

III AUDIENCIA PÚBLICA A LOS CHICOS Y CHICAS DE
DONOSTIA-SAN SEBASTIAN

¿Cómo nos relacionamos en la ciudad?
Propuestas para una convivencia pacífica

**Grupo de educación para la paz
de la Escuela de Cultura de Paz de la UAB**

Miriam Acebillo
Cécile Barbeito
Marina Caireta
Cristina Gascón
Carles Vidal

¿Cómo nos relacionamos en la ciudad?

Propuestas para una convivencia pacífica

Índice

Índice

Presentación de la guía

1. Presentación
2. Objetivos generales
3. Metodología
4. Presentación de contenidos
5. Estructura de la guía
6. Cuadro resumen

1r bloque: Educar para la paz y en los conflictos

Capítulo 1. Introducción de conceptos

Objetivos didácticos

Contenidos y actividades

1.1. Eduquemos en valores ... pero, ¿cuáles?

1.2. La Cultura de Paz

Actividad 1.1: *Paztionary*

1.3. Transformar la cultura de la violencia

1.4. ¿Podemos hacer algo ante esta realidad?

1.5. Educar en y para el conflicto

Actividad 1.2: Barómetro de valores

1.6. Actitudes ante el conflicto

Actividad 1.3: ¿Qué película vamos a ver?

Capítulo 2. Habilidades y estrategias para transformar conflictos desde la *no*violencia

Objetivos didácticos

Contenidos y actividades

2.1. *Provenición* de los conflictos

2.2. Habilidades para trabajar

Actividad 2.1: El espejo

Actividad 2.2: Control remoto

Actividad 2.3: Dibujos enfrentados

Actividad 2.4: La telaraña

Capítulo 3. Análisis y negociación de conflictos

Objetivos didácticos

Contenidos y actividades

3.1. Separar persona-proceso-problema

3.2. Las personas

Actividad 3.1: Análisis de texto

3.3. El proceso

Actividad 3.2: El "yo-mensaje"

3.4. El problema

Actividad 3.3: Las últimas 15 vacas

3.5. Buscar soluciones

Actividad 3.4: Diagonal por alturas

3.6. Llegar a acuerdos

2n bloque: La escuela que queremos. La ciudad que queremos

Capítulo 4. La escuela que queremos

Objetivos didácticos

Contenidos y actividades

4.1. Nuestro centro

4.2. Las normas de convivencia democrática

Actividad 4.1: Las normas de clase

4.3. Los elementos vertebradores de la convivencia en el centro

Actividad 4.2: Nosotros somos instituto

4.4. La necesidad de preparar las condiciones para una buena convivencia

Actividad 4.3: Mejoremos la convivencia

Propuestas del alumnado

Capítulo 5. La ciudad que queremos

Objetivos didácticos

Contenidos y actividades

5.1. Un modelo de ciudad para todo el mundo

Actividad 5.1: La voz de todos y todas

5.2. Espacios públicos: espacios de convivencia y de paz

Actividad 5.2: Rutas turísticas

5.3. Reconocer los valores y símbolos de la ciudad

Actividad 5.3: nuestras heroínas, nuestros héroes

5.4 Espacios de construcción

Actividad 5.4: De la protesta a la propuesta

Propuestas del alumnado

3r bloque: Una Donostia-San Sebastián para todos y todas

Capítulo 6. Convivencia y diversidad

Objetivos didácticos

Contenidos y actividades

6.1. De la realidad multicultural a la convivencia intercultural

Actividad 6.1. Cataluña inmigrada

6.2. Una aproximación a los conceptos de cultura e identidad

Actividad 6.2: La cebolla

6.3. Sobre la imagen del otro

Actividad 6.3: Pongamos etiquetas

6.4. La propuesta de la educación intercultural: otros modelos sociales son posibles

6.5. La ciudad: mar de personas, confluencia de culturas

Actividad 6.4. Nuestra ciudad, muestra viva del intercambio de culturas

Propuestas del alumnado

Capítulo 7. La participación ciudadana y la construcción de paz

Objetivos didácticos

Contenidos y actividades

7.1. El concepto de ciudadanía

Actividad 7.1: y tú, ¿puedes participar?

7.2. La democracia representativa

Actividad 7.2: las puertas del Ayuntamiento, ¿abiertas o cerradas?

7.3. La democracia participativa

Actividad 7.3: Juego de rol. ¿Qué hacemos de la antigua fábrica

7.4. El papel de las redes

Actividad 7.4: Movimientos sociales, asociacionismo y nuevas tecnologías

Propuestas del alumnado

Para saber más ... (anexos)

1. Bibliografía
2. En la red
3. Algunas películas
4. Textos complementarios

¿Cómo nos relacionamos con la ciudad? Propuestas para una convivencia pacífica

Presentación de la Guía

1. Presentación

Esta propuesta parte de la iniciativa de celebrar una audiencia pública con jóvenes de la ciudad, con el doble objetivo de instarlos a la participación ciudadana y, simultáneamente, desde el Ayuntamiento, recoger las propuestas que los chicos y chicas generen con el fin de que, entre todos, veamos para garantizar una convivencia pacífica en Donostia-San Sebastián.

La audiencia pretende:

- Identificar y analizar situaciones de conflicto en nuestro entorno más próximo, familiar, escolar, de ocio, de barrio, en definitiva de la ciudad en su conjunto.
- Reflexionar en profundidad sobre las condiciones que se han de dar en la ciudad para el desarrollo de una mejor convivencia desde el respeto a la diversidad.
- Proponer al municipio nuevas iniciativas a escala de barrio, y también de ciudad, que mejoren el clima de paz y convivencia en la ciudad.

Todo esto, desde la participación social activa de los chicos y chicas, a través de un trabajo intelectual que, basándose en el respeto hacia los demás, persigue la capacidad de transformar la realidad y adoptar un compromiso para la construcción de una cultura de la paz cada vez más plena.

Entendemos la paz como un proceso que hay que construir día a día, por eso, este material propone trabajar desde cuatro realidades donde los jóvenes participan cotidianamente: partimos de un grupo, perteneciente a una escuela, inmersa en un barrio, que, a su vez, forma parte de una ciudad.

La educación para la paz es un proceso dinámico, continuo y permanente, basado en los conceptos de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto, y que, a través de la aplicación de enfoques socioafectivos y problematizadores pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a descubrir críticamente la realidad y así, afrontándola, actuar en consecuencia¹.

¹ JARES, Xesús R. "Educación para la paz"

2. Objetivos generales

Conceptos	Procedimientos	Actitud y valores
Entender el concepto de paz positiva	Adquirir habilidades de transformación positiva de los conflictos	Valorar las consecuencias de la violencia
Entender la perspectiva positiva del conflicto	Imaginar colectivamente propuestas de construcción de convivencia pacífica en la ciudad	Mostrar una actitud activa y dinamizadora en la búsqueda y definición de propuestas de construcción de convivencia pacífica en la escuela, el barrio y la ciudad.
Identificar elementos de violencia en la escuela, el barrio y la ciudad	Diseñar alguna propuesta concreta de construcción de convivencia pacífica en la ciudad	Valorar las ventajas e inconvenientes de las iniciativas constructoras de convivencia pacífica trabajadas.
Analizar las consecuencias de la violencia	Idear estrategias que faciliten una convivencia pacífica en la escuela.	Mostrar una actitud positiva y participativa ante las propuestas de convivencia pacífica que se decida impulsar.
Identificar elementos constructores de convivencia y cultura de paz en la escuela, el barrio y la ciudad	Decidir democráticamente las propuestas de construcción de convivencia pacífica que se pretende impulsar	Mostrar interés por la construcción pacífica de la ciudad
Entender el concepto de participación ciudadana	Trabajar de forma cooperativa	
Reflexionar entorno a la complejidad que genera la diversidad		

3. Metodología

Desde la educación para la paz se confiere gran importancia a la metodología. Pensamos que, si deseamos construir una cultura de paz, ésta debe basarse en saber construir una cotidianidad, una manera de actuar, de convivir en nuestra vida diaria sin violencia, y eso requiere mucho esfuerzo. Por tanto, no podemos perder la oportunidad de aprovechar la vida en el aula para que – además de que se asimilen contenidos de distintas materias- se aprenda también a participar, cooperar, comunicarse, etc. habilidades, todas ellas, muy necesarias para construir la paz.

Los medios -la forma en que presentemos las actividades educativas, así como la organización del aula y del centro- son, a su vez, fines, ya que constituyen el modo de aprender uno de los objetivos de la educación para la paz: cómo relacionarse con los demás y cómo abordar los conflictos-.

Centraremos nuestras propuestas en cuatro ejes metodológicos:

- El **enfoque socioafectivo**. *"Consiste en experimentar en propia piel la situación que se pretende trabajar con el fin de obtener una experiencia en primera persona que nos permita entender y sentir lo que estamos trabajando, motivarnos a investigarlo y, en definitiva, desarrollar una actitud empática que nos lleve a contrastar nuestros valores y formas de comportarnos y nos conduzca a un compromiso personal transformador"* ².

Los pasos que debemos seguir son: una primera etapa de experimentación -se provoca una situación en que el alumnado vive una experiencia, se describe y analiza algo sucedido y cómo se ha sentido. A continuación, se generaliza y se plantea la misma experiencia vivida en situaciones de la vida real para introducir nueva información y relacionar el nivel microsocioal con el macrosocioal.

Finalmente, es necesario asumir un compromiso transformador que responda a la pregunta: "¿qué podemos hacer individual y colectivamente para transformar todo lo que hemos trabajado?" Este último paso es de gran importancia ya que sin compromiso transformador, no existe la educación para la paz.

- El profesor/a como **facilitador/a del aprendizaje** y promotor de una búsqueda colectiva más que como transmisor de conocimientos.
- Fomentar el trabajo en **grupos cooperativos**. Como sostiene Pere Pujolàs: *"...en la escuela la cooperación debe estar por encima de la competición. La escuela debe involucrar a todos sus miembros a trabajar individualmente (...), pero también a compartir, a cooperar con los demás, velando por el mutuo afecto, la satisfacción y el éxito de todos ellos..."* Aprender a defender los objetivos personales de un individuo no debe conllevar a la eliminación de los objetivos de sus compañeros ya que eso a menudo implica "eliminar" al compañero. Cuando cooperamos, intentamos alcanzar nuestros objetivos personales y, a la vez, velamos para que nuestros compañeros consigan también los suyos. Educar para la paz y la convivencia implica educar para la cooperación.
- La **psicopedagogía de la expresión** proporciona elementos para enriquecer nuestro pensamiento más allá del plano estrictamente mental: sintiendo y experimentando aprendemos a profundizar en la percepción, a improvisar, a cooperar, a ser flexibles y a ejercitar la imaginación. En resumidas cuentas, a desarrollar la capacidad creativa que cada uno tiene.

4. Presentación de contenidos

El siguiente material se organiza en tres bloques de contenidos:

² Paco Cascon, Educar en y para el conflicto, pág 23.²

- En el 1^{er} bloque **-educar para la paz y en los conflictos-** se introducen los fundamentos de la cultura de la paz, es decir, el marco conceptual y metodológico en el que deberíamos saber contextualizar el resto de contenidos de la guía.

Es imposible hacer propuestas de convivencia pacífica para nuestra ciudad, sin antes compartir algunos conceptos (paz, cultura de paz, violencia), ni analizar y valorar la manera en que se pueden afrontar los conflictos sin violencia. Así, proponemos desarrollar estrategias y habilidades entre el alumnado, orientadas a saber hacer frente a los conflictos de manera positiva y *noviolenta*³.

- En el 2^o bloque **-La escuela que queremos. La ciudad que queremos** - proponemos reflexionar sobre la *convivencia en vuestro centro* e imaginar cómo mejorarla para poder presentar algunas propuestas de acción.

También recorreremos la ciudad: sugerimos observar algunos elementos de su estructura y de los símbolos que los donostiarros hemos edificado. A partir de ahí, valoraremos la importancia de la organización física, social y cultural de la ciudad cuando se pretende consolidar una cultura de paz o de violencia, a la par que definimos propuestas que ayuden a avanzar en la cultura de paz en Donostia-San Sebastián.

- En el 3^{er} bloque **-una Donostia-San Sebastián para todos y todas-** se presentan algunos de los elementos más importantes para la construcción de la paz: *la convivencia en la diversidad* y el papel de todos y todas en la toma de decisiones, es decir, la *democracia participativa*.

5. Estructura de la guía

5.1. Estructura de contenidos

La cultura de paz es un tema muy amplio y complejo que afecta a la ciudad en muchas de sus dimensiones. Para facilitar el trabajo con el alumnado se ha organizado la guía en tres bloques: se aconseja desarrollar todo el primer bloque -los tres capítulos- ya que, como se ha indicado antes, es donde se consolida la base conceptual y metodológica de nuestra idea de la cultura de paz. Sin embargo, si no se dispone de tiempo suficiente, pueden trabajarse los capítulos del segundo y tercer bloque de forma independiente y analizarlos todos o elegir sólo alguno para trabajarlo a fondo.

Vosotros decidís vuestro itinerario⁴...

³ Utilizamos la expresión "noviolenta" en lugar de "no violenta" porque entendemos que la "no violencia" se interpreta como "sin violencia", aunque se adopte una actitud pasiva. Hablamos, en cambio, de "noviolencia" cuando, ostentando una actitud activa y tenaz se buscan soluciones sin violencia.

⁴ El cuadro resumen de las páginas 11-12 pueden ser de utilidad.

A nuestro parecer, es fundamental asegurarse de la comprensión de los conceptos de paz y convivencia y de las bases sobre las que se construye la convivencia pacífica de todos en la vida cotidiana, antes de pensar en propuestas para mejorar la convivencia en el centro o en la ciudad. Esto es lo que se propone trabajar como punto de partida en el primer bloque:

- Introducción de conceptos
- Habilidades y estrategias para transformar conflictos desde la *noviolencia*
- Análisis y negociación de conflictos

A continuación, y en función de vuestra disponibilidad e intereses, se pueden trabajar todos los temas compilados en los cuatro capítulos restantes, o escoger solo algunos para su desarrollo.

- La escuela que queremos
- La ciudad que queremos
- Convivencia y diversidad
- Convivencia y democracia participativa

La guía concluye con el apartado ***Materiales para saber más...***, en el que se incluye:

- bibliografía recomendada
- webs de interés
- algunas películas
- textos complementarios

5.2. Estructura de cada capítulo

Cada capítulo se organiza en tres partes:

1. Breve presentación de los contenidos y descripción de los objetivos educativos.
2. ***Contenidos y actividades:*** información para el profesorado, desglose de los contenidos con actividades intercaladas, ilustrativas de cada uno de ellos, dentro de recuadros.
3. ***Propuestas del alumnado:*** sólo incluida en los bloques 2 y 3. Mediante algunas preguntas a modo de resumen, se invita al alumnado a elaborar propuestas para mejorar la convivencia en la ciudad, inspiradas en el tema trabajado, con el fin de presentarlas posteriormente a la audiencia pública.

Organización de las fichas de actividades
Cada ficha sigue el siguiente esquema:

Intención educativa: qué se pretende trabajar con cada actividad para ir asimilando los objetivos de cada capítulo.

Tiempo estimado: aunque estamos convencidos de que la mayoría de las actividades propuestas pueden organizarse de varias maneras, indicamos una posibilidad, a nuestro juicio, factible.

Material: en caso de necesitar algo que habitualmente no se halle en el aula.

Desarrollo: descripción de los pasos que requiere cada actividad.

Evaluación: propuesta de algunas preguntas a partir de las cuales puede orientarse la evaluación conjunta e inclusión de reflexiones o cuestiones que pueden servir de ayuda.

Otras observaciones: inclusión de aquellas observaciones o sugerencias que, creemos, pueden ser de interés, principalmente, variaciones y ampliaciones de las actividades propuestas.

Fuente: Persona autora de la dinámica o persona que hemos constatado desarrollando la actividad por primera vez. Si no se incluye este epígrafe, cabe la posibilidad que la actividad sea diseñada por nosotros o que desconozcamos su autor.

***Esperamos que esta guía os resulte cómoda, interesante y útil.
¡Suerte!***

6. Cuadro resumen

Bloque 1: Educar para la paz y en los conflictos

Capítulo	Objetivos	actividades
1. Introducción de conceptos	<p>Compartir los valores que estarán presentes en el material presentado.</p> <p>Introducir algunos conceptos clave y, en especial, los de cultura, paz y violencia.</p> <p>Tomar conciencia de la presencia o ausencia de los valores de la paz en nuestro entorno.</p> <p>Reflexionar sobre las actitudes que tomamos ante los conflictos</p>	<p>1.1. <i>Paztionary</i></p> <p>1.2. Barómetro de valores</p> <p>1.3. ¿Qué película vamos a ver?</p>
2. Habilidades y estrategias para transformar los conflictos desde la <i>noviolencia</i>	<p>Generar, en el grupo, un clima de estima y confianza.</p> <p>Favorecer una comunicación efectiva, activa y empática. Facilitar los consensos.</p> <p>Establecer un tipo de relaciones cooperativas que enseñen a afrontar los conflictos desde cualquier óptica.</p>	<p>2.1. El espejo</p> <p>2.2. Control remoto</p> <p>2.3. Dibujos enfrentados</p> <p>2.4. La telaraña</p>
3. Análisis y negociación de conflictos	<p>Aprender a separar los tres componentes presentes en todo conflicto: personas, proceso y problema.</p> <p>Aprender a expresar nuestras percepciones y emociones en primera persona, respetando las de los demás.</p> <p>Aprender a diferenciar las posturas o posiciones de los intereses o necesidades.</p> <p>Valorar el trabajo y el desarrollo de la expresión y la creatividad para buscar soluciones a los problemas</p>	<p>3.1. Análisis de texto</p> <p>3.2. Yo-mensaje</p> <p>3.3. Las últimas 15 vacas</p> <p>3.4. La diagonal por alturas</p>

Bloque 2: La escuela que queremos. La ciudad que queremos

4. La escuela que queremos	Identificar y valorar los elementos vertebradores de la convivencia pacífica en el centro y el aula. Imaginar propuestas para una mejor convivencia en el centro y el aula.	4.1. Las normas de clase 4.2. Nosotros somos instituto 4.3. Buscamos alternativas
5. La ciudad que queremos	Identificar espacios y símbolos de convivencia y de exclusión, de violencia y de paz en la ciudad. Observar que la diversidad de intereses no significa necesariamente “incompatibilidad”. Resaltar la importancia de implicarse para mejorar el entorno (<i>noviolencia</i>)	5.1. La voz de todos y todas 5.2. Rutas turísticas 5.3. Nuestras heroínas, nuestros héroes, 5.4. De la protesta a la propuesta

Bloque 3: La convivencia en la ciudad

6. Convivencia y diversidad	Reflexionar sobre la propuesta educativa intercultural como respuesta a nuestra realidad multicultural. Entender los conceptos de cultura e identidad y relacionarlos. Estimular la comprensión y empatía hacia las comunidades que viven la problemática de la inmigración. Elaborar propuestas concretas para mejorar la convivencia en diversidad dentro del entorno inmediato y local.	6.1. Cataluña inmigrada 6.2. La cebolla 6.3. Pongamos etiquetas 6.4. Nuestra ciudad, muestra viva del intercambio de culturas.
7. Convivencia y democracia participativa	Descubrir el placer del pensamiento colectivo y la ilusión por la construcción de proyectos comunes. Conocer las puertas entre los poderes públicos y la ciudadanía. Conocer y aproximarse a la responsabilidad de los distintos agentes sociales. Participar en el proceso de transformación hacia las ciudades y democracias participativas.	7.1. y tú, ¿puedes participar? 7.2. Las puertas del Ayuntamiento: ¿abiertas o cerradas? 7.3. El debate en clave colectiva o individual. 7.4. Movimientos sociales, asociacionismo y nuevas tecnologías.

1r BLOQUE

**Educar para la paz
y en los conflictos**

¿Cómo nos relacionamos con la ciudad?

Propuestas para una convivencia pacífica

1. Introducción de conceptos

La cultura de la paz es un conjunto de valores, actitudes, y comportamientos que implican el respeto a la vida, al ser humano y a su dignidad, y que pone en primer plano los derechos humanos, el rechazo de la violencia en todas sus formas y la adhesión a los principios de libertad, justicia, solidaridad y tolerancia, así como la comprensión entre todos los pueblos, colectivos y personas.

Objetivos didácticos

- Compartir los valores que aparecerán a lo largo de todo el material
- Introducir algunos conceptos clave y, en especial, los de cultura, paz y violencia
- Concienciarse de la presencia o ausencia de los valores de la paz en nuestro entorno inmediato.

Contenidos y actividades

1.1 Eduquemos en valores ... pero, ¿cuáles?

Antes de definir algunos de los conceptos que nos acompañarán a lo largo de toda esta guía de trabajo, queremos dedicar unas líneas a la necesidad de educar en valores dentro del aula. En el ámbito educativo a menudo puede oírse quien reivindica la neutralidad del hecho educativo. Queremos dejar bien claro que la educación, ni es, ni puede ser neutral. Todos los educadores y educadoras, educamos en una serie de valores que se transmiten a través de la selección de contenidos pero, sobre todo, a través de nuestra actitud. Los educadores y educadoras no somos objetos y, por tanto, no podemos ser objetivos; al contrario, todos y todas somos sujetos y, consiguientemente, somos subjetivos. El problema no radica tanto en la selección de valores que elegimos sino en la necesidad de hacerlos explícitos y generar espacios para compartirlos o, quizás, cuestionarlos. Dicho de otro modo, insistimos en la necesidad de explicitar el currículum oculto.

1.2 La cultura de la paz

Sin entrar en debates que siempre terminan por resultar estériles, consideramos importante el correcto uso del lenguaje, en especial cuando utilizamos palabras que provocan gran polémica como: paz, violencia, discriminación, convivencia, etc. Últimamente, se ha manipulado el significado de algunas palabras para adaptarlas a distintos discursos políticos. En todo caso, no es nada fácil llegar a un acuerdo respecto a la definición ideal de algunos de estos vocablos y, todavía menos fácil, resulta imaginarlos. Por este motivo proponemos trabajar la actividad siguiente con los alumnos.

Actividad 1.1: *Paztionary*

Intención educativa: percibir la imagen mental de los alumnos respecto a algunos conceptos abstractos como la paz, la violencia, las guerras, etc.

Tiempo estimado: 40 minutos

Desarrollo: seguramente, todos conocen el juego del *Pictionary*. Se trata de dividir el aula en grupos de 5 o 6 alumnos. Uno de los participantes de cada grupo, se dirige al centro de la clase donde el educador le muestra una palabra. A continuación, el alumno se dirige a su grupo, y sin hablar, ni escribir ninguna letra, intenta dibujar en un folio en blanco lo que le sugiere la palabra. Cuando alguien de su grupo la adivine, deberá dirigirse al centro de la clase en busca de la siguiente palabra. El juego finaliza cuando uno de los grupos haya acertado todas las palabras. Proponemos utilizar palabras como: paz, violencia, agresividad, guerra, conflicto, cultura, educación, ciudad o ciudadanía.

Evaluación:

Se suele percibir diferencia entre la enorme cantidad de referentes que tenemos para representar la violencia y la falta de imágenes para definir el concepto de paz. ¿Por qué creéis que se produce tal diferencia? Todavía se puede ilustrar más este hecho comentando los elementos presentes en la ciudad que se identifican con la violencia o con la paz.

Fuente: actividad adaptada del cuaderno "All equal - All different" editado por el Consejo de Europa.

Desde que finalizó la Segunda Guerra Mundial hemos sufrido alrededor de 150 conflictos armados, la mayoría de los cuales se han desarrollado en países empobrecidos. A lo largo del siglo XX fallecieron más de 110 millones de personas a causa de la guerra y hoy, debemos recordar que cerca del 90% de las víctimas de los conflictos armados son civiles.

Vivimos en un mundo que se obstina en recordar que *si quieres la paz, prepárate para la guerra*. No obstante, desde todos los rincones del planeta cada vez más personas se rebelan contra esta realidad, cada vez hay más gente convencida de que es posible otro mundo y exigen que se escuche su voz y su grito: *si quieres la paz, ¡prepárala!*

A continuación se exponen algunas definiciones que pueden servir para aclarar los conceptos mencionados hasta ahora:

CULTURA: Sistema de creencias, valores, costumbres, conductas e instrumentos compartidos, que los miembros de una sociedad utilizan en su interacción personal y con su mundo, transmitidos de generación en generación a través del aprendizaje.

PAZ: Proceso de realización de la justicia en distintos niveles de las relaciones humanas. Concepto dinámico, que nos conduce a percibir, encarar y transformar los conflictos de forma *noviolenta*, y que tiene como finalidad, alcanzar una armonía de la persona con sí misma, con la naturaleza y con los demás⁵.

Si fusionamos las dos definiciones, resulta una definición de cultura de la paz parecida a la que encabeza este capítulo:

La cultura de la paz es un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que implican el respeto a la vida, al ser humano y a su dignidad, y que pone en primer plano los derechos humanos, el rechazo de la violencia en todas sus formas y la adhesión a los principios de libertad, justicia, solidaridad y convivencia, así como la comprensión entre todos los pueblos, colectivos y personas.

Otra palabra que hay que definir llegado este momento es la **CONVIVENCIA**: “convivir” significa “vivir juntos”. Nótese que este concepto va más allá del simple hecho de tolerar a los demás. “Convivir”, o si se prefiere “convivir solidariamente” significa respetar dos de las necesidades básicas de todo ser humano: la identidad, es decir, ser respetados por lo que somos, y la pertenencia, entendida como la necesidad de sentir que formamos parte de un grupo, bien sean los amigos, la familia o los movimientos sociales en los que participamos.

Si retomamos la idea con que iniciábamos este capítulo, cabe insistir en que a parte de la violencia directa, existe otro tipo de violencia todavía más grave por el hecho de ser más cotidiana y generar más muerte y sufrimiento. Nos referimos a la conocida como “**violencia estructural**”, la cual incluye una serie de injusticias tales como el hambre, el analfabetismo, el desempleo, la miseria, la discriminación de la mujer, el racismo, la precariedad y los gastos militares.

- **950 millones de personas sufren hambre crónica**
- **Cada día se invierten 2.000 millones de dólares en gastos militares**
- **En el mundo existen más de 130 millones de niños y niñas sin escolarizar, de los cuales, dos de cada tres, son niñas.**

1.3 Transformar la cultura de la violencia

⁵ Adaptado de la definición de “paz” del Seminario de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos.

Si entendemos que la paz es algo más que la ausencia de guerra, y está relacionada con la superación o reducción de cualquier tipo de violencia, se entiende la cultura de la paz como un proceso que debe transformar, en primer lugar, la actual cultura de la violencia, expresada a través de fenómenos como:

- El patriarcado
- El afán de dominio y poder
- La incapacidad de resolver pacíficamente los conflictos
- Los principios de competitividad que generan las sociedades capitalistas
- El militarismo y los gastos militares
- Algunas interpretaciones religiosas e ideologías excluyentes
- El etnocentrismo y la ignorancia cultural

La transmisión de los valores que configuran la cultura de la violencia son diversos, empezando por el núcleo familiar. Sin embargo, uno de los que ejerce mayor influencia es **la televisión**, puesto que convierte actitudes violentas en valores normalizados, irremediables e incluso invita a los espectadores a imitarlos. El consumo de tal violencia contribuye a que se termine por considerar normales situaciones de violencia, asumiéndolas como habituales, y se pierda la capacidad de sentirse impresionado o impactado por ellas.

"¿No resulta curioso que un niño o una niña lleguen a ver unas 20.000 muertes violentas por televisión durante una década, cuando su entorno natural y real sólo les mostrará dos o tres experiencias de este tipo?"⁶.

1.4. ¿Se puede hacer algo ante esta realidad?

... **CLARO QUE SÍ** ... terminar con la violencia y sus causas exige mucho más que la actuación de los Estados. La consecución de este objetivo requiere la participación de todos y todas manteniendo cotidianamente actitudes y prácticas respetuosas para con los Derechos Humanos. Sólo de esta manera lograremos un cambio profundo en el seno de la familia, la comunidad, la región, el país y el mundo.

En este contexto, la educación juega un papel trascendental. Un protagonismo que implica transformar la cultura de la violencia y cultivar una nueva cultura de la paz basada en el respeto a la vida y la dignidad del ser humano, el rechazo de cualquier tipo de violencia y la adhesión a los principios de libertad, justicia y convivencia. Para lograr esto, debe tenerse en cuenta que la educación es un proceso en el que intervienen múltiples actores sociales y que ni puede ni debe ser neutro. Como decía Albert Einstein:

"la única actitud que no podemos guardar es la de observadores ... el destino de la humanidad será aquel que nosotros mismos le preparemos".

Si nos planteamos la educación como un acto consciente en el que debemos determinar el modelo de sociedad y ser humano a los que aspiramos, es

⁶ Fisas, Vicenz; *cultura de paz y gestión de conflictos*; Icaria, 1998.

importante que nos comprometamos en este proceso no sólo en calidad de educadores y educadoras, sino, sobre todo, como personas.

Por este motivo la educación para la paz se centra en cuatro objetivos primordiales⁷:

1. **Aprender a conocer**, es decir, adquirir instrumentos de comprensión.
2. **Aprender a hacer** para poder actuar sobre el entorno.
3. **Aprender a vivir juntos** para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.
4. **Aprender a ser**, proceso que integra los tres puntos de aprendizaje anteriores.

Se trata, en resumen, de aprender a pensar y actuar de otro modo. Es un punto que debe superar el discurso del alumno acrítico y obediente, sin plantearse la paz como algo utópico, sino como un proceso por el que se pasa de la desigualdad a la igualdad, de la injusticia a la justicia, de la indiferencia y el conformismo al compromiso y a la conciencia crítica.

No obstante, de nada serviría la educación para la paz si su discurso quedara únicamente en una retahíla de buenas palabras e intenciones. Esto debe acompañarse de acción práctica, de una acción encaminada a decidir entre todos el modelo educativo que deseamos.

Existen muchas actuaciones posibles. El único límite viene impuesto por nuestra imaginación y capacidad de lucha mantenida desde la cultura de la paz.

Decálogo para una cultura de la paz

1. Mejorar, ampliar y universalizar los derechos humanos.
2. Desacreditar y deslegitimar la guerra y el uso de la violencia.
3. Potenciar el conocimiento y el diálogo entre culturas y religiones.
4. Superar la mística de la masculinidad a través de la empatía, el afecto, la ternura y la responsabilidad compartida en la educación de los hijos.
5. Satisfacer las necesidades básicas y los potenciales de desarrollo y decisión de las personas.
6. Atender el principio de sostenibilidad y salvaguardar los recursos limitados.
7. Actuar sobre las raíces de los conflictos y no sólo en sus manifestaciones.
8. Mejorar la gobernabilidad democrática e incrementar la participación ciudadana.
9. Desmilitarizar las políticas de seguridad y priorizar las inversiones educativas sobre las militares.
10. Aplicar otro enfoque a los conflictos y utilizar la educación para encontrar nuevas formas de regularlos y transformarlos positivamente.

Alguno de estos puntos, como el que nos conducirá a compartir una convivencia solidaria y participar de las decisiones que afectan nuestra ciudad, serán desarrollados en profundidad en los capítulos subsiguientes.

⁷ Estos coinciden con los cuatro pilares de la educación planteados en el informe DELORS. "La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación en el siglo XXI ", 1996.

1.5 Educar en y para el conflicto

De forma mayoritaria, se rechaza la violencia directa como modelo, no obstante, se desconocen opciones alternativas para afrontar los conflictos. Esto provoca que, a pesar de este rechazo, la violencia continúe siendo una forma demasiado habitual de abordar los conflictos, cuando no se recurre a otras posturas igualmente negativas tales como el acatamiento o la evasión.

En este sentido, la educación para la paz plantea a modo de reto educar en y para el conflicto, un reto que se concreta en tres elementos⁸:

1. **Descubrir la perspectiva positiva del conflicto:** Observarlo como una forma de transformar la sociedad en pos de mayores cuotas de justicia; descubrir que el conflicto puede ser una oportunidad educativa, una oportunidad para aprender a construir otro tipo de relaciones.
2. **Aprender a analizar los conflictos** y a descubrir su complejidad
3. **Encontrar soluciones** que permitan afrontar los conflictos **sin violencia**, sin destruir a las otras partes y provean de la fuerza necesaria para hallar soluciones en las que todos y todas ganemos y podamos satisfacer nuestras necesidades.

Pero antes de abordar estos dos últimos puntos, que desarrollaremos en los próximos capítulos, queremos detenernos en la necesidad de recuperar la perspectiva positiva del conflicto: ¿sabemos realmente de qué hablamos cuando nos referimos a los conflictos? Con ánimo de concretar esta cuestión, proponemos la siguiente actividad:

Actividad 1.2: barómetro de valores

Intención educativa: averiguar cómo entienden los alumnos el concepto de "conflicto".

Tiempo estimado: 30 minutos

Desarrollo: el barómetro de valores es una dinámica que permite captar la opinión de un grupo en relación a un concepto determinado. Los alumnos se sitúan en el centro del aula y oyen una frase. Por ejemplo: *"un conflicto es un lance, una situación desgraciada y de difícil salida"*. A continuación, se pide a los alumnos que se sitúen a la izquierda de la clase si consideran que el enunciado es correcto y a la derecha, si consideran que es falso. De momento, se les insta a que adopten una postura extrema: blanco o negro. A partir de este momento se les pasa un micro (o cualquier objeto que desempeñe esa función) alternativamente, a un lado y a otro, para escuchar los argumentos de los alumnos. Tras escuchar unas cuantas opiniones, se les

⁸ Seminario de Educación para la Paz Asociación Pro Derechos Humanos.

inquiere si alguien desea cambiar de bando, para lo cual utilizamos todo el espacio del aula para tomar la fotografía del estado de opinión.

Evaluación:

En principio, sólo hay que dejar que los alumnos se expresen libremente. La única función del docente es introducir tantos conceptos como se desee para iniciar un debate a continuación.

Otras frases que pueden ser de utilidad: *"no existe conflicto sin violencia" o "todos los conflictos son malos"*.

Otras observaciones: otra posibilidad para captar la imagen del conflicto que tienen los alumnos consiste en que confeccionen una lista de los conflictos que los afecten diariamente. Después se puede discutir la lista en grupo y verificar si las situaciones responden a conflictos reales.

Fuente: CASCÓN, Paco y BERISTAIN, Carlos "La alternativa del juego I"

Existe un buen número de definiciones de "conflicto", la mayoría de las cuales ofrecen connotaciones negativas. Esto sucede porque el conflicto se identifica con la forma en que éstos se resuelven habitualmente, es decir, a través de la violencia. Ya desde temprana edad, los chicos y chicas encuentran varios modelos orientados en esa dirección: series de televisión, películas, videojuegos, etc. Además, todos y todas presentamos gran resistencia al cambio y sabemos que entrar en conflicto implica quemar mucha energía y pasar por una situación no demasiado agradable; es más, la mayoría de las personas sentimos que no hemos sido educadas para afrontar los conflictos de forma positiva y, por tanto, carecemos de herramientas y recursos.

Hablaremos de conflicto en aquellas situaciones de disputa o divergencia en las que existe una contraposición de intereses o necesidades antagónicas.

Sin embargo, el conflicto no debe entenderse como consubstancial a las relaciones humanas. De la propia interacción entre personas a menudo surgen discrepancias porque cada uno tiene intereses o necesidades distintas. Además, el conflicto es ineludible y por mucho que intentemos cerrar los ojos o intentemos evitarlo, el conflicto continúa su dinámica.

Incluso se puede ir más allá y considerar que el conflicto puede ser positivo. A continuación, aducimos algún argumento:

- Si se consideran la diversidad y la diferencia como valores, se comprende que convivir en la diferencia comporta contrastes y, por tanto, disputas y conflictos.
- Consideramos que únicamente entrando en conflicto con las estructuras injustas o las personas que las mantienen, la sociedad puede mejorar. El conflicto puede ser una palanca de transformación social.
- El conflicto también puede llegar a ser una oportunidad para aprender. Si el conflicto es connatural a las relaciones humanas, será fundamental aprender a intervenir en él.

Para construir una convivencia pacífica en la ciudad multicultural es necesario partir de una concepción positiva del conflicto

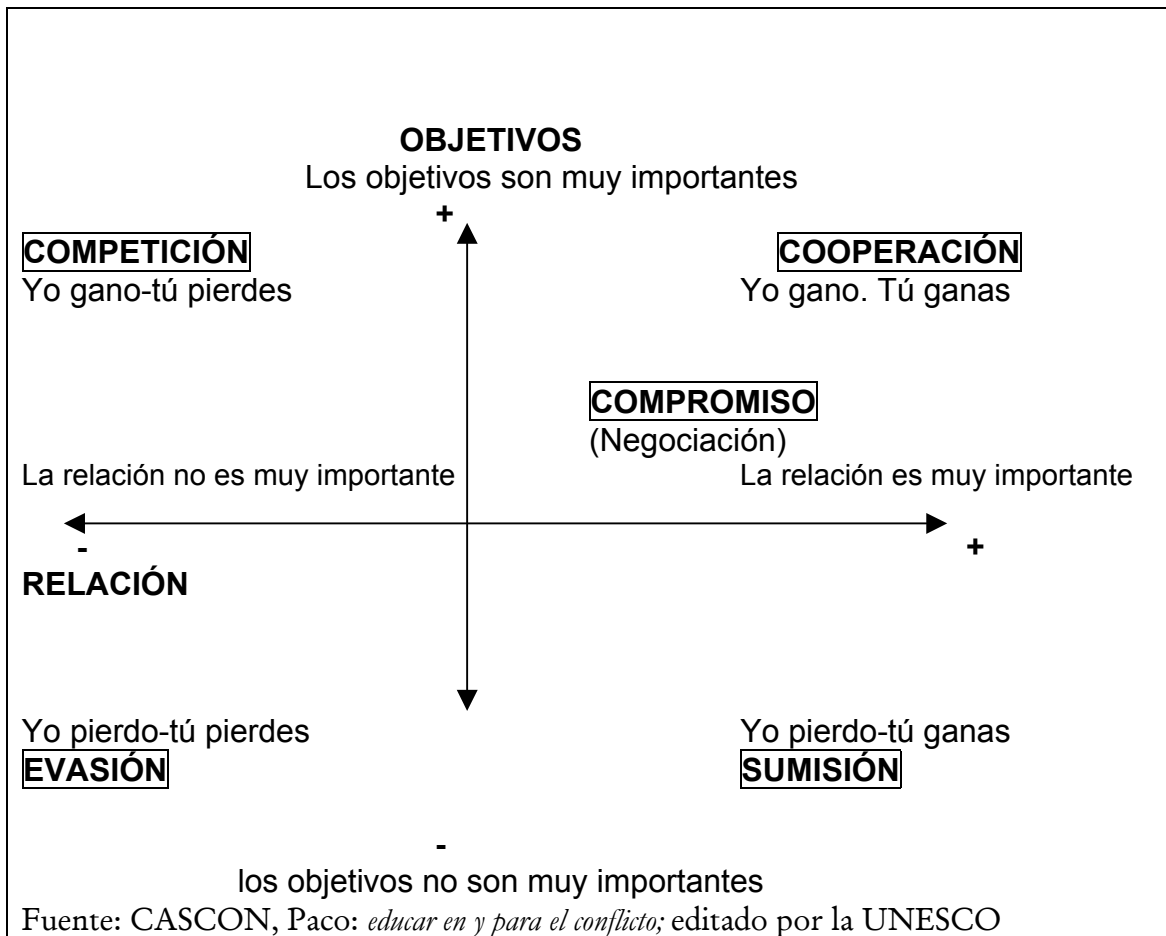
Así pues, resumiendo, el reto que se plantea es aprender a afrontar y a resolver los conflictos de manera constructiva y *noviolenta*.

1.6 Actitudes ante el conflicto

Existen cinco grandes actitudes ante el conflicto. Descubrir las propias y las de los demás será un trabajo importante y previo a la resolución de conflictos.

Cuando se analizan las actitudes propias, a menudo se descubre, con sorpresa, que nuestra actitud ante los conflictos es la evasión o la acomodación, lo cual provoca que nuestros conflictos no se resuelvan.

- a) **COMPETICIÓN (gano/pierdes):** nos hallamos en una situación en la cual conseguir lo que uno desea, defender mis objetivos son lo más importante, sin importar que para ello deba pasar por encima de quien sea. La relación no me preocupa. En el modelo de competición lo más importante es que yo gane y por eso lo más fácil es que los demás pierdan. En el terreno pedagógico, se persigue la eliminación de la otra parte a través de la exclusión, la discriminación, el menosprecio o la expulsión.
- b) **La acomodación (pierdo/ganas):** para no enfrentarse con la otra parte uno ni se plantea ni defiende sus objetivos. A menudo se confunde el respeto, la buena educación, con no hacer valer nuestros intereses por la tensión o malestar que se puede provocar. Así, uno va aguantando hasta que se harta y entonces o se destruye o destruye a la otra parte.
- c) **La evasión (pierdo/pierdes):** ni los objetivos ni la relación salen ilesos. Cuando uno se evade, no se enfrenta a los conflictos y esconde la cabeza debajo del ala, sea por miedo o por pensar que éstos se resolverán por sí mismos. No obstante, como hemos apuntado anteriormente, los conflictos poseen su propia dinámica y ésta, una vez iniciada, no se detiene por sí sola.
- d) **La cooperación (gano/ganas):** en este modelo conseguir los objetivos propios es muy importante, pero también lo es la relación con las personas con quienes mantenemos el conflicto. La cooperación intenta que tanto el fin como los medios sean coherentes y se buscan soluciones en que todos y todas ganemos. Hay que indicar que cooperar no es acomodarse y que, por tanto, uno no puede renunciar a lo que considera fundamental.
- e) **La negociación:** alcanzar la cooperación plena es muy difícil, por ello se plantea un quinto modelo en el que se trata de que todas las partes ganen en lo fundamental, ya que no se puede lograr una solución satisfactoria al 100%. A pesar de que algunas personas confundan estos conceptos voluntariamente, cabe aclarar que la negociación no es una variación del modelo competitivo.



No es nuestra intención demostrar la existencia de actitudes buenas y malas en cualquier situación y persona. No obstante, cuanto más importantes sean los objetivos y la relación, tanto más importante será aprender a cooperar.

Esto implica aducir alternativas al modelo competitivo a todos los niveles: metodología de aprendizaje, juegos y deportes, formas de motivar al alumnado. Se trata de aprender que **la mejor estrategia individual puede resultar la peor estrategia colectiva**. Debe aprenderse que la persona con quien se tiene un conflicto no es nuestro enemigo y que la mejor alternativa puede ser intentar colaborar juntos en su resolución de manera que se halle la forma más satisfactoria para ambos.

Actividad 1.3: ¿Qué película vamos a ver?

Intención educativa: se trata de un juego de rol destinado a evaluar las actitudes que se toma ante determinados conflictos cotidianos.

Tiempo estimado: 40 minutos

Desarrollo: Se solicitan cuatro voluntarios o voluntarias para un juego de rol. Se les explica a los alumnos que deben identificarse con sus roles: “Habéis quedado con tres buenos amigos y decidís ir al cine. Estáis debatiendo qué película vais a ver”. Tras la señal de inicio, se pide al resto del grupo que se fije en la escena que representarán sus compañeros y tomen nota de las actitudes que adoptará cada uno.

Los roles que se reparten son los siguientes:

MANUEL: Te gusta mucho ir al cine a ver buenas películas tienes poco dinero y no puedes ir a menudo. Te gustan las de ciencia ficción y no quieres perder la oportunidad de ir a ver una muy buena que en pocos días van a retirar de la cartelera. Estás totalmente decidido a ir a ver esta película y no estás dispuesto a ver ninguna otra.

MAITE: Te gustan las comedias y ahora hay un par de muy buenas que quieres ir a ver, pero también te gusta estar con tus amigos y saber que todos disfrutáis de buenos ratos juntos, por tanto, para ti es importante escoger una película que más o menos os guste a todos. No obstante, tienes muchas ganas de reír un rato y esperas que la película te lo permita.

WILSON: Te fascinan las películas de arte y ensayo y a menudo vas a ver alguna, pero ya hace días que no ves a tus amigos y estás muy contento de encontrarte con ellos de nuevo. Así que mientras paséis un buen rato juntos, te conformas con cualquier película, aunque hay un par de ellas que estás muy interesado en ver.

MARTA: Te encantan las películas románticas y que no inciten a pensar mucho, quieres desconectar y hoy no es un día para ir a ver películas profundas, pero tampoco tienes ningún interés en discutir por una película, así que sólo entrarás en la discusión si alguien te pregunta tu opinión, en caso contrario, pasarás y aceptarás lo que decidan los demás.

Evaluación:

- ¿Cómo se han sentido los actores al representar su personaje?
- ¿Les ha sido difícil, se han identificado con sus personalidades?
- ¿Qué actitudes han surgido durante el debate?
- ¿Cuál de estos comportamientos adoptáis más a menudo en vuestra vida cotidiana?
- ¿Cuál es el que más os molesta?
- ¿Habéis experimentado situaciones similares?
- ¿Cómo las habéis resuelto?

¿Cómo nos relacionamos con la ciudad?
Propuestas para una convivencia pacífica

2. Habilidades y estrategias para transformar los conflictos desde la *noviolencia*.

Con la *PROVENCIÓN*⁹ intentaremos descubrir una serie de estrategias y habilidades que nos permitan afrontar los conflictos cuando éstos todavía se encuentren en sus primeros estadios, es decir, antes de que estalle la crisis y con ella, la violencia.

Objetivos didácticos

- Generar en el grupo un clima de estima y confianza.
- Favorecer una comunicación efectiva, activa y empática. Facilitar los consensos.
- Establecer un tipo de relaciones cooperativas que enseñen a enfrentarse a los conflictos entre todas las partes, desde el descubrimiento de todas las percepciones y haciendo uso de la fuerza de todos y todas en pos del objetivo común.

Contenidos y actividades

2.1 La *provención* de conflictos

A menudo se habla de *prevención de los conflictos* para referirse a la necesidad de actuar antes de que éstos exploten (crisis) y se manifiesten en su forma más descarnada. No obstante, este término, en nuestro idioma, posee connotaciones negativas: no enfrentarse al conflicto, evitarlo, no analizarlo, no permitir que aflore todo lo que encierra o no investigar sus causas más profundas. Se ha afirmado que, a nuestro parecer, el conflicto es consubstancial a las relaciones humanas, ineludible e incluso positivo si se interpreta como una oportunidad para crecer. Esta reflexión nos lleva pues a eludir hablar de “prevención” de conflictos. Este término será utilizado cuando se haga referencia a la guerra, a los conflictos bélicos o a cualquier otro tipo de consecuencias destructivas, es decir, continuaremos hablando, por ejemplo, de “prevención de conflictos bélicos”.

No obstante, por las razones mencionadas, se hablará de *provención de conflictos* como aquel proceso de intervención antes de la crisis que proporcione:

- Una explicación adecuada del conflicto, incluyendo su dimensión humana.

⁹ Término utilizado por J.BURTON

- Un conocimiento de los cambios estructurales necesarios para eliminar sus causas.
- La promoción de condiciones que creen un clima adecuado y favorezcan unas relaciones cooperativas que disminuyan el riesgo de nuevos estallidos, y un aprendizaje para tratar y solucionar contradicciones antes de que se conviertan en antagónicas.

En este sentido, la *provención*, en el plano educativo, se refiere a la necesidad de intervenir en el conflicto cuando está en sus primeros estadios, sin esperar a que alcance su fase crítica.

Se trata de favorecer y proporcionar una serie de habilidades y estrategias que permitan afrontar mejor los conflictos. Se pretende impulsar un proceso que genere las bases para enfrentarse a cualquier disputa o divergencia en el momento mismo en que se produce. Se habla de “proceso” porque el desarrollo de cada una de estas habilidades se apoya en la anterior y porque es fundamental que estas habilidades se trabajen de forma planificada y sistemática si se pretende que sean efectivas.

2.2. Las habilidades por trabajar son las siguientes:

a) Crear grupo en un ambiente de estima y confianza:

Todas las personas tenemos dos necesidades humanas básicas: los sentimientos de pertenencia y de identidad, es decir, sentir que formamos parte de un grupo y que se nos acepta y valora tal como somos. El rechazo, la falta de integración, pueden ser una de las primeras fuentes de conflicto.

Se trata de poner en práctica técnicas y juegos que permitan conocernos e integrarnos en un ambiente de estima y confianza. Para ello utilizaremos juegos de presentación y de conocimiento cuyo objetivo es crear grupo buscando afinidades y cohesión.

También se realizarán dinámicas que permitan crear un clima de confianza en cada persona y en los demás, que permita enfrentarse sin miedo a los conflictos, colocándolo todo sobre la mesa, sin tapujos, confrontando cada cosa y dirigiéndonos directamente a la persona con quien tenemos algún problema. La confianza debe trabajarse siempre junto con la responsabilidad. La confianza sin responsabilidad se convierte en ingenuidad, y la ingenuidad puede ser muy negativa cuando nos hallamos ante un conflicto.

Otro aspecto que debe trabajarse es la autoestima y la estima hacia los demás, así como la estima a los demás poniendo énfasis en lo positivo más que en lo negativo. Esto es lo que podríamos denominar “pedagogía de la virtud” (ver actividad 2.1). El *autoconcepto* de una persona se construye con la imagen que los demás le retornan. Como educadores y educadoras tenemos una gran responsabilidad en cuanto a promover que los alumnos creen en sí mismos. Así pues, no sólo se trabajarán los valores que cada uno tiene como persona,

sino también nuestros valores como miembros de una cultura (identidad).

Buscar un espacio al principio del curso para crear grupo, en lugar de dejarlo como algo espontáneo, puede ser una buena forma de *provención*. Esto puede hacerse sólo con nuestro grupo o dedicar unos días a organizar actividades con todo el centro. Tampoco sería mala idea llevar a cabo alguna actividad similar en el propio claustro de profesores, donde a menudo los que se incorporan posteriormente también experimentan dificultades para integrarse.

Actividad 2.1: el espejo (*juego para trabajar la autoestima*)

Intención educativa: Favorecer la autoestima. Aceptarse uno mismo y reconocer los valores positivos de los compañeros y compañeras.

Tiempo estimado: 30 minutos

Desarrollo: la actividad consiste en descubrir nuestros valores más positivos, nuestras virtudes principales. Para hacerlo, se requiere a los participantes que, sin hablar con nadie, escriban en una hoja las características positivas que más valoran de su personalidad. Como mínimo deben anotarse 5. Pueden expresarse en una palabra o frase. El animador también participa y estimula el grupo asegurando que todos tienen más de 5 virtudes. A continuación, todos los participantes se pasean por el aula con su papel sobre el pecho, con un doble objetivo: si observan en la lista de algún compañero algo que consideran una virtud de su propia personalidad, también pueden incluirla en su lista. Si, por el contrario, consideran que el compañero ha olvidado algún valor positivo, pueden escribirse en su lista. Se trata, pues, de completar nuestra lista y las de los demás.

Evaluación:

¿Cómo os habéis sentido?

¿Ha sido difícil encontrar valores positivos de vuestra personalidad?

¿Por qué nos cuesta tanto definirnos utilizando nuestras virtudes?

¿Nos hubiera sido más fácil hablar de defectos?

¿Qué elementos externos pueden contribuir a la imagen que tenemos de nosotros mismos?

¿Qué papel juega la publicidad dentro de este imaginario? Buscad ejemplos concretos en los anuncios de televisión.

Actividad 2.2: control remoto (*juego para trabajar la confianza*)

Intención educativa: desarrollar la confianza de los participantes en ellos mismos y en el grupo.

Tiempo estimado: 45 minutos

Material: vendas. Si no se dispone de vendas, también pueden utilizarse pañuelos o jerseys de los participantes.

Desarrollo: Se pide a los participantes que se sitúen por parejas. La mitad del grupo se reúne en el centro del aula con los ojos vendados. El resto permanece en un lado de la clase. El animador da las siguientes instrucciones: “Las personas que tienen los ojos vendados tienen un problema: son ciegos y, por tanto, no pueden ver; en cambio, los que van sin vendar, tienen tres problemas: son sordos, mudos e intangibles (no pueden tocar ni ser tocados)”. La actividad consiste en guiar durante unos minutos a los ciegos por el aula, intentando que no choquen contra nada ni entre ellos. Para facilitar su tarea, se les explica que las personas que pueden ver han logrado, con un gran esfuerzo, aprender a pronunciar una única palabra: el nombre de su pareja. Provistos sólo con esta herramienta, los videntes deberán conducir a los invidentes por el aula. Al cabo de unos minutos se intercambian los papeles.

Evaluación:

Se evalúan los sentimientos experimentados por los participantes en cada uno de sus roles:

¿En cuál de ellos se han sentido mejor? ¿Por qué?

¿Qué elementos les ayudaban a confiar o a desconfiar?

¿Qué han hecho para guiar a su compañero con una sola herramienta?

También pueden concretarse situaciones de confianza o desconfianza de su vida cotidiana.

¿Qué relación encuentran entre “confianza” y “responsabilidad”?

¿Puede darse una sin la otra?

Debe indicarse a los participantes que la confianza es un proceso lento que no consiste en forzar ni obligar.

¿Pensáis que es importante confiar en vuestros compañeros de grupo? ¿Por qué? ¿Y en los maestros?

Fuente: Adaptada de CASCÓN, Paco y BERISTAIN, Carlos "La alternativa del juego I"

b) Favorecer la comunicación:

Una buena comunicación es fundamental en el proceso de aprender a resolver conflictos de forma *noviolenta*, ya que el diálogo es una de las herramientas principales. De lo que se trata en este punto es poner práctica juegos y dinámicas que permitan desarrollar una comunicación efectiva, que realmente enseñen a dialogar y escuchar de forma activa y empática.

Se trabajarán distintos canales de comunicación y su importancia. Por un lado existe el canal verbal. Es importante trabajar y observar como, a pesar de ser el canal más utilizado y más exacto en una de las etapas de la comunicación -la transmisión del mensaje- puede crear muchas confusiones y malentendidos. Aprender a establecer un código común, sin presuponer nada, sino verificando que realmente nos estamos entendiendo y hablamos de lo mismo será especialmente relevante en situaciones de conflicto.

A pesar de la importancia de la comunicación verbal, tampoco deben olvidarse

los canales no verbales: la comunicación no únicamente toca el aspecto de información (mensaje), sino que también consta del aspecto relacional que provoca que un mismo mensaje pueda interpretarse de formas muy distintas. Los canales son las vías por las que se transmiten las emociones y los sentimientos que se esconden detrás de las posiciones o posturas adoptadas ante los conflictos. En este sentido es muy importante hacer coincidir los dos aspectos de la comunicación (informativo y relacional), ya que, si las palabras significan una cosa y los canales no-verbales muestran otra, se pierde la credibilidad y la confianza, el mensaje no llega y se crea confusión.

También es muy importante trabajar la escucha activa. No se trata únicamente de escuchar, sino de demostrar a la otra persona que nos importa lo que nos dice, que la escuchamos. Esto puede efectuarse tanto verbalmente (parafraseando, empáticamente, verificando, preguntando...) como por vías no verbales, a través de la mirada, nuestra postura corporal, etc.

Trabajar los aspectos de la comunicación implica mucho más: saber tomar y utilizar la palabra, respetarla cuando la tiene otra persona, saber expresarse, poner en práctica técnicas que permitan un repartimiento justo de la palabra, etc.

Actividad 2.3: dibujos enfrentados (*dinámica de comunicación*)

Intención educativa: favorecer la comunicación y la escucha. Analizar las limitaciones de la comunicación.

Tiempo estimado: 45 minutos

Desarrollo: el grupo se divide en parejas y éstas se sitúan espalda contra espalda, sin tocarse, perpendiculares a la pizarra. El animador realiza un dibujo similar al que se puede observar en el gráfico 1. La persona que ve el dibujo, intenta dictárselo a su pareja sin que ésta -que no lo ve- pueda hablar, emitir ningún sonido ni hacer preguntas. Cuando se considere que ha transcurrido un tiempo prudencial o deducimos que todas las parejas han finalizado su dibujo sin mirar el resultado, se repite el ejercicio cambiando las instrucciones. Esta vez, quien dicta, se levanta y se sitúa cara a cara con su compañero. El dibujo vuelve a dictarse, pero la pareja puede preguntar cualquier cosa y se pueden mirar a los ojos. Es importante que quien dicte no vea el dibujo del compañero. Al terminar, se pueden mirar los dos dibujos y contrastar resultados.

Después puede repetirse todo el ejercicio cambiando los roles y con un dibujo nuevo (ver ejemplo en gráfico 2)

Gráfico 1

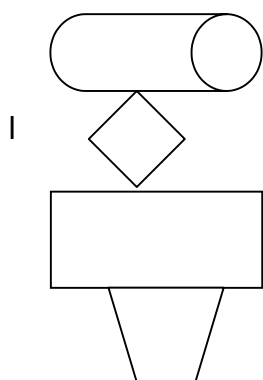
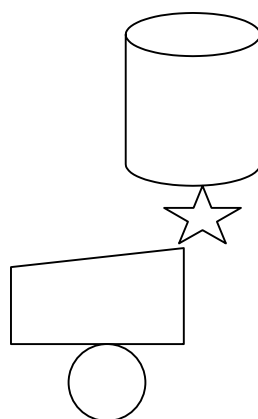


Gráfico 2



Evaluación:

Se comparan los dibujos realizados tanto cuando se permitía hablar, como cuando se ha estado en silencio, así como el tiempo invertido en cada uno. ¿Cómo os habéis sentido la primera vez cuando sólo escuchabais? ¿Y cuando sólo dictabais? ¿Y la segunda vez, cuando ambos podíais hablar? ¿Qué comunicación se establecía en cada caso? ¿Qué problemas detectáis en la comunicación verbal? ¿Qué influencia ejercen los demás canales: mirada, expresión facial, etc?

Otras observaciones:

Para ir un paso más adelante, si interesa trabajar la escucha activa, puede requerirse al grupo que confeccione una lista de los elementos que consideran que facilitan la escucha. Después pueden agruparse por parejas e intentar hablar de cualquier tema durante 5 minutos. Mientras uno habla, el otro escucha, atendiendo los elementos de la escucha activa. Transcurridos los 5 minutos se intercambian los roles. ¿Ha sido fácil escuchar activamente? ¿Os habéis sentido escuchados? ¿Qué elementos de la escucha activa habéis utilizado?

Fuente: Seminario de Educación para la paz: la alternativa del juego II. Edupaz 1990

c) Tomar decisiones por consenso:

Todo lo dicho anteriormente debe ponerse en práctica aprendiendo a tomar decisiones consensuadas, de forma igualitaria, participativa y no-sexista. Hay que ir más allá de votaciones y mayorías, y aprender a tomar decisiones en las que todos hayan tenido la oportunidad de expresarse y cerciorarse de que su opinión ha sido tomada en consideración en la decisión final.

Para aprender todo esto debe aplicarse, lo que supone ceder parcelas de responsabilidad o de poder y conceder espacios para tomar decisiones. Se

empezará por proporcionar la oportunidad de tomar decisiones sobre cuestiones sencillas y poco a poco llegar a decidir sobre cosas más importantes. Se trata de recuperar o estimular las asambleas de clase o el trabajo en equipo cooperativo. En el anexo 4.2. se incluye más información sobre la metodología para alcanzar el consenso.

d) Trabajar la cooperación: el último punto de la fase de *provención* se destina a establecer relaciones cooperativas que enseñen a afrontar los conflictos entre todas las partes, desde el descubrimiento de todas las percepciones y utilizando la fuerza de todos y todas en el objetivo común. Aprender técnicas que permitan entender e interiorizar que la diferencia es un valor y una fuente de enriquecimiento mutuo. Enseñar a descubrir los valores de la otra parte y verla como alguien con quien colaborar, y no como un enemigo al cual hemos de eliminar porque puede convertirse en un obstáculo para la consecución de nuestras intenciones. Desarrollar juegos cooperativos, buscar formas de trabajo y aprendizaje cooperativo, descubrir alternativas al deporte y los juguetes competitivos, conseguir estímulos educativos diferentes a los concursos y premios. Todo ello son tareas que deben realizarse para trabajar la cooperación.

Al final, la mejor estrategia individual puede resultar la peor estrategia colectiva

Actividad 2.4: la telaraña (*dinámica de cooperación*)

Intención educativa: desarrollar la capacidad colectiva para tomar decisiones y resolver conflictos. Fomentar la necesidad de cooperar. Desarrollar la confianza del grupo.

Tiempo estimado: 1 hora

Material: hilo o cuerda para la telaraña.

Desarrollo: Se construye una telaraña entre dos lados separados entre sí unos dos metros (pueden utilizarse a este fin columnas o árboles). Deben dejarse numerosos espacios de distinta medida para que se pueda pasar por en medio al cruzar la cuerda de un lado a otro. Todo el grupo se sitúa a un lado de la telaraña y debe pasar al otro lado sin tocarla en ningún momento (como si de cruzar una cerca electrificada se tratara). Si alguien toca la cuerda, todo el grupo debe empezar de nuevo. Cabe señalar que los participantes pueden utilizar cada agujero sólo una vez y pasar tantas veces como deseen por encima de la red.

Evaluación:

¿Cómo os habéis sentido? ¿Alguien se ha sentido incómodo por la manera que le han hecho pasar? ¿Por no sentirse escuchado?

¿Qué dificultades habéis experimentado?

¿Cómo os habéis organizado?

¿Qué rol ha desempeñado cada uno?

Esta actividad permite evaluar todo el proceso de *provención*. Puede ponerse de relevancia la confianza que ha demostrado el grupo, la comunicación entre los participantes, la forma en que se han tomado decisiones o la estrategia que se ha utilizado para cruzar al otro lado.

Fuente: Seminario de Educación para la paz: la alternativa del juego II. Edupaz 1990

También puede resultar muy interesante comprobar con el grupo que la cooperación, además de resultar la mejor estrategia colectiva, también puede ser más divertida que los modelos de competición. Para comprobar este punto, proponemos jugar al tradicional juego de las sillas, introduciendo una variación. La primera vez se propone el juego tal como los alumnos lo conocen, es decir, cada vez que se detiene la música, la persona que no ocupa una silla, queda eliminada. La segunda vez, en cambio, cuando se detiene la música se retira una silla pero nadie queda eliminado. De este modo, las mismas personas deben organizarse y cooperar para sentarse cada vez en un número menor de sillas (unos sobre otros pero sin tocar el suelo con los pies). Al final, todo el grupo debe subirse a una silla. Al terminar, puede preguntarse a los participantes: ¿Qué versión os parece más divertida? En el juego tradicional: ¿Cuántas personas ganan? ¿Cuántas pierden?, mientras que en las sillas cooperativas: ¿Cuántas personas ganan? ¿Cuántas pierden?

¿Cómo nos relacionamos con la ciudad?

Propuestas para una convivencia pacífica

3. Análisis y negociación de conflictos

Trabajar la provención, lo cual ha sido analizado en el capítulo anterior, no siempre garantiza que algunos o muchos conflictos continúen su proceso. Por ello es importante aprender a analizar, a negociar y a buscar soluciones creativas, mutuamente satisfactorias, que permitan al alumnado aprender a resolver por sí mismos sus conflictos.

Objetivos didácticos

- Aprender a separar los tres componentes presentes en todo conflicto: personas, proceso y problema.
- Aprender a expresar nuestras percepciones y emociones en primera persona respetando las de los demás.
- Aprender a diferenciar las posturas o posiciones, de los intereses o necesidades.
- Valorar el trabajo de la expresión y la creatividad como camino para desarrollar habilidades creativas que faciliten saber buscar soluciones a los problemas.

Contenidos y actividades

3.1. Separar persona-proceso-problema

El primer trabajo que realizaremos será, tanto cuando analicemos conflictos como cuando intervengamos en ellos, aprender a separar y tratar de distinta manera los tres aspectos presentes en todo conflicto: las **personas involucradas**, **el proceso** (la forma de abordarlo) y **el problema** (las necesidades o intereses antagónicos en disputa). Esto es lo que se conoce como “las tres pes”.

Normalmente los tres aspectos mencionados no se separan y uno debe mantenerse firme o dúctil con todos ellos, dependiendo si la actitud ante los conflictos es de competición o sumisión, respectivamente. Si se opta por ser suave, se suele ser sensible a las personas, pero se es blando cuando deben

defenderse los intereses propios involucrados en el problema. Por contra, si se decide competir o atacar, se es fuerte al defender los propios intereses, pero también duro con la persona con quien estamos en disputa.

En este caso, se personalizan los conflictos atacando a la persona en vez de abordar el problema, lo cual conlleva a una serie de ataques personales en alza donde se olvida el motivo que originó el conflicto a la vez que concentramos nuestro tiempo y energías en atacar a la otra parte. En esta situación, quien tiene el problema es siempre la otra persona y de ahí sólo hay un paso a considerar que no es la otra persona quien tiene el problema, sino que es ella el problema en sí (y, si el alumno es el problema, ¿qué es lo más fácil? Eliminarlo, lo que en el ámbito educativo se convierte en castigo.) Así, son muy habituales comentarios del tipo: alumnos conflictivos, compañeros conflictivos. Por tanto, en este punto se pretende dejar bien claro que no existen alumnos conflictivos sino conflictos.

Se pretende, pues, separar estos tres aspectos intentando ser sensibles con las personas con quien se tiene un problema; equitativos y participativos con el proceso, con la forma de abordarlo, y firmes con el problema, haciendo valer nuestras necesidades y buscando soluciones.

Analicemos algunos aspectos que se trabajarán en cada uno de estos tres apartados:

3.2. Las personas:

Debe aprenderse a considerar a las personas como partes con quienes existe un problema y podemos colaborar para resolverlo. En este apartado se tratará básicamente:

a) Las percepciones:

En todo conflicto existen tantas percepciones o puntos de vista como personas involucradas. Se debe conseguir que las partes aprendan tanto a expresar su percepción como a escuchar e interesarse por conocer la de la otra parte. Para ello existen diversas herramientas: escribir, narrar o representar diferentes versiones de historias o cuentos; juegos de rol; trabajos con libros de historia, periódicos y dramatizaciones.

Actividad 3.1: Análisis de texto

Intención educativa: entender que en cualquier conflicto existen tantas percepciones o puntos de vista como personas implicadas.

Tiempo estimado: 20 minutos

Desarrollo: se reparte el texto de la "historia del elefante" entre los alumnos y se lee en grupo.

Historia del elefante

Esta historia sucedió hace muchos años a seis ciegos de un pueblo de Kenya cuando el rey los fue a visitar.

Los seis ciegos se enteraron de que el rey iba de camino al pueblo montado en elefante. "¡Un elefante! ¿Y cómo debe ser un elefante?" –se preguntaron.

Así que los seis decidieron adentrarse en la selva para encontrar uno. El primer ciego chocó con la trompa. El segundo, con un colmillo. El tercero, con una oreja. El cuarto, con una pata. El quinto, con la barriga, y el sexto, con la cola. Todos regresaron a casa convencidos que ya sabían cómo era un elefante.

Nada más llegar, empezaron a hablar sobre lo que habían descubierto. "¡Qué fantástico que es un elefante!" –dijo el primero - "tan blando y largo, como la manguera de un bombero". "No, es muy duro y alargado" –respondió el segundo, que había tocado el colmillo. "¿Pero qué decís?" –intervino el tercero, que había chocado con una oreja- "un elefante es plano y delgado como un filete". "No hombre, no. Si era como un gran árbol" -insistía el que había chocado con una pata-. Los dos restantes se habían encontrado por el camino y todavía discutían si el elefante era como la pared de una cueva o como una cuerda.

Discutieron y discutieron y cada vez la conversación se volvía más absurda y violenta. Fue entonces cuando un vecino del pueblo, que sí podía ver, se aproximó y les dijo: "todos tenéis razón, todas estas partes forman un elefante"

Evaluación:

¿Cuál de los seis ciegos tenía razón?

¿Qué creéis que está planteando la historia?

¿Os habéis visto alguna vez en un conflicto similar? ¿Cómo lo habéis resuelto?

b) Reconocer las emociones intensas:

Cuando estalla un conflicto afloran muchas emociones y sentimientos. Aprender a reconocerlos y aceptar que estamos enojados es muy importante. Hay que buscar espacios para librarse del enojo sin hacérselo pagar a la otra parte de forma destructiva. Es importante reconocer el enfado y plantearse que hasta que no desaparezca, no es un buen momento para enfrentarse al conflicto.

c) La imagen:

En todo conflicto se pone en duda la imagen, el prestigio, de las personas que están en disputa. Si no se tiene esto en cuenta, tanto al analizar como, sobre todo, al intervenir, puede resultar que una parte no acepte la solución, por buena que ésta sea. Las partes deben sentir que su imagen no resulta perjudicada de forma manifiesta.

d) El poder:

En toda relación humana existen desequilibrios de poder. En los conflictos también están presentes estos desequilibrios y cuando éstos son muy grandes, el conflicto es prácticamente imposible de resolver. Para poderlo resolver debe reequilibrarse el poder previamente. Por ese motivo debe enseñarse a ceder poder a quien ocupa una posición inferior, lo que se conoce como "APODERAMIENTO", y aprender a reducir poder de quien está en una posición superior, lo que llamamos "DESOBEDIENCIA crítica".

Por un lado, se trata de trabajar la confianza en uno mismo, a través de la *asertividad* (capacidad de afirmar nuestras propias ideas y posiciones) y, sobre todo, el apoderamiento, entendido como el proceso mediante el cual descubrimos nuestras bases de poder e influencia¹⁰. No se puede hacer valer derechos o necesidades en un conflicto si no se sabe reequilibrar el poder. Por tanto, no enseñar esto, es equiparable a educar para la sumisión y el conformismo.

Por otro lado, también es importante descubrir cuáles son las bases del poder de quien, en una determinada situación, está en una situación superior. En muchas ocasiones, tal poder está basado en la sumisión y colaboración de quien queda por debajo, en su obediencia. Educar para la paz y para el conflicto significa, por tanto, educar para la desobediencia crítica¹¹. Estas palabras provocan gran temor, sobre todo, a perder la autoridad. No obstante, no es la autoridad la que está en peligro, sino el autoritarismo, el cual, casi siempre, resulta justamente lo contrario. No se trata de desobedecer de forma ciega, sino de ser conscientes de lo que se hace y de por qué se hace, pudiendo rechazar algo, argumentando el porqué, proponiendo alternativas y asumiendo las responsabilidades y consecuencias de esta desobediencia. Se trata, pues, de educar para la responsabilidad.

Según palabras de Luther King, debe enseñarse que ***"colaborar con lo que está bien debe ser tan evidente como no colaborar con lo que está mal"***.

3.3. El Proceso

El objetivo es aprender a establecer procesos, formas de abordar los conflictos que permitan a las partes expresarse y encontrar soluciones que se puedan aceptar. En este sentido será importante aprender a:

a) Controlar las dinámicas destructivas de la comunicación: cuando dos partes están en conflicto, en seguida se apoderan del lenguaje: las acusaciones, los insultos, las generalizaciones, sacar a relucir el pasado o hablar en nombre de otras personas. Sobra decir que esta mala costumbre

¹⁰ Si interesa trabajar este tema con los chicos y chicas se pueden desarrollar las actividades 2.08 "Vuelta a la tortilla" de la *Alternativa del juego* y de P.CASCON y C.M. BERISTAIN.

¹¹ Si interesa trabajar esta parte, se puede realizar la dinámica 6.20 "Aguantar el muro" de la *Alternativa del juego II* del Seminario de educación para la Paz APDH.

entorpece la resolución del conflicto. Sin embargo, el diálogo es una de las principales herramientas que existe para la resolución de conflictos.

Es habitual que ante un conflicto se tienda a hablar del otro –“tú has hecho esto, tú has dicho aquello...”-, pero es evidente que de quien más sabemos es de nosotros mismos, por tanto, para establecer el diálogo se debe hablar en primera persona, manifestando nuestros sentimientos, proporcionando información precisa de lo que nos ha afectado, cómo y por qué. Nuestra misión debe ser intentar pasar de las expresiones en “*tú-mensaje*”, en las que siempre se habla de la otra persona, a menudo, de forma negativa; al “*yo-mensaje*”.

Actividad 3.2: el “yo-mensaje”¹²

Intención educativa: aprender a expresar en primera persona nuestras emociones cuando nos hallemos ante un conflicto.

Tiempo estimado: 30 minutos

Desarrollo: Ante las situaciones planteadas, los alumnos escriben, en primer lugar, qué responderían, espontáneamente. Posteriormente, deben intentar responder a las mismas situaciones, esta vez, sin embargo, construyendo frases en primera persona donde comenten sus emociones de acuerdo con la siguiente estructura:

Ejemplo de construcción en “yo-mensaje”:

0. Tu profesora te pregunta continuamente. Ella parece preguntar a los demás menos que a ti.

“Me siento dolida cuando me pides continuamente que responda preguntas en voz alta porque tengo la sensación que no te gusta y lo haces para ver si me equivoco. Así que me gustaría que repartieras más las preguntas entre todos los compañeros y compañeras de clase.”

Yo me siento(plantea tus emociones)
Cuando tú(plantea la actitud concreta)
Porque(plantea el efecto que esta actitud imprime en tu vida) ...
Y me gustaría que..... (plantea el cambio deseado)

1. Un chico que has conocido en la escuela te dice que uno de tus mejores amigos está difundiendo rumores acerca de ti. Ves que tu amigo está en el vestíbulo de la escuela.
2. Tu hermana siempre mira lo que ella quiere en la televisión. Hoy ha entrado a vuestra habitación cuando estabas mirando un programa y ha cambiado de canal sin preguntarte.

¹² Quizás ayude a centrar el tema recordar la actividad 2.3 “dibujos enfrentados” sobre la calidad de la comunicación.

3. Tu madre te ha comprado exactamente lo que más deseabas para tu cumpleaños.

Evaluación:

¿Observáis alguna diferencia entre la primera y la segunda manera de responder a cada situación? ¿Cómo lo valoráis?

¿Ha resultado difícil hablar en primera persona para expresar vuestras emociones? ¿Lo hacéis habitualmente?

¿Por qué creéis que puede ser útil hablar en primera persona respecto a cómo nos afectan los conflictos?

Fuente: Adaptación de una actividad de Paco Cascón

b) Analizar los procesos transcurridos hasta este momento, para aprender tanto de los aciertos como de los errores. Realizar un mapa de análisis del conflicto: quién lo ha originado, quién ha participado, qué poder e influencia ostenta, de qué forma, qué soluciones se han probado. En definitiva, contextualizar el conflicto tanto en el pasado como en el presente proporcionará mucha información para poder intervenir en él.

Breve croquis de un conflicto¹³

Personas:

- ¿Quién está involucrado en el conflicto y de qué manera?
- ¿Cuáles son sus bases de poder y/o influencia?
- ¿Qué percepción tienen del conflicto y cómo les afecta?

Proceso:

- Analizar el proceso transcurrido hasta ahora: ¿qué ha desencadenado el conflicto, qué factores se han ido sumando y han ido agudizándolo, qué influencias moderadoras ha habido, qué soluciones se han ensayado y qué resultados se ha obtenido?
- ¿Cómo se está desarrollando la comunicación? Distorsiones: estereotipos, rumores, información errónea...

Problema:

- Describir la raíz: ¿Cuáles son los intereses y necesidades que respaldan la posición que mantiene cada parte (su preferida)? Necesidades humanas básicas que deberán considerarse y satisfacer. Diferencias de valores.
- Analizar los recursos existentes que pueden utilizarse: personas que pueden ser constructivas, necesidades comunes o, al menos, no excluyentes, ofertas que se pretende hacer.

¹³ Esquema elaborado por el Seminario de Educadores para la Paz APDH.

c) **Establecer procesos de consenso que permitan a todas las partes expresarse, plantear sus necesidades y satisfacerlas.** Consensuar unas normas para concretar cómo abordar el conflicto es un elemento fundamental, pero es importante que sean elaboradas entre todos. De este modo recogerán el sentir de todo el grupo y será más fácil garantizar su cumplimiento¹⁴.

3.4. El problema

En este apartado el trabajo se centra en aprender a diferenciar posturas o posiciones, de los intereses o necesidades. Las posturas o posiciones son nuestra solución preferida para este problema. En cambio, las necesidades o intereses son el origen, la raíz del conflicto.

Nos centraremos, pues, en las necesidades y en aprender a reconocerlas, jerarquizarlas y expresarlas, dejando de lado nuestras posturas. Debemos pasar de la demasiado frecuente negociación, basada en posturas, a la negociación, basada en necesidades.

Ello nos abrirá en gran modo el campo de soluciones, ya que si partimos de las posturas estamos cerrados sólo a dos soluciones: la preferida por cada lado, las cuales, además, normalmente suelen ser antagónicas y carecen de algo en común. Desde las necesidades, el abanico de soluciones es mucho más amplio, se ataca la raíz del conflicto y se pueden encontrar necesidades comunes además de las antagónicas. Las necesidades comunes pueden formar, desde el principio, una base de acuerdo y optimismo al buscar soluciones.

La principal dificultad es que se pretende pasar directamente a una solución del problema sin haber desenterrado ni analizado sus raíces. Tomando un ejemplo médico, primero se efectúa un examen para emitir un diagnóstico y, posteriormente, se procede a la prescripción.

El objetivo final es lograr saber cuál es el problema o problemas que están en el centro del conflicto y que, por tanto, cabe solucionar.

Actividad 3.3: las últimas 15 vacas

Intención educativa: aprender a separar las posiciones, de los intereses o necesidades. Alcanzar soluciones satisfactorias para todas las partes.

Tiempo estimado: 30 minutos

Desarrollo: se pide a los participantes que busquen una pareja. Se reparte a cada miembro de la pareja una copia del texto del/a señor/a González o del/a señor/a Martínez insistiendo en que no miren el texto del su compañero en ningún momento. A continuación, se propone que cada uno lea su rol

¹⁴ En el anexo 4.2 se amplía el apartado de toma de decisiones. Respeto a las normas de funcionamiento, se desarrollan en el capítulo 4.

respectivo individualmente, tras lo cual deben iniciar una negociación con su pareja a fin de llegar a un acuerdo. Es importante insistir en la lectura atenta del texto en mayúsculas para que no se revele toda la información. Al cabo de unos 10 minutos, se reagrupa a los participantes y se les pregunta a cada pareja cómo ha resuelto el problema.

Diseñador: esta parte debe fotocopiarse y organizarse considerando que todos los roles de los González y los Martínez deben estar en una misma hoja de papel.

SR/A. GONZÁLEZ: Eres el/la propietario/a de una carnicería. No es grande, pero es una buena manera de ganarse la vida, además de proporcionar trabajo a diversas personas. En las últimas semanas te ha surgido un problema. Normalmente encargas y compras la carne necesaria para 6 meses a un intermediario argentino, pero te acaba de informar que, a causa de ciertas dificultades (políticas y comerciales) no puede cumplir el pedido que le habías encomendado. Sólo tienes suficiente carne para dos semanas más de trabajo, y acabas de aceptar diversos pedidos importantes. Es de vital importancia conseguir carne inmediatamente. Hace unos días anunciaron que un granjero de la localidad iba a abandonar el país, y por tanto debía liquidar sus propiedades, lo cual será mañana en una subasta. Entre sus propiedades figuran 15 vacas. Has decidido hablar con el granjero y ofrecerle un precio por las vacas antes de que entren en subasta. Así que, ayer le telefoneaste y te atendió bien. No obstante, te comentó que otra persona le había sugerido lo mismo. El granjero ha propuesto encontraros los tres mañana y aceptará el mejor precio, pero también está dispuesto a que uno compre algunas vacas y el otro se lleve las demás. No te dijo quién era la otra persona, pero ya tienes una idea. Sabes que en el pueblo se ha inaugurado una nueva carnicería, y **TEMES QUE TE HAGA LA COMPETENCIA.** No obstante, no conoces personalmente al propietario/a, ni él/ella te conoce a ti, así que, **NO PIENSAS REVELAR QUIÉN ERES O PARA QUÉ QUIERES LAS VACAS.** Sabes que al menos necesitas 10 de las 15 reses o tendrás serios problemas. Estás dispuesto a pagar más dinero para tenerlas. En última instancia, estás dispuesto incluso a comprar las 15, quedarte con 10 y regalar las otras cinco gratuitamente. Sin embargo, es **MUY IMPORTANTE TENER, AL MENOS, 10 VACAS, aunque PREFERIRÍAS TENERLAS TODAS.**

SR//A. MARTINEZ: Eres el propietario/a de una peletería. No es grande, pero es una buena manera de ganarse la vida, además de proporcionar trabajo a diversas personas. En las últimas semanas te ha surgido un problema. Normalmente, encargas y compras la piel necesaria para los 6 meses siguientes a un intermediario argentino, pero te acaba de informar que, a causa de ciertas dificultades (políticas y comerciales), no puede cumplir el pedido que le habías encomendado. Sólo tienes suficiente piel para dos semanas más de trabajo y acabas de aceptar diversos pedidos importantes. Es de vital importancia conseguir piel inmediatamente. Hace unos días anunciaron que un granjero de la localidad iba a abandonar el país y por tanto, debía liquidar sus propiedades, lo cual será mañana en una subasta. Entre sus propiedades figuran 15 vacas. Has decidido hablar con el granjero y ofrecerle un precio por las vacas antes de entrar en subasta. Así que, ayer le telefoneaste y te atendió bien. No obstante, te comentó que otra persona también le había sugerido lo

mismo. El granjero ha propuesto que mañana os reunáis los tres y aceptará el mejor precio, aunque también está dispuesto a que uno compre algunas vacas y el otro se lleve las demás. No te dijo quién era la otra persona, pero ya tienes una idea. Sabes que en el pueblo se ha inaugurado recientemente una nueva peletería y **TEMES QUE TE HAGA LA COMPETENCIA**. No obstante, no conoces personalmente al propietario/a, ni él/ella te conoce a ti, así que, **NO PIENSAS REVELAR QUIÉN ERES O PARA QUÉ QUIERES las VACAS**. Sabes que, al menos, necesitas 10 de las 15 reses o tendrás serios problemas. Estás dispuesto a pagar más dinero para tenerlas. En última instancia, estás dispuesto a comprar las 15, quedarte con 10 y regalar las otras cinco. Sin embargo, es **MUY IMPORTANTE TENER, AL MENOS, 10 VACAS, aunque PREFERIRÍAS TENERLAS TODAS**.

Evaluación:

Generalmente los alumnos llegan a la conclusión que mientras uno de ellos necesita las vacas por su carne, lo que la otra persona quiere es su piel. En cuyo caso las necesidades no son incompatibles.

¿Cómo se ha producido la negociación?

¿Qué acuerdos se han intentado? ¿A cuál se ha llegado finalmente?

¿Qué actitudes se han mantenido durante la conversación?

¿Cómo ha sido la comunicación?

Será importante subrayar la necesidad de abandonar las posiciones iniciales y adoptar una actitud de escucha si queremos llegar a un acuerdo satisfactorio para todas las partes implicadas.

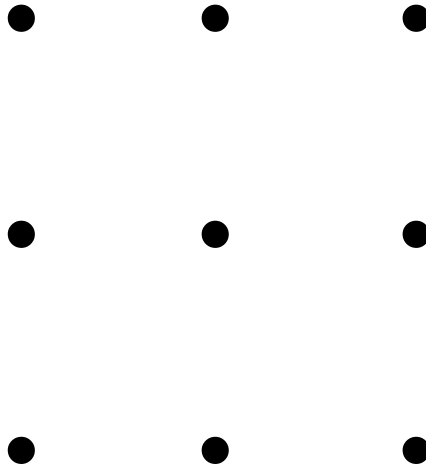
Fuente: John Paul Lederach

3.5. Buscar soluciones:

En este apartado la cuestión más importante es desarrollar procesos educativos que fomenten la creatividad y la imaginación al buscar soluciones y que éstas logren satisfacer las necesidades o intereses de ambas partes. Para ello son importantes dos cuestiones: en primer lugar, establecer todos los recursos de que disponemos, lo cual puede ampliar el número de soluciones, y segundamente, separar la fase de generar soluciones, de la de alcanzar un acuerdo.

En la fase de generar soluciones no es momento para discutir ni poner límites. Debe producirse cuantas más ideas, mejor, por alocadas que parezcan. Una idea alocada e irrealizable puede sugerir una propuesta brillante y posible.

Ante el desasosiego de buscar la solución a un problema es fácil tropezar con obstáculos, entre los que resultan más habituales: la dificultad de cambiar respuestas estereotipadas, la incapacidad de modificar la percepción, bloqueos sociales, culturales o emocionales y la excesiva familiaridad con un tema. Es importante saber abandonar el esquema cuadrulado en el que frecuentemente solemos autolimitarnos sin darnos cuenta.



Intentad unir estos 9 puntos con 4 líneas rectas sin levantar el lápiz del papel. No puede quedar ningún punto desunido de alguna de las 4 líneas. Al final del capítulo encontrarás la solución.(*/)

Actividad 3.4: Diagonal por alturas

Intención educativa: Visualizar la tendencia que frecuentemente se experimenta a imponernos más límites de los realmente existentes. Concienciarse de la necesidad de abandonar el "*pensamiento cuadrículado*" al imaginar soluciones a un problema. Buscar respuestas creativas a un problema planteado.

Tiempo estimado: 20 minutos

Desarrollo: Se requiere a todo el grupo que, en silencio, forme una fila de extremo a extremo del aula, formando una línea en diagonal, en función de las alturas de los alumnos. Se repite esta actividad varias veces, instándoles a que busquen nuevas posibilidades.

Evaluación:

- ¿Cómo os habéis sentido?
- ¿Cómo os habéis organizado?
- ¿Qué dificultades habéis experimentado?
- ¿Cómo las habéis solucionado?

Es interesante observar que habitualmente los grupos se organizan de más alto a más bajo o al revés. La instrucción inicial sólo les requiere que se organicen por alturas, pero esto no limita a realizar la actividad de más alto a más bajo, también pueden ordenarse siguiendo distintos criterios: un alto y un bajo, de forma intercalada; el más alto en medio y formar un triángulo, etc.

A veces uno debe salirse del recuadro en el que mentalmente se limita para hallar la solución al problema. Pensar creativamente requiere una actitud abierta a la investigación fuera del cuadro.

2n BLOQUE

**La escuela que queremos,
La ciudad que queremos**

¿Cómo nos relacionamos en la ciudad?

Propuestas para una convivencia pacífica

4. La escuela que queremos

El objetivo de la escuela constructora de paz debe ser crear personas hábiles y competentes, pero también autónomas, críticas y solidarias.

La revisión de la organización del centro, de la vida en el aula, del currículum oculto, de los procedimientos de resolución de conflictos, etc., en resumen, de la convivencia cotidiana, pueden ser aspectos que debe reconsiderarse y que pueden contribuir a reforzar la escuela como institución educadora, además de formadora.

Objetivos didácticos

- Identificar y valorar los elementos vertebradores de la convivencia pacífica en el centro y el aula
- Imaginar propuestas para una mejor convivencia en el centro y el aula

Contenidos y actividades

4.1. Nuestro centro

Nos educamos y convivimos en un entorno, con unos referentes concretos, actuamos de manera específica, a menudo sin pensar el porqué, "*porque siempre hemos actuado así...*" . No reflexionamos sobre la posibilidad de modificar eso.

Hace muchos años que la violencia -directa o estructural- es una forma cotidiana de solucionar problemas, tanto a nivel macrosocial (entre naciones, estados o grupos sociales) como microsociales (en la escuela, la familia, con los amigos) y, dado que "*siempre*" se ha actuado así, nos parece normal, natural.

Actualmente, es mucho el profesorado preocupado por el incremento de la violencia en las aulas, es un problema evidente y serio. Somos conscientes que el entorno socio-cultural tiene mucho que ver con ello (los medios de comunicación, el consumismo, etc.), sin embargo, ¿estamos seguros que desde el instituto hacemos todo lo que está en nuestra mano?

Construir la cultura de la paz requiere un esfuerzo constante de observación, detectar aquello que nos desagradamos, reflexionar sobre por qué actuamos así, imaginar cómo deseáramos las cosas, pensar qué debería hacerse para cambiarlas... y ¡hacerlo!

4.2. Las normas de convivencia democrática

Un ejemplo de este esfuerzo es el trabajo de las normas de convivencia, uno de los elementos vertebradores de la convivencia en el aula. Reflexionemos sobre ello.

Las reglas de la disciplina democrática

Sintéticamente, se puede afirmar que la disciplina democrática es aquella que se fundamenta en los valores del respeto mutuo, de los derechos y de los deberes (...), y en la capacidad de sacrificio -o para ser más exactos- recuperar el esfuerzo como valor. Desde el punto de vista de los procedimientos, el modelo de disciplina se basa en el diálogo, en el razonamiento, en la negociación y en la persuasión. Veamos en el cuadro siguiente aquello que, según este modelo, debe perseguirse, y aquello que debemos evitar:

<i>Disciplina democrática</i>	
<i>Debe perseguir</i>	<i>Debe evitar</i>
<i>La cohesión y la integración</i>	<i>La exclusión</i>
<i>La confianza</i>	<i>El temor</i>
<i>La autoestima positiva. "Las escuelas deben poner énfasis en el éxito y ser lugares donde los alumnos sean felices, se sientan a gusto y seguros, lugares donde todos los estudiantes se sientan queridos y valiosos" (Curwin y Mendler, 1983:114) (...)</i>	<i>Las amenazas</i>
<i>La autonomía y la emancipación</i>	<i>La sumisión</i>
<i>La empatía</i>	<i>La ridiculización y humillación (...)</i>
<i>El cultivo de las buenas relaciones interpersonales</i>	<i>El silencio como norma constante</i>
<i>El aprendizaje cooperativo</i>	<i>El dominio</i>
	<i>La indiferencia en el trato interpersonal</i>
	<i>El derrotismo</i>
	<i>La indiferencia</i>
	<i>La competitividad interpersonal</i>

Además de estas reglas, la disciplina democrática se basa en la discusión y negociación de las normas de convivencia. Tanto en el plano escolar, como en el social, la convivencia exige proveerse de un marco de normas que la regulen, admitiendo que es imposible encasillar toda la realidad social en una lista de artículos, por muy larga que ésta sea. Estas normas deben ser aprobadas por todos a quienes afecten, después de una discusión exhaustiva y libre. es decir, debe conjugarse el respeto -de todos/as para con todos/as- como necesidad para aprobar y consensuar normas de funcionamiento, tanto en las familias como en los centros educativos. Normas que, por tanto, deben ser sentidas, discutidas y aprobadas por todos/as los que conformamos una determinada comunidad de convivencia, sea una familia o un aula; que debemos tomar como referente los principios democráticos y los derechos humanos. Este modo de construir la convivencia es la mejor garantía para su efectividad, ya que las

normas son sentidas, valoradas y aceptadas como propias. Sin embargo, este procedimiento, igual que la convivencia, en general, no puede prescindir del aspecto central del poder o poderes que actúan en un centro o sociedad determinados. (Xesús R Jares, 1999:108)

A partir de este texto, extraído del libro "Educación y conflicto" de Xesús R. Jares, puede proponerse la actividad 4.1, adaptada de un fragmento del mismo libro.

Actividad 4.1: las normas de clase

Intención educativa: Reflexionar sobre la necesidad de establecer unas normas de convivencia y valorar con qué criterios definirlas. Reflexionar sobre la necesidad de organizar unas condiciones para la convivencia y no dejarla únicamente en manos de la espontaneidad.

Tiempo estimado: 50 minutos

Desarrollo: Se entrega una fotocopia de la ficha 4.1. a cada alumno y se deja tiempo para reflexionar.

Se forman pequeños grupos para responder las preguntas.

En pleno, se comentan las conclusiones.

A partir de este momento se pueden revisar o reelaborar las normas para el funcionamiento de la clase y consensuarlas.

Evaluación:

¿Eres consciente de cómo se elaboran las normas de clase y del centro?

¿Conoces las normas establecidas?

¿Se siguen?

¿Crees que son adecuadas?

¿Existen normas implícitas que, a pesar de no figurar en el reglamento del centro se sigan? ¿Por qué?

Sería de gran valor que esta actividad sirviera de pretexto para elaborar unas normas para la clase. La redacción de éstas y el control de su aplicación serían una buena evaluación de la actividad.

FITXA 4.1: las normas de clase

En una clase de 2º de ESO destaca un cartel colgado en la pared, justo detrás de la mesa del profesor, en el que reza:



- ¿Qué idea de disciplina crees que hay detrás de estas normas?
- ¿Crees que el alumnado ha participado en la elaboración de estas normas?
- ¿Qué normas mantendrías y cuáles modificarías? ¿Por qué?

4.3. Los elementos vertebradores de la convivencia en el centro

Es interesante reflexionar sobre uno de los elementos vertebradores de la convivencia (normas de clase) antes de hacer una reflexión más global, que se hará posteriormente. Podríamos resumir estos elementos en:

- Las normas de convivencia del centro
 - ¿Cómo se elaboran, comunican y se controla su cumplimiento?
 - ¿Quién participa en su definición?
 - ¿Qué sucede cuando alguien infringe alguna? ¿A través de qué mecanismo se corrige (comisión de disciplina, de convivencia, etc.)?

- La toma de decisiones
 - ¿Qué participación ostenta cada colectivo de la comunidad educativa en la toma de decisiones? ¿Qué nivel ostenta el alumnado?
 - ¿Por qué se organiza de esta manera? ¿es la más adecuada? ¿Bajo qué criterios se ha definido?

- La participación de los alumnos en la organización y vida del centro
 - ¿Los alumnos participan con responsabilidades (más allá de la individual) organizando la vida del centro?
 - ¿Asumen tareas a parte de asistir a clase y realizar los deberes? ¿Cuáles?
 - ¿Podrían asumir algunas más?

- La vida de grupo
 - ¿Cómo se resuelven los conflictos del grupo clase?
 - ¿Y los conflictos entre alumnos?
 - ¿Cómo se construye el grupo? ¿Se deja a la espontaneidad? ¿Se trabaja la creación de un clima de confianza y estima?
 - ¿El grupo dispone de espacios de participación y toma de decisiones compartida (asamblea)? ¿se implican los chicos y chicas? ¿cómo se organiza la toma de decisiones?
 - ¿Existe vida de grupo fuera del aula?

- La vida en el aula
 - ¿Se aprovechan las actividades formativas (clases) para generar espacios de convivencia? ¿Se utilizan metodologías cooperativas que fomenten el trabajo en equipo y el mutuo apoyo?
 - ¿Cómo se organiza el espacio en el aula?

- La relación alumnado-profesorado
- ¿Se deja a la espontaneidad? ¿Existe algún criterio compartido por el claustro?
- ¿Se tiene conciencia de cómo la vive el alumnado?
- ¿Cómo se resuelven los conflictos entre profesores y alumnos?

Esperamos que los contenidos trabajados en los capítulos 1, 2 y 3 sobre los fundamentos de la cultura de la paz y la educación en el conflicto sean útiles para la reflexión de estas cuestiones.

Actividad 4.2: Nosotros somos instituto

Intención educativa: reflexionar sobre aquellos elementos vertebradores de la convivencia en el centro. Tomar conciencia de cómo están organizados y valorarlos.

Tiempo estimado: 50 minutos

Desarrollo: En papel de embalar se dibuja una diana de grandes dimensiones y en su interior se indican los elementos que se consideran más interesantes de valorar respecto a la convivencia en el centro (la participación de los alumnos en la vida del centro y en la toma de decisiones, el clima de grupo en la vida en el aula, la manera de resolver los conflictos del grupo, el clima de convivencia en el centro, el régimen sancionador del centro, la relación alumnado-profesorado, etc.)

Se presenta la actividad al grupo y se requiere que valoren en la diana cada elemento, indicando con una señal en qué punto de la diana consideran que el centro escolar sitúa cada elemento: si el instituto acierta, la señal se hace dentro de la diana (¡se ha tocado diana!), si no están de acuerdo en absoluto, en la periferia de la diana-o incluso fuera de ella.

Seguidamente, aparecerá una clara imagen de la percepción del grupo respecto a cada elemento. Llegado este momento, se abre un debate. Es interesante extenderse en aquellos puntos con los que no se está de acuerdo con el fin de analizar las razones de ello.

Evaluación:

- ¿Os ha costado responder a la diana?
- ¿Somos conscientes o conocedores de cómo se organiza cada elemento sometido a debate, o sencillamente los aceptamos sin plantearnos si deben ser así o no? ¿Quizás no nos hemos planteado cómo deben ser?

4.4. La necesidad de preparar las condiciones para una buena convivencia

Ahora debemos atrevernos a IMAGINAR en qué desearíamos que mejoraran aquellas cosas que nos desagradan: conocemos lo que funciona y lo que flojea en la convivencia de nuestro centro y en el aula, y también conocemos los fundamentos de la cultura de la paz (trabajados en los capítulos 1, 2 y 3)... Así pues, pasemos a la acción.

Actividad 4.3: Mejoremos la convivencia

Intención educativa: Imaginar posibles mejoras respecto a los elementos vertebradores de la convivencia del centro previamente analizados. Trabajar la capacidad de expresión e improvisación de los chicos y chicas.

Tiempo: dos sesiones de 50 minutos

Desarrollo:

Sesión 1

A partir de las conclusiones del debate anterior (actividad 4.1) se forman grupos de 5-7 alumnos y se reparten entre ellos los temas recogidos en la diana pendientes de mejorar (sería interesante un máximo de 4 grupos). Cada grupo debe preparar una dramatización corta en que se plantee una situación de la vida del instituto y se refiera al tema de debate y a posibles mejoras o soluciones. Cada obra debe durar un máximo de 5 minutos.

Sesión 2

Cada grupo muestra su obra. Después de cada interpretación se dejan 5-10 minutos para que los espectadores expresen sus percepciones y expliquen qué han observado. Los actores también comentan brevemente lo que han representado y por qué.

Es importante que alguien anote las impresiones recogidas para utilizarlas y elaborar propuestas en el apartado "Propuestas del alumnado".

Evaluación:

¿Han surgido situaciones vividas en el centro o que sean significativas para los chicos y chicas?

¿Se han hecho reflexiones interesantes?

¿Pueden conducir a propuestas constructivas?

Crear espacio para la expresión y la creatividad es importante para que afloren percepciones y sentimientos que tienen los alumnos en cuanto a cuestiones que los afectan y respecto a las cuales, seguramente, les es difícil expresarse de forma oral. También resulta útil para visualizar de manera espontánea un amplio abanico de nuevas propuestas. Sin embargo, cuando tengamos la lista de propuestas, se deberá valorar y decidir cuáles queremos y podemos impulsar y qué necesitamos para llevarlas a cabo.

Propuestas del alumnado

¿Eres consciente de cómo y por qué se estructuran los distintos elementos vertebradores de la convivencia en el centro? ¿y en el aula?

¿Te parece adecuado?

¿Qué mejorarías?

¿Qué pasos debe hacerse?

¿Qué corresponde hacer al alumnado? ¿Qué corresponde al profesorado?

¿Qué corresponde al resto de la comunidad educativa?

Y tú, personalmente, ¿con qué puedes comprometerte?

¿Cómo nos relacionamos con la ciudad ?

Propuestas para una convivencia pacífica

5. La ciudad que queremos

Si queremos que la ciudad sea un espacio de convivencia y de paz, debemos cerciorarnos de que los intereses y los valores de todas las personas quedan representados, y que el modelo de ciudad que construimos es coherente con ellos.

Objetivos didácticos

- Identificar espacios y símbolos de convivencia y de exclusión, de violencia y de paz en la ciudad.
- Observar que la diversidad de intereses no significa necesariamente incompatibilidad.
- Destacar la importancia de implicarse para mejorar el entorno (*noviolencia*).

Contenidos y actividades

5.1. Un modelo de ciudad para todos

La configuración de una ciudad no es neutra: su ordenamiento es fruto de aplicar unas ideas, unas teorías determinadas. En las ciudades occidentales contemporáneas dos teorías muy importantes han modelado dos tipos de ciudad con distribuciones por barrios muy diferenciadas: el modelo funcionalista y el modelo social.

El modelo FUNCIONALISTA ha pensado la ciudad para ser lo más eficiente posible. Así, las ciudades que han seguido este modelo, han especializado sus barrios por funciones: el centro de la ciudad está reservado a oficinas, en un círculo más amplio se distribuyen los comercios, y en un tercer círculo los barrios residenciales, a veces mal llamados "ciudades dormitorio". A este modelo también se le denomina "modelo anglo-sajón", porque muchas ciudades del Reino Unido y de los Estados Unidos de América siguen este esquema.

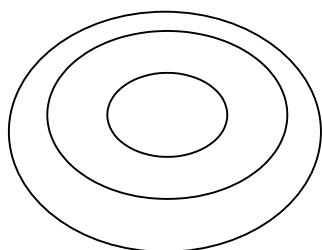
La especialización por barrios que prevé el modelo funcionalista puede ser de gran eficiencia si nos guiamos por criterios económicos. Sin embargo, este modelo, presenta una contrapartida grave en cuanto a la inclusión de las

personas en la ciudad; un ejemplo es el caso de los barrios o ciudades "dormitorio":

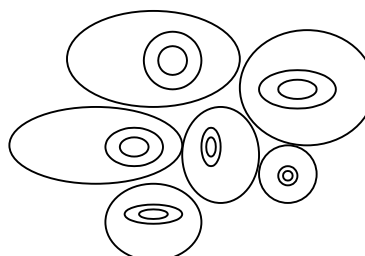
"Los nuevos barrios, poblados y feos, de la periferia se llaman "ciudades dormitorio". Sin embargo, ¿"dormitorio", para quién? Sólo para los trabajadores, adultos, que marchan por la mañana y regresan por la noche. Sus hijos, sus padres y, a menudo, sus esposas, viven allí; para ellos éstos no son barrios "dormitorio" sino "residencia".¹⁶

El modelo funcionalista focaliza la atención en las necesidades de la persona trabajadora, lo que provoca, consiguientemente, un riesgo de exclusión de determinados grupos de personas: las que no son trabajadoras, ni adultas y la gente mayor. Preocupándose por este aspecto, surgen teorías que defienden un modelo más social, más orientado a satisfacer las necesidades de las personas:

El modelo SOCIAL, en lugar de sustentar una función esencialmente económica, prioriza la integración en los barrios, de manera que cada barrio esté dotado de todo tipo de servicios. Así, en las ciudades mediterráneas, prototipo del modelo social, puede encontrarse en un mismo barrio, oficinas, pequeños comercios, instalaciones, espacios culturales y viviendas. Esta organización no sólo permite ahorrar tiempo en desplazamientos, sino que además garantiza unas relaciones sostenidas entre las personas, contribuyendo a reforzar la cohesión social y la convivencia entre gente de diferentes edades, tribus urbanas, procedencia, poder adquisitivo, etc.



Modelo Funcionalista



Modelo Social

Así, el modelo social pretende evitar cualquier tipo de GUETIZACIÓN. La *Guetización social*, el hecho que los barrios estén habitados por personas "seleccionadas" por su poder adquisitivo, conlleva a que la gente con rentas bajas se concentre en barrios donde el acceso a la vivienda es más económico y la gente con rentas elevadas, en barrios más caros, con el peligro de segregación social que esto puede suponer. Otra forma de *guetización* consiste en agrupar a personas en cuanto a su lugar de origen, formando barrios en que se concentran bastantes personas inmigradas de una misma procedencia.

¹⁶ TONUCCI, Francesco. *La ciudad de los niños*. p. 33.

El modelo de ciudad social debe reconocer la diversidad de las personas que viven en ella y velar para que los intereses, preferencias y valores de todos y todas estén representados.

Actividad 5.1. **Escuchar la voz de todos y todas**

Intención educativa: Trabajar sobre la compatibilidad/incompatibilidad de intereses aparentemente opuestos, sobre la necesidad de reforzar la representación de los sectores menos escuchados y la necesidad de pensar en conjunto.

Tiempo estimado: 40 minutos.

Desarrollo: Se lee el siguiente fragmento sobre los automóviles y los espacios de juego en la ciudad (véase también el texto entero en el anexo). Seguidamente, se aplica el sistema de paradojas de Lederach para superar tales incompatibilidades.

"¿Cómo se comportarían los adultos si unos niños ocupasen un espacio de aparcamiento libre (o una zona azul, dispuestos a pagar la tarifa del aparcamiento) para jugar? ¿Reconocerían que los niños han llegado antes, que están ejerciendo un derecho sin duda más reconocido y legalmente protegido que el de aparcar un automóvil? ¿Les expulsarían y, en caso de resistencia, llamarían a la policía? ¿Cómo se comportaría la policía? ¿Repetiría el artículo 31 de la Convención y recriminaría al adulto por haber molestado a unos ciudadanos en ejercicio de un derecho o expulsaría a los niños amenazándoles incluso con multar a sus padres por ocupación indebida del espacio público?"

TONUCCI, Francesco. *Cuando los niños dicen basta*. (véase el texto entero en el anexo)

Evaluación: El fragmento muestra la dificultad de hacer coincidir intereses antagónicos y el poder que ostentan algunos sectores de la población para imponer sus intereses sobre los de los demás.

¿Qué sectores de población creéis que ven más representados sus intereses? ¿Cuáles son los que menos? ¿Por qué creéis que esto ocurre? ¿Son conciliables los intereses de los automovilistas con los de los niños y niñas que desean jugar en la calle? ¿Y con los intereses de la juventud? ¿Qué incompatibilidades de este tipo observáis en vuestra ciudad? ¿Cómo se podría lograr que chicos y jóvenes hicieran escuchar su voz? ¿Debería haber una representación de la juventud en los distritos para defender sus intereses específicos (Consejo de Juventud del Distrito que gestione conjuntamente las políticas públicas para la juventud del distrito, o responsables de juventud en los distritos)? ¿Cómo funcionaría? ¿O creéis que debería apostarse por mezclar los jóvenes con grupos de otras edades y que los equipamientos y espacios públicos fueran para todos? ¿Garantizaría eso que se escuchara su voz? ¿Qué opción se aproximaría más a la convivencia y a la Cultura de la Paz? ¿Cuáles son las necesidades específicas de la juventud y cuáles son compartidas con otros sectores de la población?

Paradojas: El investigador y educador para la paz, John Pazl Lederach, recomienda realizar un ejercicio sintáctico que permita hallar soluciones a intereses aparentemente opuestos: se trata de reformular frases disyuntivas en copulativas:

Por ejemplo, en lugar de preguntarnos: "¿queremos aparcamientos o espacios de juego?", debemos hallar la manera de responder a: "¿Cómo se pueden conseguir aparcamientos y **a la vez** espacios de juego?". Los alumnos deben reformular las incompatibilidades enumeradas anteriormente en forma de paradoja y tratar de responderlas:

"¿Queremos... o ...?" → "¿Cómo conseguir ... y, a la vez,..."?"

5.2 Espacios públicos: espacios de convivencia y de paz

Como se ha explicado en el apartado anterior, el modelo de ciudad social debe respetar los intereses y necesidades de las personas, respetando su diversidad. Esta idea conduce a la convivencia, como se ha definido en el capítulo 1. En el presente apartado se tratará de identificar elementos de convivencia y de cultura de la paz en la ciudad y, en contraposición, elementos de exclusión y de cultura de la violencia.

La Cultura de la Paz y la Cultura de la violencia pueden reflejarse en campos tan diversos como:

- **MONUMENTOS, ESTÁTUAS:** en la actividad 5.3 se estudiarán los nombres de las calles como expresión de valores, mientras que las estatuas y otros monumentos pueden ser recordatorios de unos valores o de otros. ¿Qué se recuerda con la calle "31 de agosto"?
- **URBANISMO:** La manera en que se ordenan las calles puede tener unas funciones muy específicas como el control social (la ubicación de la ciudad de San Sebastián, en su fundación, a los pies del Monte Urgull, estuvo motivada en parte por su dominio desde el Monte y su facilidad de defensa), la dispersión (barrios con edificios de muchos pisos y pocos comercios que no dejan espacio público para la relación entre los vecinos) o, al contrario, fomentar las relaciones entre las personas (l gran cantidad de equipamiento y espacios para las relaciones sociales).
- **INSTITUCIONES:** en la ciudad confluyen instituciones de todo tipo: algunas, vinculadas con la Justicia (juzgados), con la democracia participativa (Plan comunitario de Alza) y otras vinculadas con la guerra (cuarteles militares) o con el castigo (ver siguiente apartado).

Todos estos elementos físicos de la ciudad se traducen, en la esfera de las relaciones interpersonales, en prácticas de inclusión o exclusión:

- **DISCRIMINACIONES:** por muchos esfuerzos que se haga para reducir las deficiencias, la ciudad es un nido de discriminaciones, ideada para satisfacer las necesidades de un hombre trabajador medio, olvidando, en muchas ocasiones, las necesidades específicas de otros colectivos, como

los niños y niñas (espacios de juego, menos coches, etc.), la gente mayor (escalones menos altos para subir al autobús, semáforos con tiempo suficiente para cruzar las calles, etc.), las personas con disminuciones (cines acondicionados, etc.), los hombres y mujeres que trabajan y cuidan de su casa (horarios de los comercios compatibles con los laborales, etc.)

- CONVIVENCIA: las calles, las plazas, los parques, pero también espacios cerrado como estaciones de tren o centros culturales, los espacios públicos, en general, son puntos de encuentro entre las personas. El ESPACIO PÚBLICO, puede definirse como un lugar de encuentro donde todas las personas son aceptadas y no cabe el derecho de admisión.

"[es un espacio] de uso colectivo para apropiación progresiva de la gente, que permite el tránsito y el encuentro, que ordena cada zona de la ciudad y le confiere sentido, que es ámbito físico de la expresión colectiva y de la diversidad social y cultural. E decir, el espacio público es, simultáneamente, el espacio principal del urbanismo, de la cultura urbana y de la ciudadanía. Es un espacio físico, simbólico y político.¹⁷"

Precisamente porque cumple todas estas funciones, el espacio público debe protegerse ante la privatización de los espacios. ¿Qué factores amenazan con privatizar los espacios?

- el mercado, que presiona sobre unos espacios considerados improductivos, y presiona sobre recalificaciones del terreno,
- el *"higienismo social"* como intento de *"limpiar"* la ciudad de personas marginales (cerrar los parques por la noche, eliminar los espacios públicos en determinados barrios),
- la búsqueda de seguridad, que lleva a cerrar un espacio público o sustituirlo por espacios privatizados (ir a pasear por un centro comercial que posee servicio de seguridad, por ejemplo),
- la utilización desmesurada del automóvil en los desplazamientos,
- la falta de cultura del espacio público, traducida en restricciones y prohibiciones ("Prohibido jugar a pelota"),

todos estos factores amenazan los espacios públicos y sus funciones.

Para que los espacios públicos cumplan las funciones de promoción de la convivencia, es necesario que las administraciones los remodelen como espacios con usos polivalentes, destinados a todo tipo de personas.

Actividad 5.2. Rutas turísticas

¹⁷ BORJA, Jordi; MUXÍ, Zaida. *L'espai públic: ciutat y ciutadania*. p.17-18.

Intención educativa: Esta actividad pretende que el alumno identifique espacios físicos y simbólicos de convivencia, de discriminación, de Cultura de la violencia y de Cultura de la paz.

Materiales: Tener mapas de Donostia permitirá visualizar el circuito más fácilmente. Guías de San Sebastián pueden ser también de gran ayuda en las localizaciones.

Tiempo estimado: 1h 30 min.

Desarrollo: Se divide la clase en cuatro grupos y se explica que han sido elegidos como nuevo equipo de guías de turismo en la ciudad. Su función es diseñar un circuito por donde deben llevar a los turistas de la ciudad. Los grupos deben elegir la Ruta de la Convivencia, la Ruta de las Discriminaciones, la Ruta de la Cultura de la paz y la Ruta de la Cultura de la violencia.

Para ello se realiza la actividad en dos partes:

1/ En un primer momento, cada grupo debe hacer una lluvia de ideas y escribir en un cartel palabras relacionadas con la convivencia, la discriminación, la Cultura de paz o la Cultura de la violencia (véase capítulo 1.), dependiendo del circuito que se les haya asignado.

2/ Tras el primer paso, se procede a identificar, en la ciudad, el máximo de instituciones, monumentos, estatuas, etc. que representan estos conceptos. Al seleccionar lo que les parece más importante, los grupos deben ordenar los lugares que pretenden mostrar a los turistas.

Cada grupo debe elaborar un material (tríptico, folleto, póster, etc.) que presente el circuito e invite a participar en la visita turística imaginaria que se ha preparado. Los materiales deben informar de los monumentos, instituciones etc. elegidos para la visita, argumentando su relación con el tema de la ruta.

Evaluación: ¿Qué ideas han sido las más recurrentes al asociar una institución (u otro punto turístico) a Convivencia, a Discriminaciones, a Cultura de la violencia y a Cultura de paz? ¿En qué ruta/s se incluyen espacios públicos? ¿Ha habido algún caso en que un mismo lugar se haya relacionado con Cultura de la paz y con Cultura de la violencia, simultáneamente? ¿Qué parece más fácil de hallar, ejemplos de convivencia y de Cultura de la Paz o de Discriminaciones y Cultura de la violencia? ¿Por qué? ¿Cuáles deberían eliminarse? ¿Cuáles se podrían crear?

Otras observaciones:

Las rutas de Convivencia y de Cultura de la Paz, por un lado, y de Discriminaciones y Cultura de la Violencia, por otro, pueden presentar puntos coincidentes. Es importante destacar la diferencia entre unos y otros conceptos: mientras que convivencia y discriminaciones se refieren, sobre todo, a un micro nivel, de relación entre las personas; la Cultura de Paz y la Cultura de la violencia incluyen, además del micro nivel, el macro nivel, el global (justicia, libertad, guerras, etc.)

5.3 Reconocer los valores y los símbolos en la ciudad

Hasta aquí se ha observado como el modelo de ciudad, el ordenamiento de los barrios, las instituciones, los monumentos, las estatuas etc. son fruto de determinados valores.

“VALOR” puede definirse como una preferencia o un juicio apreciativo que acompaña los comportamientos y las actitudes.

Como se ha comentado en el primer capítulo, al hablar de “educar en valores”, también se hace referencia a la necesidad de hacer explícitos estos valores y generar los espacios para compartirlos o discrepar de ellos. Esto supone considerar dos elementos:

1. Cada persona (alumno, alumna, maestro) debe tomar conciencia de sus propios valores: los que defiende, con sus palabras o acciones, pero también los que rechaza.
2. Tras tomar conciencia, uno debe actuar con el máximo de coherencia, sea promoviendo los valores que comparte o intentando transformar los que rechaza.

Actividad 5.3. **Nuestras heroínas – nuestros héroes**

Intención educativa: Reflexionar sobre las preferencias y los valores propios, y contrastarlos con los nombres de las calles de la ciudad. ¿Nos sentimos representados?

Tiempo estimado: 30 min. para cada parte si se encomienda buscar las biografías en casa.

Material: mapas o guías de la ciudad, enciclopedias.

Desarrollo:

Primera parte (30 minutos)

Cada alumno/a reflexiona individualmente sobre tres personas que considera su héroe o heroína y cumplimenta la ficha (véase ficha 5.1). Se forman grupos de 5 a 8 personas. Cada uno explica al resto de miembros del grupo qué héroes y heroínas ha elegido y por qué razones. Se evalúa así a toda la clase.

Segunda parte

Partiendo de que los nombres de las calles de la ciudad son una manifestación de determinados valores, la segunda parte del ejercicio pretende confrontar la realidad de la ciudad con los resultados de la primera parte de la actividad: ¿En qué medida los nombres de las calles están de acuerdo con nuestros idearios? Tomando una guía de la ciudad o del distrito, se asigna a grupos de 5 a 8 personas, segmentos del alfabeto (de la A a la D, de la E a la J, etc.). Cada grupo revisa las calles que llevan nombres de personas, elige entre 15 y 20, los reparte entre las personas del grupo y cada uno busca información sobre la biografía de las personas que han denominado una calle. El grupo debe debatir y decidir si están de acuerdo con el criterio del ayuntamiento al otorgar un nombre determinado a una calle o no. Tras esto, cada grupo debe presentar

ante los demás sus conclusiones, y hacer propuestas, tanto para eliminar algún nombre, como para sugerir otros nuevos.

Evaluación:

Primera parte

¿Qué nos han parecido los héroes y heroínas de los demás? ¿Nos ha sorprendido algún ejemplo? ¿Los conocíamos a todos?

¿Qué proporción hay entre hombres y mujeres, procedentes de Europa o de fuera de Europa, relacionados con el mundo de la política, el deporte, el arte, la pastelería, la mecánica, la construcción? ¿Nos parece proporcionado?

¿Cuántas personas elegidas por los alumnos pueden relacionarse con el valor de la paz?

¿Todo el mundo tiene los mismos héroes o heroínas? ¿Por qué? ¿Por qué valores consideramos a una persona nuestro héroe o heroína? ¿Qué habría ocurrido si hubiera realizado este ejercicio tu abuelo? ¿Y una vecina de tu portal? ¿Crees que están representadas las preferencias de todo el mundo?

Segunda parte

¿Qué nombres de calle eliminarías? ¿Cuáles añadirías?

Este ejercicio permite tratar cambios de nombres de calle con cambios políticos: la retirada de los "San" en topónimos de pueblos con nombre propio durante la República ("Santa Coloma de Farners", por ejemplo, se convirtió en "Farners de la Selva" durante algunos años de la República), bautizar calles con nombres de políticos franquistas durante el régimen de Franco y eliminarlos con la democracia (la "Av. General Mola" se convierte en el "Pso. Sant Joan"; la "Av. del Generalísimo" pasa a llamarse "Diagonal", etc.), o casos aislados, como la calle Ana Frank de Gracia, por mencionar alguno.

¿Por qué se cambian los nombres de las cosas? ¿Cuáles son los pros y los contras de tomar este tipo de medidas?

A nivel más general, la actividad invita a reflexionar sobre nuestro modelo historiográfico o las noticias en los medios de comunicación, donde se sobrevalora la importancia de las guerras por encima de cualquier hecho constructivo.

Otras observaciones

- Preparando la actividad con más tiempo, puede pedirse a los alumnos que traigan fotos, pósters, etc. lo cual favorecerá reflexionar sobre creación de héroes/heroínas: ¿De quién resulta más fácil obtener material? ¿Por qué?
- Si en la primera parte del ejercicio cada grupo presenta una lista común de nombres al resto de la clase, la actividad también puede servir para trabajar el consenso.
- También puede requerirse, en la segunda parte del ejercicio, que algún grupo controle la proporción de calles con nombres de hombres y mujeres y su nacionalidad.

Fuente: Actividad adaptada del cuaderno *All Equal-All Different/Tous égaux tous différents*.

Actividad 5.3 Nuestras heroínas - nuestros héroes (diseñador/a: esta página debería quedar entera en una sola hoja)

Nuestras heroínas – nuestros héroes

Nombre	Sexo (m/f)	País de origen	Campo en el cual es célebre	Razones por que es considerado/a nuestro/a héroe/heroína

5.4 Espacios de construcción

Para introducir el segundo paso de la educación en valores -actuar con coherencia de acuerdo con los valores propios (promoviendo los valores que se comparte y transformando los que se rechaza)- pasamos de la esfera personal a la esfera social: promover la transformación social de acuerdo con los valores propios a través de la participación.

Si se analizan las formas de participación tradicional en la vida política (véase capítulo 7), uno se da cuenta de que ésta consiste, principalmente, en votar cada cuatro años (derecho que excluye a los jóvenes menores de 18 años), organizar y/o participar en manifestaciones de protesta y escribir cartas de queja, mientras que, frecuentemente, el margen de participación en los Distritos se limita a recibir información previa a una política pública que se pretende aplicar...

Así, sucede que no sólo es muy limitada la posibilidad de incidencia en las decisiones políticas, sino que, además, ésta se transmite en clave negativa, de protesta. Limitarse a protestar no aporta nada constructivo si no se acompaña de propuestas. Proponer, en cambio, obliga a hacer un ejercicio de concreción, y permite avanzar, imaginar, soñar lo deseado.

Esta idea es representada por el término *ahimsa*, popularizado por Gandhi, y que se ha traducido por *noviolencia*. A diferencia de “no violencia” (en dos palabras), lo cual significa “ausencia de violencia”, se entienden por *NOVIOLENCIA* la acción destinada a cambiar las estructuras violentas de la sociedad (de violencia directa y de violencia estructural) con medios no violentos.

“Hace mucho tiempo que el pacifismo revolucionario escribe *noviolencia*, en una palabra, reclamando un concepto nuevo, que no puede entenderse como una mera oposición a la violencia, ni como valor negativo, sino como un vocablo cargado de connotaciones positivas y creativas. En muchos aspectos, la *noviolencia* es más un ataque a la pasividad que a la violencia. La *noviolencia* es un principio de actividad, de transformación dinámica de la sociedad.¹⁸”

Para transformar nuestro entorno de manera constructiva, debe, pues, promoverse la implicación, la energía, la creatividad, la acción para formular propuestas y para hacerlas prosperar.

¿Cómo conseguir espacios para propuestas? Por un lado, debe estimularse la confianza de los ciudadanos y ciudadanas en sí mismos para reivindicar espacios donde se pueda disfrutar de mayor presencia (APODERAMIENTO). Por otro lado, se deben incrementar las posibilidades de participación en la toma de decisiones en el seno de las administraciones municipales, regionales o estatales, es decir, intentar transformar las estructuras.

¹⁸ *La Revolución Noviolenta. Guía para la desobediencia.* Movimiento de Objeción de Conciencia COA-MOC. p.6.

La siguiente actividad está destinada a conseguir un espacio simbólico para propuestas.

Actividad 5.4. De la protesta a la propuesta

Intención educativa: convertir las quejas de los alumnos en un ejercicio de imaginación que genere un espacio simbólico de propuestas para mejorar la ciudad.

Material: todo tipo de materiales para hacer dibujos o maquetas.

Tiempo estimado: 50 minutos para la primera parte. La segunda puede encomendarse para fuera del horario escolar.

Desarrollo:

1/ Cada alumno piensa, individualmente, una queja que pretende presentar a la ciudad y cómo le gustaría que fuera lo que no le gusta. En dos lados del aula se cuelgan dos carteles donde cada alumno escribe sus protestas y propuestas respectivas. (Cada “protesta” y “propuesta” puede escribirse con rotulador del mismo color con el fin de reconocer a qué queja corresponde la propuesta).

Hecho esto, se leen todas las inscripciones de cada cartel. El profesor o la profesora escoge un par de quejas, con sus respectivas propuestas de cambio, que a su juicio, pueden dar juego a la siguiente parte del ejercicio y divide la clase en cuatro grupos: Dos para trabajar las protestas y dos para trabajar las propuestas. Es importante señalar que lo que más se valorará en el ejercicio es la creatividad de las propuestas.

Protesta: Cada grupo organiza la protesta: concretar qué es el que desagrada y por qué, determinar quién es responsable (cargo, institución, colectivo de personas, de grupos profesionales, etc.), quién se beneficia de la situación, e imaginar cómo manifestar la protesta: acciones, complicidades, contra quién dirigirla (cargo, institución, etc.)

Propuesta: Para llevar a buen fin la propuesta, los grupos deben concretar la propuesta y diseñar la estrategia para conseguir su objetivo: ¿A quién va dirigida? ¿Cómo llegará a su destino? ¿Quién más puede estar interesado en tal propuesta? ¿Cómo se podría colaborar con esas personas?

2/ Arquitectos de la propuesta. Las reflexiones hechas hasta ahora deben proporcionar pistas para el siguiente ejercicio, que consiste en imaginar un lugar simbólico (plaza, estatua, monumento, etc.) de la ciudad, donde, en lugar de hacer manifestaciones de protesta se presenten propuestas para mejorar la escuela, la ciudad, el mundo... para ello se recomienda agudizar la imaginación y utilizar plastilinas, pinturas y cualquier material reciclado para construir una maqueta.

Evaluación (de la parte 1/): pedir a los alumnos que busquen similitudes y diferencias entre las acciones de protesta y las de propuesta: ¿Qué cuesta más concretar: la protesta o la propuesta? ¿Protestas y propuestas van dirigidas a los mismos actores? ¿Ha sido fácil ser creativo/a? ¿Qué formas de *no violencia* se os ocurren?

Otras observaciones El ejercicio puede servir para aplicar la diferenciación entre persona y problema: es importante que las protestas se dirijan a cargos y no a personas en sí. Es importante observar como este ejercicio se puede aplicar en muchos contextos diferentes: conflictos en de la escuela o la ciudad, pero también con la familia o los amigos, y en el ámbito estatal o, incluso, mundial.

Propuestas del alumnado

¿Echas en falta algún espacio público para jóvenes? ¿Cuál? ¿Qué podría hacer el Ayuntamiento a ese respecto? ¿Debería dedicarse más recursos o debe apostarse por juntar la juventud con otros grupos de distinta edad y que los equipamientos y espacios públicos fueran para todos? ¿Qué opción se acercaría más a la convivencia y a la Cultura de la Paz? ¿Qué necesidades son específicas de los jóvenes y cuáles son compartidas con otros sectores de la población?

¿Cómo se podría conseguir que niños y jóvenes hicieran oír su voz? ¿Debería haber una representación de la juventud en la ciudad (Consejo Asesor de la Juventud al que se consulten las políticas públicas para los jóvenes de la ciudad)? ¿Cómo funcionaría?

¿Qué nombres de calles cambiaríais? ¿Cuáles añadiríais?

¿Qué símbolos de Cultura de la Paz o de Cultura de la Violencia se debería eliminar? ¿Cuáles se podrían crear?

¿Cómo imaginas un monumento o un espacio que simbolizara las propuestas para una convivencia pacífica?

3n BLOQUE

**Una Donostia-San Sebastián
para todos y todas**

¿Cómo nos relacionamos con la ciudad?

Propuestas para una convivencia pacífica

6. Convivencia y diversidad

Todas las personas somos diferentes desde muchos puntos de vista: edad, sexo, características físicas, orientación sexual, personalidad, aficiones, nivel de vida, creencias...

Desde la educación para la paz, se entiende la diferencia y la diversidad existente entre los seres humanos, como fuente de enriquecimiento personal y social cuando esa pluralidad se articula en virtud de relaciones cooperativas y solidarias. Asimismo, se acepta que tal diversidad conlleve, como consecuencia, divergencias, desencuentros y conflictos.

Así, es preciso dotar de las herramientas, habilidades y estructuras necesarias para afrontar los conflictos surgidos de la diversidad cultural.

Objetivos didácticos

- Reflexionar sobre la propuesta educativa intercultural como respuesta a nuestra realidad multicultural.
- Entender los conceptos de cultura e identidad y relacionarlos.
- Estimular la comprensión y empatía hacia las comunidades que viven la problemática de la inmigración.

Contenidos y actividades

6.1. De la realidad multicultural a la convivencia intercultural

Nuestras sociedades son, muy frecuentemente, multiculturales, es decir, formadas por un conjunto heterogéneo de grupos étnicos, culturales, lingüísticos o religiosos. Han existido movimientos migratorios desde el inicio de la humanidad, impulsados por diversos motivos: búsqueda de lugares mejores para asegurar la supervivencia, conquistas territoriales, comercio, proselitismo, etc.

Si a lo largo de la historia de la humanidad nuestro entorno territorial ha sido habitado por personas y grupos diferentes, por qué nos ocupa (¿realmente nos preocupa) este fenómeno?

La atención hacia el hecho multicultural surge cuando una sociedad determinada empieza a percibir su realidad multicultural como generadora de

conflictos que reclaman una solución para mantener la cohesión social. Esta preocupación inicial puede reconvertirse en un foco de atención positiva si se contempla como oportunidad de enriquecimiento intercultural o para reconocer los derechos humanos de las minorías que integran esa sociedad.

Además, la reciente preocupación por el multiculturalismo tiene raíces en el aumento de los procesos migratorios durante el siglo XX, impulsados por una ampliación de la comunicación entre todos los puntos del planeta, posibilitada, a su vez, por grandes avances técnicos, y el aumento de las desigualdades económicas y sociales a escala mundial¹⁹.

Merece la pena analizar con más profundidad el origen de los procesos migratorios y ser conscientes que nuestro país también ha sido un pueblo emigrante por motivos políticos y económicos. Con este fin, proponemos trabajar la siguiente actividad con los alumnos:

Actividad 6.1: Cataluña inmigrada

Intención educativa: Reconocer los propios orígenes y tomar conciencia de que Cataluña es un país de donde muchas personas emigraron a lo largo del siglo XX. Considerar que los procesos migratorios no son nuevos y observarlos como fenómenos positivos y enriquecedores. Generar empatía hacia las personas desplazadas o inmigradas o hacia los miembros de minorías.

Tiempo estimado: 50 minutos

Material: Fotocopias de la ficha 7.1, mapamundi, mapa de la Península Ibérica, alfileres de diferentes colores, bolígrafos.

Desarrollo: De manera individual, cada participante investiga el origen de sus padres, abuelos y bisabuelos; así como de sus tíos, primos y hermanos. Se anota la información en una tabla donde se indique el grado de parentesco, lugar de nacimiento y de residencia actual.

En grupo, cada alumno indica en un mapa del mundo y en un otro de la Península Ibérica los lugares de nacimiento y de residencia de sus familiares y de sí mismo. Se diferencia expresamente los datos de nacimiento y residencia con alfileres de distinto color.

Evaluación: Motivar el diálogo entre los miembros del grupo/clase para interpretar la representación de orígenes y movimientos en los mapas. ¿Por qué hubo miembros de vuestras familias que abandonaron su lugar de nacimiento? ¿Quién formaría ahora el grupo, si sus antepasados no hubieran emigrado a Cataluña? ¿Qué pensáis de que se establezcan barreras para detener la necesidad de algunas personas de rehacer su vida en otro lugar? Si alguna vez habéis pensado en marchar al extranjero, ¿cómo os gustaría que os acogieran?

Si el educador/a lo considera oportuno, puede motivar la extracción de información sobre nuestras diversas raíces con el objetivo de revitalizar la memoria histórica de la comunidad.

¹⁹ Véase en los anexos el texto "falsos mitos de la inmigración".

Otras observaciones:

Esta actividad puede ampliarse con un análisis histórico de las causas de los movimientos migratorios en Cataluña durante el siglo XX o repasando los continuos movimientos migratorios que se han producido en la historia de la humanidad desde la prehistoria.

**Actividad extraída de la guía Sanduk: Guía para la formación de educadores y educadoras en interculturalidad e inmigración, editada por la Secretaría General de Juventud y la Fundación Jaume Bofill (www.entrecultures.org/04_calidos/04_sanduk.htm)*

Ficha 6.1. Cataluña inmigrada

Parentesco	Lugar de nacimiento	Lugar de residencia actual	observaciones

Comentarios

Hasta ahora se han mencionado los conceptos de “sociedad multicultural” y “sociedad intercultural”, pero, ¿en qué se diferencian?

La SOCIEDAD MULTICULTURAL está configurada por grupos culturales, nacionales, étnicos o religiosos que viven en un mismo territorio sin establecer contacto necesariamente. Es una sociedad en que la diferencia a menudo se observa negativamente, justificando la discriminación. Las minorías pueden ser toleradas de manera pasiva, pero no aceptadas o valoradas. En sociedades multiculturales, aunque la ley prevea derechos para limitar las prácticas discriminatorias, ésta no siempre se aplica uniformemente.

La SOCIEDAD INTERCULTURAL está configurada por grupos culturales, nacionales, étnicos o religiosos que viven en un mismo territorio, manteniendo relaciones abiertas de interacción, intercambio y reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y maneras de vivir. Requiere un proceso de tolerancia activa para lograr relaciones de poder igualitarias, en que cada persona tenga igual importancia y se respete su dignidad personal.

Nuestras sociedades son cada vez más multiculturales; sería deseable pensar que con el tiempo también se volverán más interculturales.

Sin embargo, la simple coexistencia física entre grupos étnicoculturales distintos no genera una convivencia social positiva, enriquecedora... intercultural. Es utópico dejar en manos del azar la consecución de tal ideal, a la par que peligroso: no intervenir puede producir asimilacionismos, racismos, guetos, etnocidios y resistencias culturales, lingüísticas y religiosas.

La realidad multicultural como conflicto

Esta situación puede analizarse desde las actitudes que adoptemos según el valor que se confiera a la identidad y a la pertenencia a un grupo. En función de una y de otra pueden producirse las situaciones siguientes:

Se considera importante mantener la identidad	
Guetización Se considera poco importante pertenecer a un grupo	+ Integración Convivencia solidaria Se considera importante la pertenencia
Marginación Exclusión	Asimilación +
Se considera poco importante mantener la identidad	

La sociedad multicultural es aquella que vela para que la persona recién llegada se sienta integrada en el grupo mayoritario, que reconoce su identidad propia

6.2. Una aproximación a los conceptos de cultura e identidad

6.2.1. La cultura

Existen múltiples definiciones de “CULTURA”. Nos centraremos en el concepto que define cultura como el conjunto de significados mentalmente interiorizados a partir de las vivencias y relaciones sociales cotidianas que un grupo de personas tiende a compartir. Esta definición enfatiza que lo más importante de cada cultura no es su contenido visible (producciones literarias, gastronómicas, artísticas, arquitectónicas...), sino su forma interna.

La forma interna está articulada por un número relativamente pequeño de significados comunes que explican el porqué de las conductas, actitudes, producciones, etc. de los miembros del grupo.

Asimismo, es interesante distinguir entre el concepto tradicional de cultura (persona instruida: culta; persona iletrada: inculta) y el punto de vista implícito, por el peligro que supone la división de poder entre clases “instruidas” y “populares”, entre sociedades “civilizadas” y “subdesarrolladas”.

El concepto de cultura es complejo, e intentar comprender otras culturas (incluso la nuestra propia) implica estudiar aspectos muy diversos de la vida. Además, cada persona vive la cultura de manera distinta. Cada persona es una mezcla de su cultura (o culturas), de las sus propias características individuales y de sus experiencias. Esta “mezcla” se enriquece con el contacto con otras culturas.

Otro aspecto fundamental de las culturas es, pues, su dinamismo. No existe ninguna cultura que no cambie o evolucione con el paso del tiempo. Entender que las culturas no son estáticas, sino dinámicas, es importante en diversos sentidos.

*“Cuanto más inmóvil y estanca permanece una cultura –por motivos diferentes (narcisismo, aislamiento físico...)- más se empobrece. Contrariamente, cuanto más abierta se muestre una sociedad al intercambio de concepciones culturales distintas, más se enriquece y madura, siempre que, naturalmente, se asegure un mantenimiento razonable de la identidad cultural propia. **La apertura cultural es, por tanto, un signo de madurez social.**”²⁰*

Pero la actitud más correcta hacia las demás comunidades no siempre debe presuponer un respeto incondicional y acrítico (igual que no lo es una concepción acrítica de la propia cultura): a diferencia de las tesis relativistas, entendemos que los hombres y mujeres tienen necesidades que se atienden de diversa manera en función del modelo cultural en que están inmersas, pero existen unos valores universales (más allá de la cultura considerada) que interpretan lo que es justo o injusto, o lo que atenta contra la dignidad humana.

²⁰ JORDÁN, *Multiculturalisme y educació*.

6.2.2. La identidad

Nuestra IDENTIDAD es la descripción que surge al responder a la pregunta “¿Cómo me defino?”. La descripción puede ser muy amplia, y es que, igual que la cultura, la identidad también está configurada por muy diversos aspectos o pertenencias, algunos más visibles que otros.

Pero la identidad no sólo está relacionada con la manera como nos percibimos, sino con la percepción que los demás tienen de nosotros.

“Mi identidad es lo que hace que yo no sea idéntico a otra persona.”²¹

Últimamente, la idea de que la identidad sea inmutable, invariable en el tiempo, está poco aceptada. De la misma manera que la cultura, nuestra identidad es variable, dinámica... plural. Por poner un ejemplo simplificado: al mirar un partido de fútbol podemos sentir que nuestra identidad está básicamente conformada por el aspecto “soy fan de tal equipo”, pero, al cabo de dos horas, al salir con nuestros amigos y amigas, en nuestra identidad adquiere peso muy importante nuestra sexualidad o el lugar donde nacimos...

A pesar del dinamismo de los dos conceptos, “IDENTIDAD CULTURAL “ se define como aquellos aspectos de nuestra identidad que han sido y están marcados por el entorno cultural donde hemos nacido y nos hemos desarrollado.

“La sociedad intercultural es aquella en la que el origen cultural es un punto de partida, y no un objetivo imposible de modificar. Así, cada individuo construye su propia identidad a partir de sus experiencias personales del itinerario particular que va forjando con multitud de estímulos de gran diversidad.”²²

La actividad propuesta a continuación pretende trabajar la idea de identidad con los alumnos.

Actividad 6.2: La cebolla

Intención educativa: Reflexionar sobre las bases que configuran la propia identidad y darse cuenta de la dificultad de concretar los aspectos que nos conforman como somos. Descubrir la diversidad del grupo y buscar similitudes entre todos.

Tiempo estimado: 50 minutos

Material: ficha 7.2

Desarrollo: El educador/a distribuye a cada participante una copia de la ficha 7.2. Cada persona se imagina a sí misma como una cebolla, con diferentes

²¹ MAALUF, Amin, *las identidades que maten. Per una mundializació que respecti la diversidad.*

²² ESOMBA, Miquel A. *Sanduk*

capas, y clasifica de 1 a 5 (de mayor a menor importancia) los aspectos principales que la definen.

A continuación, se forman grupos de 5 o 6 personas. Cada grupo compara similitudes y diferencias en los aspectos que cada persona ha identificado y determina los elementos utilizados para definir las distintas identidades. Por ejemplo: roles que adoptamos (hijo/a, amigo/a, estudiante...), aspectos que podemos elegir (gustos musicales, afiliación a un partido político, ropa que vestimos...), lugar donde hemos nacido o residimos, sexo, religión, pertenencia a un grupo étnico o minoría...

Cada grupo expone a la clase los elementos utilizados para definirse.

Evaluación: ¿Qué jerarquía habéis establecido entre las distintas “capas” de identidad? ¿Pensáis que esta jerarquía es inmutable? ¿Qué motiva que a veces sintáis una pertenencia más importante que otra? ¿Cuál es el proceso de construcción de la identidad? ¿Se trata de un proceso social?

La identidad de cada uno, más allá de los elementos que figuran en el "documento de identidad" (DNI), está constituida por diversas pertenencias: pertenencia a una tradición religiosa, nacionalidad, grupo étnico o lingüístico, familia, profesión, clan, cuadrilla de amigos, a cierto entorno social... Toda persona resulta de la combinación de estos elementos o pertenencias. Sin embargo, en algunos momentos, una pertenencia determinada (nación, religión, clase...) se hincha, esconde todas las demás y se impone con el nombre de “identidad”; entonces, esa pertenencia lo es todo.

También es importante resaltar la diversidad en la manera como cada individuo percibe su propia identidad, y cómo esto puede no estar directamente relacionado con la cultura a la que pertenecemos.

También es interesante subrayar los puntos en común existentes entre diferentes personas. ¿Qué provoca que las personas, siendo tan diferentes, podamos convivir juntas? ¿Es conflictiva la diversidad? Si es así, de qué manera se puede afrontar el conflicto?

Otras observaciones:

Para profundizar sobre la identidad y su relación con el concepto de uno mismo y la estima, véase el capítulo 2.

** Actividad adaptada de "All different all equal. Education pack: ideas, resources, methods and activities from informal intercultural education with young people and adults", European Youth Centre.*

Es muy recomendable el ensayo de Amin Maaluf sobre la identidad en el libro "*Les identitats que maten. Per una mundializació que respecti la diversitat*", del cual se incluye un fragmento en el compendio de textos de los anexos.

6.3. Sobre la imagen del otro

Como se ha comentado, en nuestra identidad juegan un papel esencial las percepciones que los demás tienen de nosotros. Puede suceder que la etiqueta que se nos atribuya no sea de nuestro agrado. Clasificamos a los individuos en

grupos porque necesitamos sentirnos diferentes a los demás: necesitamos atribuir a nuestro grupo (clase, familia, amigos...) valores que retornen una imagen positiva de nosotros mismos.

El peligro consiste en evaluar negativamente quienes no forman parte de nuestro grupo. Asignar a los individuos una categoría los priva de la posibilidad de ser otra cosa.

Detenerse en los mecanismos que promueven que se etiquete a las personas o grupos conduce a conocer mejor el complicado sistema de relaciones sociales y de poder, que posibilitan este tipo de respuesta. Por este motivo, clarificaremos los conceptos de "estereotipo", "prejuicio" y "etnocentrismo". Tales maneras de percibir a los demás pueden tener repercusiones tan negativas como la discriminación, el racismo o la xenofobia.

1.1 El ETNOCENTRISMO es el convencimiento de estar en posesión de una cultura superior a las demás. A través del prisma del etnocentrismo se piensa que los valores y manera de vivir propios son universales y convenientes para todos los pueblos, y que los "demás" son demasiado ignorantes para comprender esta evidencia. Debido al etnocentrismo, algunas culturas pueden parecerse exóticas o atractivas, pero como las percibimos con prejuicios y estereotipos negativos, las rehusamos²³.

Los ESTEREOTIPOS son creencias o ideas compartidas por un grupo respecto a otro. Un estereotipo es un conjunto de características que definen a un grupo, normalmente en virtud de sus comportamientos, costumbres... los estereotipos permiten simplificar la realidad: "estos individuos son gandules", "la gente de ese barrio es muy peligrosa", "los de aquella región son muy simpáticos"...

Muy probablemente alguien del grupo pueda serlo, pero ¿todos? Los estereotipos se basan en la generalización y, a veces, también se utilizan respecto a un grupo en el que nos incluimos, con el fin de sentirnos más fuertes o para disculpar nuestras debilidades: "¿Qué le voy a hacer? ¡Aquí somos todos así!".

Los estereotipos se caracterizan por los atributos siguientes:

- Son muy resistentes a los cambios
- Simplifican la realidad
- Generalizan
- Completan la información cuando ésta es ambigua
- Orientan las expectativas
- Se recuerda con mayor facilidad la información de un estereotipo congruente, que la que no lo es.

²³ El texto "*Els Papalagi*" que trobareu en los annexes il·lustra muy bé aquest concepte.

El PREJUICIO es un juicio que se emite con relación a otra persona u otro pueblo que se desconoce en realidad y, por tanto, se basa en la suposición. Los prejuicios pueden ser positivos o negativos, se inculcan en el proceso de socialización y, en consecuencia, son difíciles de modificar o de suprimir, por lo cual, es importante ser conscientes de tenerlos.

Los prejuicios y los estereotipos cumplen diversas funciones:

- Ayudan a evaluar nuestras propias culturas, así como otras culturas y maneras de vivir.
- Rigen los tipos de relaciones que nuestra cultura mantiene con otras culturas.
- Justifican el trato y la discriminación que ejercemos hacia individuos de otras culturas.

Existen multitud de actividades que pueden ayudar a los alumnos a darse cuenta de la construcción de la imagen de los demás mediante prejuicios, estereotipos o perspectivas etnocéntricas. A continuación, se propone un ejercicio sencillo, pero os animamos a descubrir o inventar otros nuevos.

Actividad 6.3: Pongamos etiquetas

Intención educativa: Explorar la relación entre lo que se espera de nosotros y la manera como nos comportamos. Tomar conciencia de las repercusiones de nuestro propio comportamiento en el de los demás. Discutir sobre las consecuencias de los estereotipos.

Tiempo estimado: 50 minutos

Material: una etiqueta adhesiva con un adjetivo para cada participante.

Desarrollo: El educador/a coloca las etiquetas en la frente de los participantes sin que éstos vean lo que hay escrito.

Posibles etiquetas: irresponsable, espiritual, estúpido, inteligente, violento, líder, simpática, optimista, "fantasioso", "aguafiestas", romántico, "pelota", conciliador, tímido, charlatán, organizadora, pesada, etc.

A continuación, se propone al grupo la siguiente tarea: preparar una exposición, una manifestación, un debate... El organizador/a de la actividad explica que, mientras realicen la tarea encomendada de la mejor manera posible, cada persona del grupo debe relacionarse con los demás en función de la característica escrita en la frente. Esto debe hacerse sin pronunciar la característica asignada a la persona con quien se trata.

Al final de la actividad, cada participante debe intentar adivinar la característica que se les ha asignado.

Evaluación: es muy importante que cada persona del grupo tenga la oportunidad de expresarse y explicar cómo se ha sentido. Puede empezarse preguntando qué característica piensan que tienen escrita en la frente y después pasar a otros aspectos de la actividad:

¿Qué habéis sentido durante la actividad? ¿Ha sido difícil tratar a los demás en función de su etiqueta? ¿Qué etiquetas ponemos nosotros a las personas?
¿Qué repercusiones tienen sobre ellas y sobre el modo de percibir las?

Otras observaciones:

Esta actividad puede generar fuertes emociones, así que debe ponerse atención a la etiqueta que se entrega a cada participante. El objetivo de esta dinámica no es potenciar actitudes negativas, en forma de estereotipos o prejuicios, que puedan vivirse en el grupo. Así que debe evitarse asignar etiquetas que refuercen este tipo de percepciones ya existentes dentro del grupo.

El ejercicio puede continuarse proponiendo a los alumnos que reflexionen sobre los conceptos de “racismo”, “xenofobia” o “discriminación”, para intentar adivinar la relación entre tales actitudes o ideologías y los estereotipos, prejuicios o el etnocentrismo.

Puede terminarse el debate comentando los estereotipos sobre Donostia-San Sebastián, reflexionando si reflejan la realidad o no.

También es interesante realizar dinámicas que ayuden a reflexionar sobre los estereotipos y prejuicios que alimentan los medios de comunicación. Otro tema de importancia es el análisis del lenguaje que utilizamos, ya que no es neutro y refleja concepciones culturales etnocéntricas y problemas socioeconómicos estructurales. En este sentido, puede preguntarse, por ejemplo, quién se considera “inmigrante” y quién “extranjero” en los medios de comunicación.

Esta actividad está basada en una idea extraída de Curriculum Resources Pack: Cultures and Lifestyles, de la Dorset Education Service, Dorset, Inglaterra. También puede hallarse en la Alternativa del juego 2 (Ficha 4.23).

6.4. La propuesta de educación intercultural: otros modelos sociales son posibles

La educación intercultural es una corriente pedagógica relativamente nueva (en nuestro país no cuenta con más de una década), que se plantea como objetivo la formación de las personas para que adquieran una competencia cultural madura, es decir, un bagaje de contenidos (conocimientos, aptitudes y actitudes) que los capacite para funcionar adecuadamente en nuestra sociedad, multicultural y multilingüe, con el objetivo de que se convierta en intercultural.

Lo que importa no es que los alumnos lleguen a conocer muchas culturas, ni que en los currículos se multipliquen las referencias a diferentes culturas. Lo que realmente importa es que todos los alumnos desarrollen un conjunto de capacidades que les permita, cotidianamente, convivir con personas diferentes, resolver los conflictos que puedan surgir fruto de esta diversidad, enriquecerse a través de esos contactos, ejercitar el análisis crítico respecto a ciertos aspectos de otras culturas y también de la cultura propia, abrirse a horizontes más amplios sin olvidar las raíces culturales propias, y adoptar actitudes y conductas solidarias en cuanto a las aspiraciones legítimas de las minorías.

“El termómetro que mide el grado de competencia cultural es la disposición de convivir en la realidad cotidiana con quienes son diferentes...”

Sintetizando, se puede afirmar que la educación intercultural se plantea como objetivo global favorecer y fortalecer las bases de las relaciones mutuas entre distintas sociedades y también entre grupos culturales mayoritarios y minoritarios.

Lograr este objetivo implica:

- Asegurarse de que la diversidad esté basada en la igualdad y no sea una justificación de la marginación.
- Esforzarse por reconocer las diversas identidades culturales y promover el respeto de las minorías.
- Resolver los conflictos de manera pacífica y *noviolenta*.

No obstante, debe irse con tiento y no caer en reducir la realidad a una única perspectiva: la culturalista.

No se debe olvidar la importancia de otros factores, tales como los políticos o económicos, en la generación de desigualdad e injusticias, más aún cuando la inmigración posee un carácter más socioeconómico que sociocultural. Sobre esta base, se puede deducir que una situación de integración y de cohesión sociocultural sólo se producirá en caso de que la población vea satisfechas sus expectativas de orden económico y político.

La discriminación, la xenofobia y el racismo también se cimientan en fuentes de violencia estructurales y desequilibrios de poder.

¿Qué rol debe jugar la escuela para favorecer la convivencia de modelo intercultural?

6.5. La ciudad: mar de personas, confluencia de culturas

Desde las primeras páginas, se ha subrayado que nuestra realidad es multicultural y que, simultáneamente, las culturas cambian y se alimentan con multitud de aportaciones diversas.

En este apartado se pretende poner énfasis en el contexto, especialmente rico en culturas e intercambios, que es el espacio urbano. Las ciudades son paradigmas de mestizaje, donde la multiculturalidad forma parte de la cotidianidad.

La próxima actividad toma la ciudad como elemento rico en aprendizajes interculturales... El entorno en que vivimos ofrece grandes posibilidades para comprender mejor cómo construye cada uno su intimidad y su calidad de ciudadano. Este es, en definitiva, un buen espacio para traducir los principios de solidaridad y fuerza civil en acción.

Actividad 6.4: Nuestra ciudad, muestra viva del intercambio de culturas
--

Intención educativa: Entender que las culturas no son estáticas, sino que son fruto de diversos intercambios. Deshacer los estereotipos “esencialistas” sobre nuestra cultura. Reconocer en nuestra ciudad los elementos que describen, con pistas, las distintas culturas que en ella conviven y han convivido. Preguntarse por el significado del concepto de “cultura tradicional”.

Tiempo estimado: 3 horas

Material: Muy diverso en función del tipo de exposición que se realice.

Desarrollo: En pequeños grupos (de 5 o 6 personas) se propone realizar una búsqueda en el barrio o la ciudad que permita descubrir elementos de relación entre culturas diversas.

La búsqueda debe desarrollarse en dos ámbitos temporales (cada grupo trabajará uno.) En cada ámbito se pueden definir temas distintos:

- El pasado (hasta los años 80)
 - Los nombres de calles y monumentos
 - Las tradiciones
 - Las fiestas
 - La gastronomía
 - La lengua
 - La música
 - La arquitectura
 - El vestido
 - Los templos
 - Las ciencias
 - ...

- El presente (a partir de los años 80 hasta nuestros días)
 - Los servicios que la ciudad ofrece (locutorios, asociaciones de inmigrantes...)
 - Las fiestas (¿existen nuevos espacios de encuentro y vida en la calle?)
 - La gastronomía
 - La lengua
 - La música
 - El vestido
 - Los templos
 - Las ciencias
 - ...

Obtenida la información, cada grupo expone a los demás sus observaciones.

En función del tiempo que se dedique, puede utilizarse en la exposición:

vídeos, planos, fotografías, músicas, representaciones teatrales...

Al final, el educador/a facilita un debate en el grupo-clase sobre lo aprendido por los participantes durante el ejercicio de la actividad. Es importante que el debate los conduzca a idear propuestas de mejora de convivencia entre grupos mayoritarios y minorías de la ciudad, con el fin de poderlas presentar a la audiencia pública.

Evaluación: ¿Qué elementos de otras culturas se han incorporado a la vida cotidiana? Las corrientes migratorias de nuestro entorno modifican elementos de la “cultura catalana” incorporando otros nuevos. ¿Podemos hablar entonces de elementos “puros y genuinos”? ¿Qué es la “cultura catalana”? ¿Cuándo se puede afirmar que la cultura es “tradicional”? ¿Podemos imaginar el futuro que queremos?

La reflexión puede llevar a que el alumnado elabore propuestas y se estudien las huellas de diversidad cultural que existen en la ciudad. ¿Deberían modificarse algunas o crear otras nuevas? ¿Cómo debería ser la ciudad del futuro?

Otras observaciones:

Los temas propuestos son orientativos.

Otra propuesta de trabajo es que cada grupo se centre en un solo tema con el fin de determinar las diferentes contribuciones culturales en él.

La actividad puede resultar útil para que los participantes se aproximen a las diferentes entidades de inmigrantes, municipales o culturales, que existen en su entorno. Estas entidades pueden ser fuentes de material de trabajo, así como de explicaciones orales referentes a su percepción de la realidad y de los ámbitos que mejorarían.

Propuestas del alumnado

¿Cómo podemos definir la identidad de los donostiarra? ¿Qué características los definen? ¿Existe una sola identidad?

¿Quién define quién es barcelonés y quién, no? ¿Con qué criterios?

¿Ostentan las minorías los mismos derechos que las mayorías? ¿Tienen una representación en los espacios públicos equitativa respecto a la mayoría?

¿Qué se propone para mejorar la convivencia en la diversidad cultural de Donostia-San Sebastián?

La reflexión puede llevar a que el alumnado elabore propuestas y se estudien las huellas de diversidad cultural que existen en la ciudad. ¿Deberían modificarse algunas o crear otras nuevas? ¿Cómo debería ser la ciudad del futuro?

¿Cómo nos relacionamos con la ciudad? Propuestas para una convivencia pacífica

7. CONVIVENCIA Y DEMOCRACIA PARTICIPATIVA

La manera de tomar las decisiones que nos afectan colectivamente es un elemento fundamental en la construcción de la Cultura de la Paz. Decisiones equitativas, participadas y ejecutadas consecuentemente son síntoma de un buen modelo de convivencia. Estamos hablando de la democracia. Con el fin de avanzar hacia sociedades basadas en el bien común y la colectividad, muchos sectores de la sociedad están innovando y proponiendo nuevas formas de organización social que tiendan hacia democracias participativas. El mundo local juega un papel primordial en este proceso de transformación: los ciudadanos recuperan la percepción de responsabilidad y protagonismo político en la construcción de los municipios.

Objetivos didácticos

- Descubrir el placer del pensamiento colectivo y la ilusión por la construcción de proyectos comunes.
- Conocer las puertas (abiertas o cerradas) entre los poderes públicos y la ciudadanía, es decir, los puntos de encuentro y los métodos de participación que existen actualmente en nuestra ciudad.
- Conocer y acercarse a las responsabilidades de los diferentes agentes sociales (administración, entidades, red asociativa, ciudadanía...) en la construcción de la ciudad que queremos.
- Participar en el proceso de transformación hacia ciudades y democracias participativas, aportando nuevas propuestas de participación ciudadana.

Contenidos y actividades

7.1. El concepto de ciudadanía

Desde una perspectiva política, la CIUDADANÍA define los derechos y deberes de un individuo respecto a una comunidad política (actualmente enmarcada en los Estados-Nación). Desde una aproximación social, se hace referencia a la

relación y los vínculos de los ciudadanos con su entorno local (en este caso, las ciudades).

La definición política actual de la ciudadanía tiene sus raíces en la construcción de los Estados-Nación modernos, en los cuales se vincula la ciudadanía con la nacionalidad. Este vínculo está viviendo un momento de reflexión y debate profundo debido, principalmente, a la dificultad de dar una respuesta a toda la población que reside de forma permanente en un Estado, cuya nacionalidad no posee.

Si consideramos los dos siglos de vigencia del vínculo entre nacionalidad y ciudadanía, es lógico pensar que gran parte de la población actual lo considere un vínculo natural e inamovible. Sin embargo, un rápido recorrido por la historia de la ciudadanía permite observar como ésta se ha definido progresivamente en función de las nuevas realidades sociales de cada época.

Los orígenes...

Si retrocedemos hasta las polis griegas, la ciudadanía se refiere a la forma de participación de los ciudadanos en un gobierno, en este caso, el de la ciudad. Los ciudadanos se reducían a un pequeño grupo de la población, mientras que la gran mayoría quedaba excluida de la ciudadanía. El mero hecho de residir en un lugar determinado, de haber nacido allí, o de descender de ciudadanos no era suficiente para obtener tal condición. La cualidad de ciudadano (aquel que participa de las decisiones comunes) se otorgaba por propiedad, sexo o religión.

Con la Revolución Francesa se une el concepto de soberanía al hecho de nacer en una nación. La persona es "ciudadana" cuando nace en territorio nacional y, por tanto, ostenta derechos y deberes respecto al Estado. Los Estados-Nación modernos representan el interés común frente a los intereses particulares. Es también en este contexto cuando se redacta la Declaración de los Derechos Humanos (1789). La relación entre derechos, ciudadanía y Nación queda estrechamente unida siempre que los ciudadanos (nacionales) coincidan con la población que reside en un territorio (Nación).

Después de la I Guerra Mundial los refugiados y desplazados de guerra viven en un territorio del que no son nacionales y, por tanto, tampoco ciudadanos, con lo cual quedan desprovistos de derechos. Se recupera entonces el concepto de los Derechos Humanos como único instrumento para garantizar los derechos naturales de cualquier ser humano.

La actualidad...

A finales de siglo XX destacan dos fenómenos políticos que ponen de manifiesto la necesidad de redefinir el concepto. Por un lado, como consecuencia de las políticas de control fronterizo, el crecimiento y la aceptación de un sector de la población que reside de forma permanente en los Estados en calidad de no ciudadanos. Por otro, el nacimiento de la ciudadanía europea que, a pesar de representar un primer paso hacia una ciudadanía

transnacional, sigue directamente vinculada a la nacionalidad de los países miembros.

Otra concepción imprescindible que cabe considerar al hablar de ciudadanía es la implicación y percepción de pertenecer a una comunidad. Nos referimos al grado en que un individuo o sociedad se implica y participa en la construcción de la ciudad o de la comunidad donde vive. Así, el debate actual gira entorno a la crisis de las democracias, en cuanto a que los individuos se desvinculan cada vez más de la percepción de responsabilidad y protagonismo en la construcción de la ciudad. La única participación tiene lugar en el voto, cada cuatro años. La democracia, en un futuro, deberá prepararse para proporcionar una respuesta a quienes ya no se conformen únicamente con la posibilidad de participar en la elección de gobernantes.

Actividad 7.1.: y tú, ¿puedes participar?

Intención educativa: tomar conciencia de la evolución histórica del concepto de ciudadanía: cómo los criterios que definen las personas de una comunidad que participan en las decisiones comunes han ido variando y continuarán variando en función de la sociedad que deseemos construir.

Tiempo estimado: 45 minutos

Desarrollo: Cada alumno cumplimenta una ficha personal con los siguientes datos: Sexo, propiedades, religión, lugar de nacimiento, nacionalidad y lugar de residencia.

La actividad consiste en calcular el porcentaje de alumnos que podría participar en las elecciones al gobierno de la ciudad de Donostia-San Sebastián (es decir, ciudadanos con plenos derechos) en función de distintos modelos de ciudadanía:

- En el caso que sólo pudieran votar los hombres, propietarios de un mínimo de 100 €, de religión católica, de nacionalidad española, residentes en Donostia-San Sebastián.
- En el caso que sólo pudieran votar las personas de nacionalidad española, residentes en Donostia-San Sebastián.
- En un caso inventado por varios alumnos, que definan las condiciones necesarias para ser ciudadanos, en función de las características de cada ficha.

Evaluación: Analizar los resultados. Sería interesante poder debatir el segundo caso, que corresponde a la definición actual de ciudadanía, puesto que, seguramente, excluye a algunos compañeros. Puede debatirse esta situación y hacer una propuesta de ciudadanía que permitiera incluir a todos los miembros de la clase, confiriéndoles el derecho a voto. ¿Qué datos personales son determinantes para definir la ciudadanía? ¿Cuáles no deberían serlo? ¿Echáis en falta algún dato personal que os parecería importante para definirla?

Otras observaciones: Pueden darse situaciones diferentes dependiendo del

grupo. Puede destacarse, particularmente, la situación de algunos compañeros que han nacido y vivido toda su vida en Donostia-San Sebastián, pero que carecen de nacionalidad española porque sus padres son extranjeros y, consecuentemente, disfrutan de menos derechos que el resto aunque tienen los mismos deberes.

Puede debatirse los inconvenientes que se observaría, si el derecho de voto se confiriera en función del lugar de residencia, en vez del lugar de nacimiento.

¿Nos gustaría poder votar el gobierno de nuestra ciudad si viviéramos a París?

7.2. La democracia representativa

El siglo XX ha sido un siglo de consolidación de la democracia en muchas sociedades. No obstante, al mismo tiempo que se consolida, se burocratiza y se aleja del ciudadano. Existen distintos factores de la democracia actual que la alejan del objetivo principal de avanzar hacia sociedades basadas en el bien común y la colectividad:

- La democracia liberal está sostenida por la jerarquía estatal donde, a causa de su envergadura, son necesarios sistemas de representación y una compleja estructura burocrática. La participación de los ciudadanos se limita a un voto cada 4 años. Cada vez más el ciudadano percibe que para seguir la vida política se debe ser un experto.
- Gran parte de los ciudadanos perciben que los gobiernos elegidos democráticamente terminan por responder a intereses económicos. Esto ha generado una desconfianza generalizada. En muchos países el porcentaje de participación en las elecciones no alcanza el 30% de la población.
- La democracia representativa, basada en la delegación de poder a través del voto, provoca que los intereses de las minorías nunca estén representados.

Actividad 7.2: las puertas del ayuntamiento, ¿abiertas o cerradas?

Intención educativa: Percibir como algo más cercano la actividad del Ayuntamiento. Entender la importancia de que algunos aspectos de la vida de las ciudades se gestionen de forma colectiva y pública.

Tiempo estimado: Tres etapas: 45 minutos (en el aula), 1h 30 minutos (fuera del horario escolar) y 1h (en el aula).

Material: una caja de cartón grande (mejor cuanto más grande), *post-its* o tarjetas de cartulina, rotuladores y tijeras.

Desarrollo: Esta actividad se realiza en diferentes etapas:

1. Se coloca en el centro del aula una gran caja de cartón representando el Ayuntamiento. En la caja se dibujan puertas y ventanas (sólo dibujadas). Los alumnos comentan lo que, a su parecer, realiza un ayuntamiento, respecto a

cualquier tema que se les ocurra (educación, medio ambiente, urbanismo, sanidad, juventud, participación ciudadana, etc.), y lo escriben en cartulinas que van pegando a las puertas y ventanas dibujadas en la caja. Después, formulan todas aquellas preguntas que querrían plantear al Ayuntamiento, relacionadas con los temas mencionados.

2. Por grupos intentarán conseguir respuestas de la administración, utilizando guías, teléfonos de información, webs, oficinas de atención al ciudadano, etc.

3. Tras la investigación, cada grupo abrirá o cerrará las puertas dibujadas en el edificio-caja en función de las experiencias vividas. Seguidamente, se explicará por qué puertas y ventanas están abiertas o cerradas (facilidad de encontrar información, comprensión de nuestras preguntas, obtención de respuestas, comprensión de las respuestas, atención agradable, sentimiento de estorbar, horarios de atención fuera de nuestras posibilidades, etc.). El educador/a puede intentar que una de las preguntas gire entorno a la participación ciudadana (funciones de la Concejalía de Participación Ciudadana, qué son los Consejos asesores, existe o no Consejo de juventud, apoyo a Planes Comunitarios, etc.).

4. Para finalizar, se trabajarán propuestas para conseguir hacer el ayuntamiento más accesible a los ciudadanos y se recogerán para presentarlas a la audiencia pública.

Evaluación: ¿Qué posibilidades de participación existen? ¿Os sentís próximos/as a los asuntos públicos? ¿Por qué? ¿Creéis que éstos afectan a nuestra vida? ¿Qué propuestas se pueden hacer para conseguir muchas puertas muy abiertas (estrategias para acercar instituciones y ciudadanos)?

7.3 La democracia participativa

En los últimos años, diversos cambios están haciendo replantear la democracia representativa y se tiende hacia nuevas formas de democracia: la democracia participativa con nuevos valores sociales, nueva eclosión de las identidades, multiculturalismo, globalización, Internet...

Desde esta perspectiva, se entiende “PARTICIPACIÓN” como tomar parte en la gestión de lo colectivo, de lo público. Lo público es lo que nos afecta e interesa a la sociedad en conjunto.

Las ciudades y los gobiernos locales tienen gran relevancia en este proceso de cambio por diversos motivos:

- “Cuestión de escala”: La evolución de la política en la esfera local crea oportunidades de recuperación de la política como participación.
- “Cuestión de relevancia”: Una estructura social compleja y cada vez más heterogénea genera servicios más accesibles y, por consiguiente, un refuerzo de las políticas locales, en que las personas y los agentes sociales sean verdaderos constructores del modelo de ciudad.

Participar implica sentirse parte de un colectivo que ha definido, al menos básicamente, un proyecto común, una finalidad propia. La participación debe

encaminarse a una finalidad y no ser una finalidad en sí misma, sino un medio para conseguirla.

Actividad 7.3: juego de rol. ¿Qué hacemos de la antigua fábrica?

Intención educativa: contraponer un debate en que cada persona defienda intereses particulares con el fin de hallar la mejor solución para todo el grupo (que no es el mismo que el mejor para la mayoría).

Tiempo estimado: 50 minutos

Material: ficha 7.3 con los roles.

Desarrollo: Mediante un juego de rol, se representa una reunión entre todos los representantes de los agentes sociales de un barrio para tomar una decisión conjunta sobre un tema que afecta el barrio.

Se organizan dos grupos y se reparten las fichas de rol entre los participantes de los dos grupos. Cada participante representa el rol descrito en su ficha. La distribución de roles se deja a criterio del profesor/a.

Antes de iniciar el debate, es importante indicar a cada grupo la pauta que los diferencia: en uno de los grupos, los participantes tienen instrucción de defender el interés particular de su colectivo por encima de todo. El otro grupo, en cambio, debe esforzarse por pensar en el interés común del barrio, sabiendo escuchar las necesidades de los demás aunque ellos expresen y defiendan la opinión del colectivo que representan. Aceptarán la decisión que consideren mejor para el barrio y reúna mejor las necesidades de todos los colectivos.

Evaluación: ¿Cómo se ha desarrollado el debate? ¿Ha satisfecho a todos la decisión final? ¿Qué actitudes de cooperación, de competición, de negociación ha habido entre las personas? ¿De qué forma se ha tomado la decisión (por votación, consenso, etc.)? ¿Han surgido alternativas nuevas y creativas, etc.? Se comentan las experiencias al otro grupo y se analizan las diferencias entre uno y otro.

Otras observaciones: es interesante explicar estrategias para deliberar y llegar a un consenso. Se puede hallar algunas en el **anexo 4.2**.

Puede añadirse como variable adicional, la cuestión presupuestaria: Se informa de que el Ayuntamiento dispone de un presupuesto máximo de 500 millones de euros para reformar una fábrica, y se atribuye un coste a la demanda de cada rol, de manera que la suma de todas las demandas sea próxima al doble del presupuesto del Ayuntamiento. Esto permitirá introducir nuevos puntos de reflexión: ¿Cuánto se gasta el Ayuntamiento en espacios para la juventud? ¿Y para gente mayor? ¿Y para mujeres? ¿Y para inmigrantes? ¿Os parece proporcionado el reparto? ¿Informa el Ayuntamiento de la forma de repartir el gasto público?

Ficha 7.3. Juego de rol. ¿Qué hacemos de la antigua fábrica?

SITUACIÓN

En medio del barrio hay un solar con restos de una antigua fábrica textil de finales del siglo XIX. Parece que el Ayuntamiento pretende comprar el solar y convoca a los representantes de diferentes colectivos del barrio para reunir propuestas sobre qué hacer con la antigua fábrica. El solar ocupa sólo medio bloque de casas. Comienza la reunión.

ROLES

Ignacio García

Representante de la asociación de petanca, que aglutina gran parte de los jubilados.

Cada vez hay más jubilados en el barrio y sois el colectivo que dispone de más horas para pasearos por él. Estáis cansados de jugar a petanca en unas pistas improvisadas de la plaza situada a cuatro travesías de la fábrica, no hay suficiente espacio para todos, el terreno no es muy regular y por la noche no está convenientemente iluminado. Por otro lado, existe un hogar del jubilado, pero se os está quedando pequeño, a causa de la cantidad de jubilados interesados en asistir, casi no cabéis y, además, el local está decrépito. Solicitáis buenas pistas de petanca y otro hogar del jubilado para el barrio.

Maite Iturri

Colectivo de mujeres

Hace tiempo que funciona un colectivo de mujeres de mediana edad, surgido de unos cursos de inserción laboral organizados por el Ayuntamiento que se realizaron en una escuela taller del barrio. Finalizado el curso, algunas encontraron trabajo, mientras que otras, no, sin embargo, decidisteis asociaros y hacer actividades formativas, talleres de cocina, costura, etc. También lleváis a cabo actividades reivindicativas contra la discriminación de género. Actualmente disponéis de un local en un centro cívico, no obstante, queda bastante lejos de aquí y la comunicación para llegar a él no es muy buena. A menudo quedáis en casa de alguna de vosotras. Deseáis un local propio.

David Torres

Entrenador de baloncesto infantil

En el barrio hay un equipo de baloncesto relativamente importante. Os entrenáis en el IES. Desde hace algún tiempo, a petición del AMPA, empezasteis a formar a equipos infantiles. La actividad ha crecido y estáis creando escuela en el barrio. Desearíais desvincularos del IES porque disponéis de horarios y pistas muy limitados y habéis incrementado notablemente el número de participantes. Habéis llegado a un acuerdo con los entrenadores de la escuela y los de fútbol sala y creéis que ha llegado el momento de que el barrio disponga de pistas de deporte para promover y ampliar el deporte infantil y juvenil. En todo el barrio sólo existe la pista del IES,

la de la escuela y un gimnasio privado que sólo permite la entrada a los socios. Solicitáis que en el solar se construyan pistas deportivas.

Arantxa Arsuaga

Representante del comité de salud de la AAVV. Enfermera de profesión

Desde la AAVV hace tiempo que se reclama un segundo CAP para el barrio. El aumento de gente mayor ha desbordado el existente. Ha llegado el momento de aprovechar el solar para construirlo. Esta es vuestra petición.

Igor Bilbao

Estudiante del IES. Skater.

Hay muchos chicos y chicas aficionados al *skate*. Están hartos de que les repriman por utilizar los patines en plazas o por la calle arguyendo ser un peligro para el resto de personas que utilizan esos espacios. La pista más cercana está a 10 paradas de metro, con lo cual los padres, a menudo no les permiten ir tan lejos. En el IES están haciendo una campaña para que se les facilite un espacio donde poder hacer *skate*. Creen que el nuevo solar puede ser un buen espacio para construir pistas que les permitan patinar libremente.

Mila Imaz

Directora del grupo de actividades de la parroquia

En el barrio sólo existe este grupo. Desde sus orígenes funciona en la parroquia, a pesar de que los locales están muy viejos. Últimamente el equipo de monitores tiene muchos problemas para que la parroquia continúe cediéndoles los locales y están buscando otros. Además, creen que si estuvieran en un local público, se apuntarían más niños y niñas de fuera de la parroquia. Cuenta con 150 inscritos. El grupo siempre ha sido una de las entidades más involucradas en el barrio: participa en todas las fiestas, colabora con la AAVV cuando es necesario, etc. Piensan que si se construyen nuevas instalaciones públicas, debe tenerse en cuenta al grupo y cederle locales adecuados.

Tomás Morales

Presidente del AMPA del IES

El AMPA es consciente de los problemas que tienen los chicos con dificultades para terminar la Educación Secundaria y consideran fundamental proporcionarles vías alternativas a las ofrecidas por el IES. Hace tiempo que han propuesto a las administraciones crear un centro de inserción laboral en el barrio, donde podría hacerse una escuela taller y ofrecer un servicio de inserción laboral para jóvenes. Creen que ésta es una medida importante para prevenir la drogodependencia y el desempleo juvenil. Además, este servicio también podría ayudar a personas de mediana edad en la misma situación, porque, a pesar de no ser un colectivo mayoritario, existe y debe apoyarse.

Inmaculada Fernández

Presidenta del mercado municipal

Hace años que el mercado está en situación precaria en cuanto a las instalaciones, pero no se pueden hacer obras al no haber dónde trasladarlo. La junta está convencida de que si no se aprovecha esta ocasión, cuando se dispone de un solar alternativo, no se hará nunca. Se solicita aprovechar el solar para construir el nuevo mercado.

Jon Egaña

Representante del Colectivo de Jóvenes

Los jóvenes del Colectivo están aburridos de tenerse que reunir en la calle. Esta situación les limita mucho para hacer actividades o se ven obligados a hacerlas a escondidas para que la policía no les reprima (una de sus principales aficiones son los *graffitis*). Tienen muchas ideas pero pocos recursos para impulsarlas: quieren construir cabezudos, una emisora de radio de barrio, organizar una programación continuada de conciertos con grupos del barrio o de otros barrios, etc. El centro cívico les queda lejos y tampoco disponen de espacio propio, ya que allí sólo pueden acceder a actividades programadas. Reivindican un centro para los jóvenes donde puedan participar en organizar las actividades.

Lorea Lekuona

Niña

A Aixa le gustaría que hubiera un parque con árboles y un pequeño estanque con un puente donde ir a jugar. Cree que, por el mero hecho de tener cinco años, sus demandas no son menos válidas que las de las demás personas del barrio. Muchos de sus amigos también estarían contentos de poder jugar en un parque cerca de casa.

Patxi Catalan

Representante del Ayuntamiento

Eres el responsable de presentar la situación, escuchar las necesidades y propuestas y conducir el debate. Disponéis de 20 minutos (a lo máximo, 30). Recuerda que es importante explicar bien la situación que se debate, hacer una ronda de palabras donde todos se presenten y expongan sus argumentos, y seguidamente, moderar el debate para que todos puedan intervenir y ser escuchados con equidad y respeto.

En medio del barrio hay un solar con restos de una antigua fábrica textil de finales del siglo XIX. Parece que el Ayuntamiento pretende comprar el solar y convoca a los representantes de diferentes colectivos del barrio para reunir propuestas sobre qué hacer con la antigua fábrica. El solar ocupa sólo medio bloque de casas. En estos momentos comienza la reunión.

7.4 El papel de las redes

Un de los factores básicos que posibilitan la transformación hacia ciudades participativas es la consolidación de la red social, los actores locales y, sobre todo, las relaciones que se establecen entre los mismos.

En Donostia-San Sebastián, además de las asociaciones y grupos de jóvenes de diversa índole (asociaciones deportivas, culturales, recreativas, excursionistas, grupos de rol, teatro, danza, etc.), existen distintas redes y espacios de participación para jóvenes:

La **Audiencia Pública** es un canal de participación para que la ciudadanía presente propuestas al Ayuntamiento de Donostia-San Sebastián. A través del trabajo de las escuelas, la juventud de entre 10 y 17 años tendrá ocasión de reflexionar y presentar propuestas al Alcalde en una audiencia pública.

En cuanto a las redes de jóvenes más importantes, destacan:

- **Oficina de Información Juvenil.** C/ Mari,1. www.donostia.org
www1.euskadi.net/gazteria
- **CRAJI, Centro de Recursos de Asociaciones Juveniles guipuzcoanas,** ofrece asesoramiento, información, infraestructura y formación a todas las asociaciones juveniles de Gipuzkoa que lo soliciten. El objetivo es propiciar el encuentro entre los distintos grupos juveniles de CRAJI y generar iniciativas y proyectos de carácter interasociativo que tengan una mayor proyección e impacto social.
CRAJI!. Anoeta nº28 Txuri Urdin. www.gipuzkoa.net/gazteria
- **Consejo de la Juventud de Euskadi :** Consejo de la Juventud de Euskadi: Entidad formada por organizaciones juveniles que tiene como objetivo ser un foro de encuentro, debate y propuesta del asociacionismo juvenil vasco. Cursos, noticias, actividades...etc. sobre asociacionismo.
EGK Donostia. C/ Andia nº 11 Ppal. Izq. www.egk.org

Según parece, la forma de participación en las asociaciones está cambiando. Se percibe que la acomodación, la sensación de que todo va bien, es un factor que interviene en la disminución de la participación asociativa. Sin embargo, cabe destacar que están surgiendo nuevas formas de vinculación y participación social, especialmente entre los jóvenes. Se trata de mecanismos mucho más dinámicos y flexibles, grupos que se forman en función de intereses y momentos, sin necesidad de formalizarse institucionalmente.

Las nuevas tecnologías pueden ser un factor que potencie la participación ciudadana y el asociacionismo. Cada vez más los movimientos sociales utilizan las nuevas tecnologías como forma de crear redes sociales, organizarse y, sobre todo, hacer que la información sea más accesible a toda la población.

Actividad 7.4: Movimientos sociales, asociacionismo y nuevas tecnologías.

Intención educativa: Conocer el movimiento asociativo del barrio y de la ciudad. Acercarse a grupos o colectivos con los que se pueda sentir afinidad, motivándose así a participar en ellos.

Tiempo estimado: 1h (investigación) y 45 minutos (pleno)

Material: ordenadores con conexión a Internet. Ficha 7.4. con páginas *web* de referencia para facilitar la búsqueda.

Desarrollo: Por grupos, se busca por Internet páginas *web* de diferentes asociaciones, plataformas o grupos sociales de Donostia-San Sebastián, de cualquier tipo, y se elabora una lista de todas las que se encuentren, refiriendo brevemente el contenido de la *web*.

Cada grupo elige una e intenta recabar más información sobre ella: ponerse en contacto, entrevistarse con alguno de sus miembros, conocer sus características (cómo se organiza, de cuántos socios y colaboradores dispone, etc.)

Finalmente, se pone en común la información recabada por cada grupo y se reúne las posibilidades de participación de los jóvenes en el mundo asociativo, así como los tipos de asociaciones localizadas. Las propuestas de participación de los jóvenes en la ciudad que hayáis encontrado o diseñado se anotarán para ser presentadas en la audiencia pública.

Evaluación: ¿Qué espacios de participación colectiva (especialmente de grupos de jóvenes) habéis encontrado? ¿Hay distintos tipos? ¿Formáis parte de alguno? Las administraciones promueven el asociacionismo de los ciudadanos: ¿Por qué creéis que lo hacen? ¿Cuáles pueden ser los beneficios más allá de las actividades concretas del grupo o la asociación?

Compárense las asociaciones formales y las redes flexibles: ¿cuáles son los beneficios de cada una? ¿Y los inconvenientes? ¿Se excluyen unas a otras? ¿Con qué objetivo se han creado las diferentes redes que habéis encontrado, qué funciones cumplen? ¿Qué tienen que ver estas funciones con la participación ciudadana? ¿Qué propuestas plantean estas redes para consolidar la participación ciudadana? ¿Os parece que Internet puede ser un buen instrumento para una participación más directa? ¿Por qué?

Propuestas del alumnado

¿Qué espacios de participación echáis en falta? ¿Qué puede hacerse para sentirse más próximos/as a las cuestiones públicas? ¿Qué propuestas se puede hacer para lograr muchas puertas muy abiertas en la administración (estrategias para acercar a instituciones y ciudadanos)?

¿Cómo conseguir que la participación ciudadana no sea una suma de intereses particulares sino la articulación de un interés colectivo donde todo el mundo (incluso las personas desprovistas de facilidades para articular sus demandas) esté representado?

¿Cómo promover el asociacionismo y el trabajo en red? ¿Qué puede hacerse para que éstos sean actores promotores de convivencia?

Para saber más

1. Bibliografía

1.1. Los libros fundamentales...

CASCÓN, Paco, *Educación en y para el conflicto*. Cátedra Unesco sobre Paz y Derechos Humanos, 2001.

Librito muy aclarador del contenido de los capítulos 2º y 3º. Se puede encontrar en la web www.pangea.org/unescopau

CASCÓN, Paco y BERISTÁIN, Carlos M. *La alternativa del juego I. Juegos y dinámicas de educación para la paz*. Los libros de la Catarata, Madrid 1998 (8ª edición).

Compendio de dinámicas y juegos de gran utilidad práctica.

LEDERACH, John Paul. *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz*. Los libros de la Catarata, Madrid, 2000.

Libro teórico muy ameno para entender los fundamentos de la cultura de la paz y la educación para la paz. Muy recomendable.

Seminario de Educación para la Paz (Asociación Pro Derechos Humanos). *Educación para la paz. Una propuesta posible*. Los libros de la Catarata, Madrid 2000 (3ª edición).

Libro teórico sencillo para entender los fundamentos de la educación para la paz.

Seminario de Educación para la Paz (Asociación Pro Derechos Humanos). *La alternativa del juego II. Juegos y dinámicas en la educación para la paz*. Los libros de la Catarata, Madrid 1999 (4ª edición).

Compendio de dinámicas y juegos de gran utilidad práctica.

1.2. La escuela que queremos

JARES, XESÚS R. *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Editorial Popular. 2001

Reflexión teórica sobre la educación en el conflicto y su aplicación en el ámbito escolar.

PUJOLÀS, PERE. *Aprender juntos alumnos diferentes. Els equips d'aprenentatge a l'aula*. Eumo editorial. Gener 2003

Libro de reflexión teórica y elementos prácticos sobre la atención a la diversidad, la organización democrática del aula y el trabajo en grupos cooperativos.

1.3. La ciudad social

BORJA, Jordi; MUXÍ, Zaida. *L'Espai públic: Ciutat i ciutadans*. Diputació de Barcelona. Barcelona, 2001.

Libro teórico de información sobre urbanismo con ejemplos de recuperación de espacios públicos en Barcelona (entre otras ciudades).

TONUCCI, Francesco (1997): *La ciudad de los niños*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid, 2001.

Reflexiones con una buena dosis de poesía sobre las necesidades de los niños en la ciudad. Muy interesante.

TONUCCI, Francesco (2002): *Cuando los niños dicen ¡Basta!* Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid, 2002.

Reflexiones y experiencias prácticas acerca de las necesidades de los niños y niñas en la ciudad a partir de sus quejas y comentarios. Muy interesante.

1.4. Convivencia y diversidad

CAÑADELL, R. (1994): *La interculturalitat. Llibre de l'educador*, núm. 11. Col. Senderi. Eumo Editorial. Barcelona.

Material dirigido a las escuelas y asociaciones educativas que contiene la programación, los aspectos teóricos y el desglose de las propuestas didácticas de una unidad para trabajar la interculturalidad.

COLECTIVO AMANI (1994): *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*, Col. Promoción Cultural. Tiempo Libre, núm. 22, Ed. Popular, Madrid
Dossier de actividades que compagina un amplio conjunto de dinámicas con contenidos teóricos básicos. Sigue el enfoque metodológico de la educación para la paz. Muy práctico y recomendable.

Consell d'Europa: *All Equal-All diferent - Tous égaux tous différents*.

[www.coe.int/T/E/human_rights/Ecri/3-](http://www.coe.int/T/E/human_rights/Ecri/3-Educational_resources/Education_Pack/Education_Pack_pdf-1.pdf)

[Educational_resources/Education_Pack/Education_Pack_pdf-1.pdf](http://www.coe.int/T/E/human_rights/Ecri/3-Educational_resources/Education_Pack/Education_Pack_pdf-1.pdf) (versión inglesa)

[www.coe.int/T/F/Droits_de_l'homme/Ecri/3-](http://www.coe.int/T/F/Droits_de_l'homme/Ecri/3-Mat%20E9riels_p%20E9dagogiques/Kit_p%20E9dagogique/Kit%20pedagogique.pdf)

[Mat%20E9riels_p%20E9dagogiques/Kit_p%20E9dagogique/Kit%20pedagogique.pdf](http://www.coe.int/T/F/Droits_de_l'homme/Ecri/3-Mat%20E9riels_p%20E9dagogiques/Kit_p%20E9dagogique/Kit%20pedagogique.pdf) (versión francesa)

ESSOMBA, M.A. (coordinador) (2001): *Sanduk: Guia per a la formació dels educadors i les educadores en interculturalitat i immigració*. Secretaria General de Joventut i Fundació Jaume Bofill.

La guía incluye una amplia serie de recursos y dinámicas dirigidas al profesorado de las escuelas de formación de monitores y directores de entidades de tiempo libre, aunque también es muy interesante en el ámbito de la educación formal.

JORDÁN (coordinador), José Antonio (1998): *Multiculturalisme i educació*, Biblioteca Oberta, Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya – Proa, Barcelona

Análisis de lo que significa educación intercultural y de cual puede ser su aplicación curricular en las escuelas.

MAALOUF, Amin (1999): *Les identitats que maten. Per una mundialització que respecti la diversitat*. La Campana. Barcelona. - 215 p
Ensayo escrito de manera muy atractiva y amena sobre el concepto de identidad. Muy interesante.

ÀREA PEDAGÒGICA DE SOS RACISME-CATALUNYA (1998): *Llibertat per viure, Diversitat per conviure*, Ed. Àrea Pedagògica de SOS RACISME-CATALUNYA, Barcelona
Crédito variable de Educación Antirracista para la ESO.

1.5. La participación ciudadana y la construcción de la paz

DIENEL, P.; HARMS, H. (2000): *Repensar la democràcia*. Barcelona: Edicions del Serbal.
Documento teórico

FONT, J. (2001): *Democràcia i participació ciutadana*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
Documento teórico

2. En la red...

Edualter: www.edualter.org

Entrecultures: www.entrecultures.org (sólo en catalán)

Escola de Cultura de Pau: www.pangea.org/unescopau

IMEB: www.bcn.es/imeb

Sanduk: http://www.entrecultures.org/04_calidos/04_sanduk.htm (sólo en catalán)

Senderi. Publicación de educación en valores: www.senderi.org

Hegoa. Instituto de Estudios sobre Desarrollo y Cooperación Internacional: www.hegoa.ehu.es

Unesco Etxea: www.unescoeh.org

Gernika Gogoratuz: www.gernikagogoratuz.org

Bakea Orain: www.bakeaorain.org

Gesto por la paz: www.gesto.org

Elkarri: www.elkarri.org

3. Algunas películas

Las posibilidades que ofrece el cine en el aula son muchas. Es por este motivo que recomendamos a continuación una serie de películas que os pueden ayudar a completar los conceptos que hemos desarrollado en cada uno de los bloques.

BLOQUE 1: EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y EN LOS CONFLICTOS

Si queréis hablar de la violencia directa encontraréis un montón de ejemplos en el cine bélico que se ha estrenado en los últimos años. *Salvar al soldado Ryan* (Steven Spielberg, 1998), centrada en el desembarco de Normandía o *La Delgada Línea Roja* (Terrence Malick, 1998) situada en el contexto de la batalla de Guadalcanal, son un buen ejemplo. Si os decidís por un título de dibujos animados, recomendamos el cuento pacifista *El gigante de hierro* (B.Bird, 1999). El popular documental norteamericano *Bowling for Columbine* (Michael Moore, 2002), os acercará al peligro que suponen las armas para la convivencia pacífica. Otra violencia, en este caso la doméstica, es la base de *El bola*, (Acheró Mañas, 2000), donde se trata el tema del maltrato infantil.

En lo que se refiere a la importancia de trabajar temas como la estimación, la afirmación o la confianza (que son el eje del capítulo 2) podéis encontrar títulos como *Mi vida en rosa*, (Alain Berliner, 1997), sobre los problemas de un chico acusado de tener un comportamiento muy femenino o *Billy Elliot*, (Stephen Daldry, 2000), basada en la vida de un chico que decide dedicarse a la danza contra la voluntad de su familia.

Si lo que queréis es trabajar el juego de percepciones de un mismo conflicto o temas relacionados con la *noviolencia* y la obediencia a la autoridad, disponéis de la magnífica *Bloody sunday* (Paul Greengrass, 2002), un fiel recordatorio de uno de los episodios más negros del conflicto de Irlanda del Norte, el que acabó con la vida de 13 manifestantes en enero de 1972 en la localidad de Derry. Por otra parte, uno de los ejemplos de como se pueden resolver los conflictos cuando existe voluntad política de hacerlo es *Golpe de estadio* (Sergio Cabrera, 1998), que nos sitúa ante la tregua que declaran las partes enfrentadas en Colombia a fin de seguir por televisión un partido de fútbol de su selección.

BLOQUE 2: LA ESCUELA QUE QUEREMOS. LA CIUDAD QUE QUEREMOS

Una buena oportunidad de ver como se organiza una escuela infantil gracias a la creatividad de su director, es el film francés *Hoy empieza todo*, (Bertrand Tavernier, 1999). Si preferís centrar el debate en cómo la organización de las ciudades puede llevar a la construcción de barrios "*guetos*", y de la violencia que se puede desarrollar en algunos de estos barrios, aquí tenéis dos

propuestas bien interesantes: *Barrio* (Fernando León de Aranoa, 1998) y *Cidade de Deus* (Fernando Meirelles, 2002)

BLOQUE 3: UNA DONOSTIA-SAN SEBASTIAN PARA TODOS Y TODAS

Son muchos los directores y directoras que en los últimos años se han ocupado de la realidad multicultural en nuestro país. *Flores de otro mundo*, (Iciar Bollain, 1999) narra, en clave de comedia realista, el cambio que experimenta un pequeño pueblo cuando los hombres solteros convocan un autocar de mujeres a fin de encontrar pareja. Por otra parte, *Saïd* (Llorenç Soler, 1999) es una aproximación a los problemas raciales con los que se puede encontrar un joven magrebí en la ciudad de Barcelona.

Fuera de nuestras fronteras podemos descubrir films tan interesantes como: *El odio*, (Mathieu Kassovitz, 1995) sobre la vida de un grupo de jóvenes que intentan progresar en un suburbio de París; *American History X* (Tony Kaye, 1998), que describe el viaje interior de un joven neonazi; o también, *Oriente es Oriente* (Damien O'Donnell, 1999), una simpática comedia sobre los conflictos de convivencia en el seno de una familia paquistaní en la Inglaterra actual.

Una buena oportunidad de acercarse al concepto de la imagen del enemigo es la que nos ofrece la película *En tierra de nadie* (Danis Tanovic, 2001), una comedia ejemplar sobre lo absurdo de la guerra, centrada en el conflicto de la antigua Yugoslavia. A fin de trabajar los beneficios de la participación nada mejor que revisar *La estrategia del caracol* (Sergio Cabrera, 1993), película que describe la estrategia que desarrollan los habitantes de un edificio para impedir que les desalojen.

Una película que muestra algunas de las consecuencias del conflicto armado en Irlanda del Norte *En el nombre del padre* (Jim Sheridan, 1993, 133 min.)

La evolución de una persona y su decisión de abandonar la lucha armada y la adopción de una nueva vida y las dificultades para llevar la nueva vida *Yoyes* (Helena Taberna, 1999, 104 min.)

La pelota vasca. La piel contra la piedra (Julio Medem, 2003, 114 min.)

4. Textos complementarios

4.1. El trabajo cooperativo

Algunas pistas para orientar sobre cómo organizarlo

4.2. La toma de decisiones por consenso

Algunas técnicas para poner en práctica

4.3. Ejercicios de creatividad

Algunas técnicas para poner en práctica.

4.4. La escuela que queremos...

Propuestas para un centro educador para la paz

4.5. La ciudad para los niños y niñas...

Capítulo del libro *Los niños dicen basta* de TONUCCI

4.6. La ciudad para los/las jóvenes...

Documento elaborado por el Consell de Joventut de Barcelona donde se habla de como el modelo de ciudad ha de responder a los intereses de toda la ciudadanía y no sólo a las normas de mercado

4.7. Sobre la identidad...

Un fragmento extraído del ensayo de Amin Maalouf *"Les identitats que maten. Per una mundialització que respecti la diversitat"*.

4.8. La creatividad, fuente de soluciones...

Un cuento de Gabriel García Márquez

4.9. Desde los Ayuntamientos construimos Cultura de Paz

Propuestas lanzadas desde la Fundació per la Pau a todos los Ayuntamientos y grupos políticos municipales de Catalunya

4.10. Para seguir reivindicando la paz después de las movilizaciones...

Un artículo: "Después de las caceroladas, algunas propuestas para seguir en pie de paz"

Anexo 4.1: El trabajo cooperativo

Este tipo de aprendizaje se fundamenta en dos supuestos:

- El aprendizaje requiere la participación directa y activa de los estudiantes
- La cooperación y la ayuda mutua, si se da de la forma correcta, nos permite aprender más cosas y mejor.

Un equipo cooperativo, tomando la metáfora de Pere Pujolàs, se diferencia de otro equipo, como los socios de una cooperativa se diferencian de los trabajadores de una empresa privada.

Por tanto se trata de hacer equipos en que cada miembro tenga unas responsabilidades concretas para cumplir en el marco del trabajo en grupo.

Al organizar un equipo, primero será preciso consensuar las normas básicas de funcionamiento del grupo, después decidir qué roles se definen y cómo se repartirán.

Respecto a la definición de las normas básicas, pueden ser aquellas que el grupo considere adecuadas siempre y cuando sean consensuadas, a fin de que todo el mundo se sienta implicado en cumplirlas y pedir al resto de compañeros/as que también lo hagan. Un ejemplo de algunas normas podría ser:

1. Planificar el trabajo. Saber cada uno lo que tiene que hacer.
2. Hacer el trabajo. Hacer la labor encomendada aceptando las indicaciones de cada responsable para cada cometido. Respetar el material.
3. Respetar cada miembro del grupo. Ayudarnos mutuamente a resolver cualquier problema o dificultad en el trabajo.
4. Participaremos todos y todas. Cada uno hará su parte del trabajo. Nos escucharemos y compartiremos ideas y recursos.
5. Hablaremos para escucharnos y entendernos. Hablaremos en voz baja para no molestar a los otros grupos. Pediremos la palabra y no interrumpiremos a los compañeros/as.
6. ...

Respecto a los cargos, pueden variar en función del trabajo que se realice.

Este es un ejemplo de un grupo de 2º de ESO en Ciencias Naturales:

Cargo o rol	Trabajos
Coordinador y ayudante del coordinador	<ul style="list-style-type: none">. Coordina el equipo: tiene muy claro el trabajo que el equipo debe realizar.. Controla que cada miembro del equipo realice su rol y que se efectúe la rotación de los roles.. Si surge alguna dificultad, pide ayuda al profesor.. Hace respetar el turno de palabra. Controla que la dinámica del grupo sea la correcta: avisa a los compañeros cuando el grupo se desvía del tema.. Fomenta la participación
Portavoz	<ul style="list-style-type: none">. Comunica en voz alta los resultados del trabajo en equipo, o la opinión del grupo, cuando se le requiere

	. Controla el tono de voz.
Secretario	. Anota los acuerdos del equipo. . Hace el seguimiento de la mesa de control del equipo. . Controla el tiempo en la realización de las actividades.
Monitor (responsable de material)	. Recoge el material necesario para la actividad . Controla que todo el material utilizado se mantenga limpio y ordenado en su sitio, una vez acabada la clase. . Controla que se limpien las mesas (de clase y del laboratorio). . Procura (y así se lo recuerda) que todos los compañeros tengan el material necesario (en el caso de que hayan de traerlo de su casa).

Ejemplo extraído del libro "Aprender junts alumnes diferents" de Pere Pujolàs (pág. 116).

En un momento concreto se podrán crear *grupos de expertos*, es decir, haremos grupos formados por un miembro de cada grupo cooperativo con objeto de estudiar o analizar algún tema específico para después devolver la investigación hecha al grupo, y a partir de las averiguaciones de cada miembro continuar trabajando.

Anexo 4.2: La toma de decisiones por consenso

La toma de decisiones es un momento importante al organizar la convivencia. Existen tres posibilidades de tomar decisiones:

Forma	Ventajas	Inconvenientes
Una persona decide	Decisiones rápidas y suaves. Eficaz. Práctica cuando los miembros no quieren responsabilidades. El grupo otorga la autoridad a una persona.	Quien decide puede no tener toda la información o capacidad técnica. Los miembros no consultados no se sienten implicados y pueden no colaborar.
Votación	Muchos miembros participan aportando informaciones y opiniones. Decisión colectiva. Relativamente rápida y eficaz.	Polariza al grupo y promueve una dinámica "gano-pierdo". Se discute y puede haber enfrentamientos entre los que están en desacuerdo. Hay sentimiento de vencedores y vencidos (puede ser por un solo voto). Los que pierden pueden boicotear, o simplemente no colaborar, con lo que no se llegará donde se quería. Puede haber personas que no participen en ningún momento.
Consenso	Se busca una opción en la que todo el mundo se sienta representado en un mínimo. No hay perdedores. Se tienen en consideración las opiniones, informaciones y experiencias de todos, también las de la minoría. Todos participan. La actitud de los participantes es "¿Cómo hacerlo para ganar todos?"	Llegar a un consenso requiere tiempo, organización y una capacidad y colaboración por parte de los participantes, lo que implica un aprendizaje mínimo en la interacción grupal, es decir, habilidad y experiencia de los implicados. Cuando se quiere compartir valores o experiencias no será útil. No permite decisiones rápidas.

Conocemos el interés y las limitaciones de las diferentes formas de tomar decisiones, y defendemos el consenso como la forma más democrática. Por ello queremos daros a conocer algunas herramientas que os ayuden a ponerlo en práctica con vuestro grupo.

1. La pecera

Los pasos de "la pecera" son:

Se divide el grupo en pequeños grupos y cada uno de ellos discute el tema de debate.

Cada grupo pequeño escoge un portavoz.

Los portavoces se sitúan en el centro del aula en círculo. Detrás de cada portavoz se sentarán sus compañeros de grupo. Los portavoces explican las conclusiones de su grupo.

Se da 3 minutos a cada grupo para que debata si está de acuerdo con las conclusiones de los compañeros.

Los portavoces vuelven al centro e inician el debate par decidir las conclusiones finales. Para agilizar la decisión final puede ayudar que los portavoces no se entretengan comentando los puntos en que están de acuerdo y se centren en los que su grupo tiene dudas.

Los miembros de cada grupo escucharán y observarán y, eventualmente, pueden pasar algún mensaje escrito a su portavoz (máximo 3 por grupo). Si surge alguna propuesta novedosa que no haya sido discutida por los grupos previamente, o se considera necesario, se puede hacer alguna pausa de uno o dos minutos para que los portavoces hablen con su grupo (máximo 2 pausas).

Si durante el proceso algún miembro de cualquier grupo está totalmente en desacuerdo con alguna conclusión que los portavoces dan como definitiva, puede levantar el puño en señal de veto. Entonces se le dejará que por un momento se sitúe en el lugar de su portavoz y argumente por qué veta la conclusión. A continuación, los portavoces la revisarán.

En el momento en que los portavoces den la decisión por definitiva, se preguntará al resto del grupo si se siente, al menos en un mínimo, representado por la decisión final y, si hay alguien que considera que no puede aceptar alguno de los puntos, será preciso volverlo a debatir. Entonces la persona se colocará entre los portavoces y se les dejará un tiempo para llegar a un acuerdo aceptable.

Es importante delimitar el tiempo de discusión y durante el debate hacer un buen uso del mismo. Puede ser de ayuda que previamente el profesor/a indique como se organizará el tiempo (tiempo total disponible, tiempo que se puede dedicar a cada punto, etc.).

2. El Pleno

En grupo reducido se debatirá el tema y se definirán unas conclusiones.

Cada grupo expone sus conclusiones a la clase y las resume en una cartulina en la pizarra. Una vez estén todas las propuestas argumentadas y expuestas en las respectivas cartulinas, todas las personas de la clase dispondrán de pegatinas o lápices de color verde, azul o rojo para indicar al lado de cada propuesta, con una pegatina de color, el grado de acuerdo con que está dispuesto a impulsarla o no (verde cuando esté totalmente de acuerdo, azul cuando no lo tenga del todo claro y rojo cuando no esté de acuerdo).

Los miembros de un grupo reducido no marcan las propuestas de su propio grupo (se supone que ya están básicamente de acuerdo).

Se pueden añadir o eliminar colores, delimitar el número de propuestas sometidas a valoración, etc. en función de cómo se observe que evoluciona la actividad.

Al finalizar, será fácil visualizar cuáles son las propuestas mejor acogidas y cuáles menos.

Material: cartulinas y pegatinas de colores.

3. El grupo nominal

Se presenta el trabajo que se hará y los objetivos que se pretende alcanzar con este método.

Cada participante tiene 5 minutos para escribir aquellas propuestas, informaciones o sugerencias que le parezcan más interesantes respecto del tema a tratar.

El educador pide a los participantes que uno a uno presenten la idea más interesante que han pensado (una sola de todas), y las anota en la pizarra. Si cuando termina la ronda, alguien quiere añadir una segunda idea de las que ha recogido, que aún no haya salido, la puede decir.

Una vez se han recogido todas las ideas, será el momento de expresar aquellas dudas que puedan surgir sobre las diferentes ideas. Entonces los correspondientes autores las aclararán.

Seguidamente, cada participante valorará las 10 que considere mejores, jerarquizándolas del 1 al 10.

Finalmente se suma la puntuación que ha obtenido cada idea para determinar las más valoradas por el grupo.

Para terminar, se comentan, discuten o resumen -según el caso- los resultados obtenidos.

Anexo 4.3: Ejercicios de creatividad

Dinámicas sacadas de una recopilación de técnicas de creatividad sin autor.

Los exploradores

Se forman grupos de 7-8 alumnos. Cada grupo se inventa un universo "totalmente delirante" y, sobre todo, desconectado de toda referencia real o imaginaria (se ponen nombres, definiciones de roles, condiciones físicas y sociales, etc. modificadas respecto a la propia realidad). Seguidamente se elige un tema o un problema relacionado con la convivencia pacífica en la ciudad de Donostia-San Sebastián y se imagina la forma en que ha sido resuelto en su mundo delirante.

Es importante respetar los datos y limitaciones del problema en la transposición al universo propio de cada subgrupo.

Acabada esta primera parte, el gran grupo juega a los "exploradores": interroga a un grupo reducido sobre su manera de resolver el problema, de forma muy simple y primaria, buscando precisiones a propósito de los aspectos más evidentes. De esta manera el grupo reducido interrogado habrá de ir cada vez más lejos en sus ideas y soluciones y, si es preciso, improvisará respuestas. Es importante anotar todas las respuestas.

Se invierten los papeles hasta que todos los grupos reducidos han sido explorados y, una vez finalizado el proceso de exploración, toda la clase analizará las soluciones halladas por los diferentes grupos y se decidirá que propuestas se presentan a audiencia pública.

Identificación

Uno de los participantes hace el papel de un elemento concreto que interviene en el problema. Hace una descripción, en estado de "soñar despierto", de lo que siente. El resto del grupo le plantea preguntas, le hace precisar sus fines, en especial los referentes al "sueño" (¿Qué ves? ¿Qué pasa a tu alrededor?). Es importante impedir aquellas preguntas que podrían provocar en el "soñador" justificaciones racionales del tipo "¿por qué dices esto?"

Después de esta fase de exploración se vuelve a las ideas expresadas durante la etapa del interrogatorio para estudiarlas a la luz de lo que se ha dicho.

Seis sombreros para pensar

A partir de la idea de que ponerse un sombrero es equivalente a adoptar un papel o un "rol", Edward de Bono propone la adopción de seis sombreros (blanco, rojo, negro, amarillo, verde y azul) que representan seis formas de actuar. Esta técnica permite abordar un problema desde distintos puntos de

vista o enfoques. Ponerse el sombrero blanco significa actuar objetivamente, proporcionando datos objetivos. Ponerse el sombrero rojo, significa actuar emocionalmente, dando paso a las intuiciones o sentimientos cuando se está trabajando en el planteamiento o solución de un problema. El papel del sombrero negro es representar el juicio crítico centrado en las desventajas, carencias o factores negativos. El sombrero amarillo, significa adoptar la visión optimista, la visión centrada en las conveniencias y factores positivos. Adoptar el color verde, significa adoptar el papel de la creatividad, de la generación de ideas. Finalmente, el sombrero azul, corresponde al papel del director de orquesta, del coordinador.

Anexo 4.4: La escuela que queremos

Una reflexión:

Propuestas para un centro educador para la paz

Al analizar si en un centro existe opción para los planteamientos que acompañan a la educación para la paz, algunos elementos que pueden orientar sobre si los criterios de la organización del centro responden a ello son:

La distribución y organización del poder entre el profesorado
El tratamiento de la atención a la diversidad
La importancia y metodología que se da a la acción tutorial
La definición de un reglamento de régimen interno corrector en lugar de sancionador
Tener en cuenta e incorporar a la hora de planificar, el análisis del contexto social del alumnado.
Dedicar esfuerzos a crear una cultura de transformación positiva de los conflictos

En este sentido hay algunos recursos que pueden ayudar a un centro a organizarse en coherencia con estos criterios.

La organización del equipo de profesores. Ésta puede responder a diferentes modelos, algunos más verticales, otros más horizontales. Desde la perspectiva de la educación para la paz, interesan modelos más horizontales, y, por tanto, más participativos y democráticos.

Las decisiones sobre cada grupo de alumnos deben recaer principalmente en el equipo docente que lo trabaja, no sobre el tutor solamente o sobre el equipo directivo (en casos problemáticos), por tanto, debe haber una dedicación definida y suficiente para poder reunirse con calidad y decidir y proponer respecto a las necesidades y evolución de cada alumno. (...)

Plan de acogida del nuevo profesorado. Es importante introducir a los nuevos profesores/as en el proyecto educativo, la organización y el funcionamiento del centro, así como en el contexto sociocultural de los alumnos. Esto se puede conseguir a partir de algunas reuniones y algún material informativo por escrito.

Plan de acogida de los alumnos. El objetivo es facilitar el conocimiento del centro y dar una acogida a los nuevos alumnos de primer curso. Esto contempla aspectos como: garantizar que haya un buen traspaso de información entre los antiguos (...) y los nuevos tutores/as; (...) reservar los primeros dos días de curso para dedicarlos al conocimiento del centro y del grupo de compañeros, etc.

Elaborar un plan de acción tutorial para dar pautas claras a los tutores y equipos docentes de intervención como dinamizadores del grupo.(...)

La creación de una comisión de convivencia (en sustitución de las habituales comisiones de disciplina, a fin de cubrir la misma función). (...) Tiene el objetivo de que haya una comisión responsable de canalizar los casos de falta de respeto a las normas de convivencia del centro. La comisión decide la sanción a aplicar. Los criterios con que se apliquen las sanciones responderán a la filosofía del centro y serán indicadores del currículum oculto que predomine. Si partimos de la educación para la paz, esta comisión debería tener en cuenta no sólo juzgar por unos hechos concretos, sino por la casuística individual que acompaña a cada alumno y la opinión de su tutor/a. Asimismo, debería inclinarse a imponer sanciones recuperadoras (hacer algún servicio al centro para reparar el daño causado) más que castigos.

El uso de metodologías cooperativas y de trabajo en grupo en las asignaturas consideradas tradicionalmente más importantes y que, por tanto, cuentan con evaluaciones obligadas y estrictas. Técnicas como la organización de trabajos en grupos cooperativos, la discusión entre compañeros, etc.

La participación del alumnado en los órganos de decisión del centro. Responsabilidades y papel de los delegados de clase en la organización del centro. (Marina Caireta. *Avaluació de l'aplicació de l'educació per la pau als centres de secundària de Montcada i Reixac*. 2001)

Anexo 4.5: La ciudad para los niños y niñas...

Capítulo del Libro *Los niños dicen basta* de TONUCCI

No tenemos espacio

No hacía falta la opinión de los niños para saber que en nuestras ciudades hay demasiados coches. Lo sabemos y conocemos exactamente su número, los efectos que producen en la salud de los ciudadanos (aire, ruido, accidentes, falta de movimiento físico), en la conservación de los monumentos y, más en general, en la degradación de la ciudad. El problema es que, pese a saberlo, no se hace nada concreto ni radical para modificar esta situación a corto plazo. Los niños tienen sentido práctico. Para ellos, jugar es una necesidad primaria, reconocida por los estudiosos del desarrollo infantil, y también un derecho. Para jugar necesitan espacio, que se les proporcione el lugar que necesitan. Por eso, los miembros del Consejo de los niños de Fano dicen: "Hay demasiados coches y nosotros no tenemos espacio para jugar".

Podrían decir mucho más, podrían ser mucho más eficaces. Podrían decir que con sus coches, los adultos (padre y madre incluidos) les están condenando a terribles enfermedades, a ciudades sucias y ruidosas, a ciudades feas, pero éstas no son las urgencias de los niños. La enfermedad y la muerte vendrán mañana, las urgencias que sienten los niños son las de hoy, y hoy necesitan jugar y por eso también necesitan espacio y seguridad.

¿Es esto sólo un problema de los niños?

Parece que hoy, en una ciudad occidental, los coches aparcados o en movimiento ocupan y, por tanto, privatizan, la mayor parte de la superficie pública formada por calles y plazas. Por otra parte, resulta que en los países occidentales, el número de automóviles respecto a la población puede estimarse alrededor de los 50 coches por cada 100 habitantes, estando la mitad de ellos, aparcados. Debemos pensar, pues, que un 25 por ciento de la población condiciona la vida del otro 75 por ciento limitando su movilidad, privándola de espacio, negándole seguridad.

Reivindicando su derecho al espacio para jugar, los niños reivindican el espacio de todos: de quién va a hacer las compras, de quién lee el periódico, de quién pasea, de quién va andando, en bicicleta, con silla de ruedas.

Hace unos años, un grupo de niños invitados por el Consejo de Europa a Bruselas hizo la siguiente propuesta: "En la ciudad, los niños habrían de tener para jugar el mismo espacio que los adultos tienen para aparcar sus coches"

¿Qué se podría hacer si se escuchara a los niños?

Partimos de la propuesta de Bruselas. Parece sólo una provocación infantil y, en general, suscita una sonrisa tolerante y suficiente por parte de los adultos. Pero, ¿estamos dispuestos a tomarla en serio, a llevarla al pleno o al Consejo municipal y discutirla? Quizá no llegue a transformarse en tema de deliberación de la manera en que está formulada, pero sería importante reconocer la necesidad real que la promueve, asumirla como objetivo e iniciar la búsqueda de soluciones que la tengan en cuenta. En general, el problema no se plantea porque parece ya resuelto: los niños están en casa, en el colegio o en las clases nocturnas; sus padres les acompañan y, por tanto, no hay niños en la calle, no hay una petición de espacio por parte de los niños. Pero, ¿y si se les dejara hablar? ¿y si se les permitiera decir "¡basta!"?

¿Cómo se comportarían los adultos si algunos niños ocuparan un espacio de aparcamiento libre (o en una zona azul, dispuestos a pagar la tarifa de aparcamiento) para jugar? ¿Reconocerían que han llegado antes, que están ejerciendo un derecho sin duda más reconocido y legalmente protegido que el de aparcar un coche? ¿Les echarían y, en caso de indicios de resistencia llamarían a un policía? ¿Cómo se comportaría el policía? ¿Repetiría el artículo 31 de la Convención y recriminaría al adulto por haber molestado a unos ciudadanos que estaban ejerciendo un derecho, o echaría a los niños amenazándoles incluso con multar a sus padres por ocupación indebida de espacio público?

Si escuchara la petición de los niños, el administrador no sólo garantizaría un derecho primario de sus ciudadanos más pequeños y menos dotados de instrumentos de presión como el voto; no sólo respondería a las exigencias de espacios seguros de las otras categorías de ciudadanos que viven una vida de barrio, sino también a las exigencias de supervivencia y de desarrollo sostenible de la misma ciudad. En definitiva, actuarían bien el alcalde, el concejal, el

dirigente. Hoy es la ciudad la que protesta por la excesiva ocupación del suelo público, por el excesivo ruido, por la contaminación atmosférica, preocupada por su propio futuro, por la salud de sus ciudadanos y por la preservación de sus monumentos.

Espacios públicos para los ciudadanos. Una medida administrativa urgente y merecida es la devolución a los ciudadanos de los espacios públicos. Hermes Binner, el alcalde de Rosario, Argentina, dijo en una intervención pública: "El espacio público es el espacio de la democracia". Todas las plazas deberían quedar libres de aparcamientos y recuperadas para el paseo, el descanso, el juego. Todas las calles deberían garantizar la circulación fácil, cómoda y satisfactoria, así como el paso de peatones, por las aceras si las hay, o bien en las mismas calles. Además, se debería garantizar un tránsito fácil y seguro por ellas.

Calles residenciales. La mayor parte de las calles del centro histórico, pero también las que se encuentran en los barrios periféricos de la ciudad, podrían considerarse "calles residenciales". La Comunidad Europea reconoce esta definición y está simbolizada por un cartel rectangular azul que representa una casa, un coche, un peatón y un niño con una pelota. Usualmente no tiene aceras; es una calle compartida en la cual se permite simultáneamente el juego de los niños y el paso de los coches.

Se podría objetar que, con estas medidas, no habría espacio suficiente para aparcar todos los coches. En las calles residenciales se pueden conservar espacios para el aparcamiento, pero es posible que no sean suficientes. Es probable que hoy haya más coches de los necesarios y que este número deba reducirse, ajustándolo también a las nuevas disponibilidades de espacios para aparcamiento. Éste es, en cualquier caso, un problema privado, no público. Antes de comprar un nuevo electrodoméstico se mide el espacio disponible en casa y no se exige al Ayuntamiento un espacio público reservado para poner el nuevo, aunque necesario, coche doméstico. En algunos países, por otra parte, no es posible comprar un coche si no se demuestra que se posee un espacio privado para su aparcamiento. Asimismo, se habrán de proyectar aparcamientos, preferentemente subterráneos, fuera de las ciudades, comunicados con las zonas de residencia mediante eficaces transportes públicos.

TONUCCI, Francesco. *Cuando los niños dicen "¡Basta!"*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid, 2002.

Fano la "ciudad de los niños y niñas"

Un laboratorio municipal para el estudio, proyección y experimentación de cambios en la ciudad adopta al niño como parámetro

El Ayuntamiento de Fano, ya consagrado al desarrollo de una política de servicios para la infancia, abrió en 1991 un Laboratorio llamado "La ciudad de los niños y niñas" que, por una parte, quiere ser un punto de referencia para la ciudadanía, las asociaciones y los niños; por la otra, una mosca molesta para el alcalde, los concejales y los técnicos, para que no olviden el compromiso adquirido de tomar a los niños como parámetro en el desarrollo de la ciudad.

El Laboratorio es un desafío. Una ciudad que ha crecido según las exigencias, las peticiones de los adultos, escoge cambiar de óptica y por tanto se expone a una continua contradicción.

Fano no es la ciudad de los niños. Es una ciudad que ha aceptado este desafío y ha impuesto una estructura interna que denuncia la contradicción y propone el cambio. ()

El consejo de los niños

La garantía del punto de vista infantil

En la experiencia de Fano, desde el primer año se pensó que los niños habían de ser protagonistas del proyecto y que, por tanto, se les había de dar oportunidades adecuadas para expresarse y hacer propuestas. Se creó un Consejo de niños, considerado como una necesidad de presencia infantil en esta pequeña gran revolución que se proponía a los administradores. () El objetivo es, como se ha repetido diversas veces, exactamente éste: cambiar la ciudad y la cultura de los adultos a partir del pensamiento infantil. La finalidad del Consejo de los niños y niñas es, por tanto, el de órgano consultivo del Laboratorio, el que garantiza a los funcionarios el punto de vista de los niños, no solamente sobre los problemas de estricto interés infantil, sino también sobre todos los temas de la ciudad que el Laboratorio afronta paso a paso.

Anexo 4.6: La ciudad para los jóvenes...

El estado de la cuestión: Documentos que periódicamente elabora el Consejo de Juventud de Barcelona

Los y las jóvenes y el modelo de ciudad

El modelo de ciudad debe responder a los intereses de toda la ciudadanía y no sólo a las normas de mercado

Si nos preguntamos cuál es el modelo de ciudad que tiene actualmente Barcelona sería muy difícil pensar en un modelo definido. Más bien nos encontramos con la inexistencia de unas directrices comunes y claras por lo que hace a la actuación de las Regidorías, de los gobiernos de los distritos y del resto de instancias municipales. Un ejemplo paradigmático de esta realidad es la política para jóvenes de nuestra ciudad: tenemos buenas medidas puntuales, como los pisos de alquiler asequible para jóvenes o las experiencias de cogestión con el mundo asociativo, pero, en cambio, no hay un modelo, unas directrices claras de política de juventud, dentro de un modelo de política general de ciudad.

Sería preciso llegar aún más lejos y afirmar que lo que falta es un modelo metropolitano, porque no podemos pensar en Barcelona sólo como su término territorial. Les infraestructuras, los servicios, la movilidad, la sostenibilidad e incluso las relaciones sociales y culturales, se han de ver con una óptica metropolitana.

Y si no sabemos exactamente cual es nuestro modelo de ciudad, lo que sí sabemos es que, si se está llevando a cabo la construcción de un supuesto modelo de ciudad, éste no cuenta con la participación de la ciudadanía en general y de la gente joven en particular. La participación no es sólo votar cada cuatro años o tener un mes para presentar alegaciones a un proyecto urbanístico o al Plan de Actuación Municipal.

Tampoco es del todo cierto que no se cuente con nadie, el modelo de ciudad de Barcelona tiene claramente en cuenta los intereses del mercado. En esta ciudad toda obra pública que se ha realizado los últimos años ha sido a costa de vender suelo público a empresas privadas.

¿Qué queremos?

El Consell de la Joventut de Barcelona (CJB), como plataforma interasociativa que integra 59 asociaciones y 10 federaciones juveniles de la ciudad, queremos que la ciudad de Barcelona se construya en virtud de un modelo de ciudad basado en la sostenibilidad, la compensación de las desigualdades, la solidaridad y en las necesidades y los deseos de todas las personas.

El Ayuntamiento ha de ser el principal defensor de los intereses de la mayoría de la ciudadanía ante las grandes empresas y compañías de servicios, que generalmente son grandes multinacionales. El urbanismo se ha de someter al interés general y no a las normas del mercado. Por todo ello solicitamos:

1. Una ciudad planificada con los espacios públicos y los equipamientos necesarios para todos los sectores de la ciudadanía, entre ellos la gente joven.

2. Un modelo mediterráneo y diverso para Barcelona:

- No queremos grandes áreas comerciales y de ocio que dibujen, como están haciendo, un esquema urbano que genere una segregación y una especialización de usos urbanísticos, que ponga el consumo por delante de la cultura y el ocio y que separe los diferentes sectores de la ciudadanía.

- Sí queremos una mezcla de usos urbanísticos que signifique más interacción, menos exclusión, reducción de la movilidad mediante vehículo privado...

3. Una ciudad compacta socialmente, una ciudad sin segregación social.

4. Que se establezca un modelo de ciudad diseñado para que la gente joven pueda ejercer su derecho a mantener la residencia en el lugar donde tiene las relaciones sociales, los estudios, el trabajo, el ocio, en definitiva, donde haya escogido vivir. Es preciso crear las condiciones necesarias para que se logre este objetivo. Se necesitan más viviendas públicas de alquiler asequible para los jóvenes. Se precisan espacios jóvenes, tanto equipamientos como espacios abiertos, diseñados para que la gente joven pueda desarrollarse como tal.

5. Espacios que den prioridad a los encuentros, las relaciones entre personas de diferentes ámbitos y edades: plazas, ramblas, espacios públicos...

6. Una ciudad accesible para todos, sin barreras físicas, sensoriales ni comunicativas.

7. Una ciudad sostenible con:

- Edificaciones con criterios de eficiencia, ahorro energético y respeto al entorno.
- La instauración de un sistema de *ecomovilidad*: primacía del transporte público sobre el privado, más zonas de tránsito pacificado (instauración de las *supermanzanas* en el Eixample, rigurosa restricción del tránsito en el centro de la ciudad y en los centros neurálgicos de los barrios, conversión de la Vía Laietana en bulevar), no al túnel de Horta (sí a un transporte público metropolitano que llegue a todas las poblaciones y a todos los barrios en condiciones de calidad, tanto en cuanto a comodidad como a frecuencia de paso), una ciudad para las bicicletas...
- Un proceso de participación para la elaboración de la Agenda 21 que cuente con el máximo de recursos posibles y la garantía de que los resultados que se obtengan se establezcan como ejes del modelo de ciudad del futuro.
- Que el barrio 22@ sea el verdadero barrio industrial sostenible del siglo XXI.

8. Que los terrenos que albergarán las actividades principales del Fórum de las Culturas 2004 sean luego aprovechables para todos los ciudadanos.

9. Que este modelo de ciudad sostenible, solidaria e igualitaria que pedimos para Barcelona se haga con la participación de la ciudadanía. Por eso es preciso profundizar en fórmulas de participación que hagan de Barcelona una ciudad donde todo el mundo pueda dar su opinión, y que esta opinión sea escuchada y se tenga en cuenta a la hora de construir la ciudad.

Los datos

5,31% de las viviendas construidas en Barcelona el año 2000 son de protección pública.

El 65% de los desplazamientos que se hacen en Barcelona se efectúan mediante vehículo privado

Actualmente en nuestra ciudad tenemos una gran superficie comercial por cada cuatro mercados municipales.

Fuentes:

- Ayuntamiento de Barcelona (2001). www.bcn.es

L'Estat de la qüestió nº 26. Octubre 2001. CJB
www.cjb.org/ct/bcj/eq/estat26.htm

Anexo 4.6: Sobre la identidad

Un fragmento:

“Desde que me fui del Líbano en 1976 para instalarme en Francia, muy a menudo, con las mejores intenciones del mundo, me han preguntado si me sentía «más bien francés» o «más bien libanés». Y siempre contesto lo mismo: «¡Ambas cosas a la vez! » No es por un deseo de equilibrio o equidad, sino porque si contestara otra cosa mentiría. Si soy quien soy y no otro es porque me encuentro en la frontera de dos países, de dos o tres lenguas, de múltiples tradiciones culturales. Esto es precisamente lo que define mi identidad. Sería más auténtico si me amputara una parte de mí mismo?

A aquellos que me hacen esta pregunta les explico, pues, pacientemente, que nací en el Líbano que viví allí hasta los veintisiete años, que el árabe es mi lengua materna, que es en las traducciones al árabe que descubrí por primera vez a Dumas, Dickens y Los Viajes de Gulliver, y que es en mi pueblo de la montaña, el pueblo de mis antepasados, donde tuve mis primeras alegrías de niño y donde oí ciertas historias que inspirarían más tarde mis novelas. ¿Cómo podría olvidarlo? ¿Cómo podría nunca borrarlo? Pero, por otra parte, hace veintidós años que vivo en tierra francesa, bebo su agua y su vino, mis manos acarician cada día sus viejas piedras, escribo mis libros en su lengua: para mí no será nunca una tierra extranjera.

¿Medio francés, pues, y medio libanés? ¡En absoluto! La identidad no se puede compartimentar, no se divide ni en mitades ni en tercios, ni por zonas separadas. No tengo diferentes identidades, sólo tengo una, hecha de todos los elementos que le han dado forma, en una «mezcla» especial que no es nunca la misma para otro.

A veces, cuando he terminado de explicar, con mil y un detalles, por qué precisas razones reivindico plenamente el conjunto de mis pertenencias, alguien se me acerca para murmurar, poniéndome la mano sobre el hombro: «Habéis hecho bien al hablar así, pero en el fondo del fondo, ¿qué os sentís más?»

Durante mucho tiempo, esta pregunta insistente me ha hecho sonreír. Hoy ya no me hace tanta gracia. Porque me parece que revela una visión de los hombres muy extendida y en mi opinión, peligrosa. Cuando me preguntan qué soy «en el fondo del fondo de mí mismo», se da por supuesto que hay, «en el fondo del fondo» de cada uno, una sola pertenencia importante, su «verdad profunda», por decirlo así, su «esencia», determinada una vez por todas al nacer, y que permanecerá invariable; como si el resto, todo el resto de su trayectoria de hombre libre, las convicciones que ha adquirido, sus preferencias, la propia sensibilidad, sus afinidades, su vida, en definitiva, no contara para nada. Y cuando se incita a nuestros contemporáneos a «afirmar su identidad», como tan a menudo se hace hoy, lo que se les está diciendo es que han de encontrar en el fondo de sí mismos esta pretendida pertenencia fundamental, que a menudo es de tipo religioso, o nacional, o racial, o étnico, y enarbolarla orgullosamente frente a los demás.

Si alguien reivindica una identidad más compleja, se encuentra marginado. Un joven nacido en Francia de padres argelinos lleva en su interior dos pertenencias evidentes, y habría de ser capaz de asumirlas ambas. He dicho dos para simplificar, pero los componentes de su personalidad son mucho más numerosos. Tanto si se trata de la lengua como de las creencias, la manera de vivir, las relaciones familiares, los gustos artísticos o culinarios, resulta que las influencias francesas, europeas, occidentales, se mezclan en su interior con influencias árabes, bereberes, africanas, musulmanas... Una experiencia enriquecedora y fecunda, si este joven se siente libre de vivirla plenamente, si se le anima a asumir toda su diversidad; por contra, su desarrollo puede ser traumático, si cada vez que se afirma como francés hay quién le mira como un traidor, incluso como un renegado, y si cada vez que defiende sus lazos con Argelia, su historia, su cultura, su religión, choca con la incomprensión, la desconfianza o la hostilidad.”

(...)

Este fragmento está sacado del ensayo de Amin Maalouf *"Les identitats que maten. Per una mundialització que respecti la diversitat"*.

Anexo 4.7: La creatividad, fuente de soluciones

Un cuento:

Un científico, que vivía preocupado con los problemas del mundo estaba resuelto a encontrar los medios para aminorarlos. Pasaba días en su laboratorio en busca de respuestas para sus dudas.

Cierta día, su hijo de 7 años invadió su santuario decidido a ayudarlo a trabajar. El científico, nervioso por la interrupción, le pidió al niño que fuese a jugar a otro lado. Viendo que era imposible sacarlo, el padre pensó en algo que pudiese darle con el objetivo de distraer su atención.

De repente se encontró con una revista, en donde había un mapa con el mundo, justo lo que precisaba. Con unas tijeras recortó el mapa en varios pedazos y junto con un rollo de cinta se lo entregó a su hijo diciendo:

"Como te gustan los rompecabezas, te voy a dar el mundo todo roto para que lo repares sin ayuda de nadie".

Entonces calculó que al pequeño le llevaría 10 días componer el mapa, pero no fue así.

Pasadas algunas horas, escuchó la voz del niño que lo llamaba "Papá, papá, ya hice todo, conseguí terminarlo".

Al principio el padre no creyó en el niño. Pensó que sería imposible que, a su edad hubiera conseguido recomponer un mapa que jamás había visto antes.

Desconfiado, el científico levantó la vista de sus anotaciones con la certeza de que vería el trabajo digno de un niño. Para su sorpresa, el mapa estaba completo. Todos los pedazos habían sido colocados en sus debidos lugares.

¿Cómo era posible? ¿Cómo el niño había sido capaz? De esta manera, el padre preguntó con asombro a su hijo:

- "Hijito, tú no sabías como era el mundo, ¿Cómo lo lograste?"
- "Papá, respondió el niño; yo no sabía como era el mundo, pero cuando sacaste el mapa de la revista para recortarlo, vi que del otro lado estaba la figura de un hombre. Así que di vuelta los recortes y comencé a recomponer al hombre, que sí sabía cómo era. Cuando conseguí arreglar al hombre, di vuelta la hoja y vi que había arreglado al mundo".

Gabriel García Márquez

Anexo 4.8: Desde los Ayuntamientos construimos Cultura de Paz

Propuestas lanzadas desde la Fundació per la Pau a todos los Ayuntamientos y grupos políticos municipales de Cataluña

22 Propuestas para promover la Cultura de Paz, el desarme y la resolución pacífica de los conflictos desde los ayuntamientos

El partido, lista o candidatura siguiente:

Se compromete a impulsar en el nuevo consistorio municipal, ya sea desde el gobierno o desde la oposición, las siguientes medidas:

(marcad con una cruz aquellas medidas que aceptéis)

Promoción de la cultura de paz y la *noviolencia*

Los ayuntamientos pueden asumir un papel activo en el fomento y promoción de una cultura de paz:

- 1. Divulgar y difundir los diversos aspectos que conforman la cultura de paz, a través de los medios de comunicación municipales y de las propias actuaciones, y apoyar actividades de entidades y grupos locales sobre estas cuestiones.
- 2. Adquirir Libros sobre temas de paz para las bibliotecas y centros de documentación municipales, abriendo secciones específicas, y estableciendo pequeños centros de recursos para la paz
- 3. Fomentar y facilitar la tarea de educación para la paz en las escuelas, así como promover que estas hagan objeción de conciencia en los programas de militarización de la enseñanza.
- 4. Bautizar calles de la ciudad con los nombres de personas reconocidas por su compromiso por la paz.
- 5. Hermanarse con ciudades de países lejanos o en zonas de conflicto y fomentar el intercambio y el conocimiento mutuo.
- 6. Destinar una aportación económica específica a programas de promoción de la cultura de paz.

Resolución pacífica de los conflictos en el municipio. Políticas por la paz local

El gobierno municipal puede fomentar la resolución pacífica de los conflictos dentro del propio municipio y desarrollar unas políticas coherentes con la paz:

- 7. Favorecer políticas de integración, ayuda y solidaridad con las poblaciones inmigrantes, así como impulsar, desde el municipio, acciones y actividades que fomenten el respeto a la diversidad.
- 8. Establecer servicios de mediación y resolución pacífica de conflictos en el municipio, que intervendrían cuando fuera necesario y estarían integrados por personas con una sólida formación en estos temas.
- 9. Llevar a término cursos de formación dirigidos a los policías municipales en temas de mediación y resolución de conflictos, así como de respeto a la diversidad.
- 10. Desarmar y desmilitarizar las policías locales.
- 11. Como otros elementos esenciales de una cultura de paz, comprometerse en la protección del medio ambiente, desarrollar acciones contra la discriminación (racismo, machismo, etc.), fomentar la tolerancia, promover la justicia social y la lucha contra la exclusión y abrir espacios de participación ciudadana en la toma de decisiones municipales.

Por la paz global

Desde el ayuntamiento se puede intervenir a favor de la paz global:

- 12. Posicionarse en contra de la participación del gobierno del Estado en intervenciones militares, reclamar vías pacíficas de solución de conflictos y exigir que la población sea consultada antes que el gobierno se implique en una guerra.
- 13. Ayudar a las poblaciones civiles de países en guerra o posguerra y acoger a los desertores provenientes de estos países.
- 14. Respaldar activamente a los desertores, insumisos, objetores de conciencia y objetores fiscales del municipio, dándoles soporte económico, legal, publicitario, etc.

- 15. Participar activamente en las redes de municipios europeos y mundiales que apuestan por la defensa de los derechos humanos y la construcción de la paz.
- 16. Apoyar y adherirse a las diversas campañas ciudadanas que favorecen la paz, el desarme, los derechos humanos y la superación de la injusticia y la explotación.

Hacia el desarme y la desmilitarización

Los ayuntamientos pueden desmilitarizar y desarmar las ciudades y los pueblos:

- 17. No permitir la instalación, en el término municipal, de fábricas de armamento o de equipamientos militares.
- 18. No ceder instalaciones municipales para actos del ejército ni para ferias de armamento.
- 19. En el caso de ciudades con puerto, no acoger barcos de guerra.
- 20. Impedir el tránsito y comercio de armas por el municipio, incluyendo el puerto en el caso de las ciudades que lo tienen.
- 21. La no asistencia a los actos de tipo militar por parte de los representantes del ayuntamiento.
- 22. No promover ni acoger desfiles militares en el municipio.

Firma:

Nombre (representante del partido o cabeza de lista de la candidatura):

Lugar y fecha:

Envíese a:

c/ Casp, 31 2º 1ª A

08010 Barcelona

Anexo 4.9: Para seguir reivindicando la paz después de las movilizaciones...

Un artículo

Después de las caceroladas, algunas propuestas para seguir en pie de paz

Una vez que los medios de comunicación nos han explicado que el ataque a Iraq se ha terminado, los toques de trompeta de una guerra rápida y limpia y de una reconstrucción exitosa parecen haber ensordecido el sonido de las últimas caceroladas. Y es precisamente en estos momentos de triunfalismos belicistas que hace falta propuestas imaginativas a fin de canalizar de manera constructiva el potencial transformador de las movilizaciones ciudadanas en todo el mundo. Es importante demostrarnos a nosotros mismos que las ideas y las acciones por la paz no se agotan en Iraq, sino que quieren incidir en un mundo con más de veinte conflictos armados abiertos actualmente y con muchos otros en peligro de estallar si no somos capaces de revertir determinadas dinámicas de violencia estructural. Las propuestas para ir avanzando hacia el otro mundo posible de Porto Alegre son muchas y diversas. Muchas de ellas se circunscriben a nuestro entorno más inmediato y a nuestros hábitos cotidianos (comercio justo, consumo crítico y responsable, objeción fiscal, participación en campañas diversas, etc.), pero paralelamente y complementariamente, es importante ir imaginando agendas de paz a nivel internacional a medio y largo plazo a fin de que tanto los gobiernos, como los organismos internacionales, así como las organizaciones de la sociedad civil o los ciudadanos y las ciudadanas con ganas de cambiar las cosas puedan ir trabajando conjuntamente y tejiendo sinergias de paz.

El ataque a Iraq, que no deja de ser la punta mediática de un iceberg con muchas urgencias, nos brinda una buena ocasión para reflexionar sobre algunas iniciativas y propuestas de paz globales.

1) **Reformar y fortalecer las Naciones Unidas.** Las propuestas a fin de que esta organización se convierta en un sitio de encuentro y diálogo, a partir del cual ir forjando una gobernabilidad mundial son variadas y no precisamente nuevas, pero la actual situación de debilidad y descrédito a la que se ha visto abocada después de la mencionada guerra de Iraq quizá supone un momento idóneo para volver a plantear cuestiones como la supresión del derecho de veto de los cinco miembros permanentes del Consejo de Seguridad (EEUU, Reino Unido, Francia, China y Rusia); la ampliación del mismo Consejo de 15 a 20 o 25 miembros (incluyendo especialmente aquellos Estados que se comprometan de forma activa con el desarme, la cooperación al desarrollo, los derechos humanos, la prevención de conflictos o el medio ambiente); la ponderación del voto en la Asamblea General según el peso demográfico; la retirada del derecho de veto de aquellos gobiernos que no paguen sus cuotas; la necesidad de que todas las operaciones de mantenimiento de la paz se hagan con el aval y en el marco de las Naciones Unidas o la exigencia de que todas las resoluciones de Naciones Unidas tengan el mismo valor por lo que respecta a su cumplimiento.

2) **Reforzar las diplomacias de paz.** Es urgente invertir la desproporción de recursos que se dedican a la preparación de la guerra y a la promoción de la paz y, a la vez, visibilizar más aquellos conflictos olvidados y aquellas experiencias y procesos de paz que necesitan el respaldo de la comunidad internacional. Así, sería bueno crear un Fondo Económico de Naciones Unidas de apoyo a los procesos de negociación o de paz o garantizar que Naciones Unidas acompañe durante, por lo menos, una década todos los procesos de rehabilitación posbélica (Rwanda, Guatemala, Sierra Leona, Eritrea, Macedonia, Kosovo, Tadjikistán, Timor-Leste, Afganistán, Angola, etc.) Igualmente, se debería garantizar que el envío de soldados al extranjero (aunque sea en operaciones de paz) cuente con la autorización de los correspondientes parlamentos nacionales y que cualquier persona negociadora, mediadora o relatora en un conflicto (especialmente los enviados del Secretario General) desarrollara su labor con dedicación exclusiva, con recursos suficientes y de forma anticipada y preventiva.

3) Promover una propuesta regional de paz para todo el Oriente Medio. **La celebración de una Conferencia Regional de Paz habría de permitir la negociación de todos aquellos**

aspectos que generen inseguridad en la región (territorio, agua, terrorismo, demarcación de fronteras, autogobierno, derechos de las minorías, desarrollo económico, etc.) y podría incluir la declaración del área como Zona Libre de Armas de Destrucción Masiva. Además, habría de contar con un sistema de medidas del fomento de la confianza y con diferentes mecanismos de verificación de los compromisos adoptados. El condicionamiento de la ayuda económica a las partes al fin de la violencia y el apoyo a la actividad diplomática del Cuarteto Diplomático (EEUU, UE, Naciones Unidas y Rusia) también contribuirían a impulsar esta propuesta de paz.

4) **Compromiso con los Objetivos de Desarrollo del Milenio.** Éstos fueron aprobados el año 2000 por casi todos los Estados del mundo y hacen referencia a aspectos como la pobreza, el hambre, el desarrollo sostenible, la mortalidad infantil, la educación, la salud materna o la igualdad de sexo. Para el cumplimiento de estos objetivos (previsto entre el 2015 y el 2050), se han establecido un conjunto de metas, indicadores y términos cuantificables y Naciones Unidas ha elaborado un sistema de coordinación entre sus agencias a fin de asesorar y realizar un seguimiento de los avances de los Estados en estas cuestiones. Los gobiernos han de ir integrando progresivamente estos objetivos en las políticas nacionales de desarrollo, sin olvidar otras cuestiones como el 0,7% y el soporte explícito al derecho a la alimentación y al agua o al acceso de los países pobres a los medicamentos esenciales.

5) **Universalizar el régimen de protección de los derechos humanos.** Es preciso exigir la ratificación universal de todos los instrumentos internacionales de derechos humanos y de Derecho Internacional Humanitario, así como del Tribunal Penal Internacional; crear un Relator Especial sobre delitos de terrorismo (garantizando que la legislación antiterrorista no vulnera los derechos de la población inmigrada, refugiada o asilada) o conseguir una moratoria en la práctica de la pena de muerte.

6) **Establecer un régimen universal de desarme.** Es necesario reducir el gasto y la investigación militar; disminuir los arsenales nucleares; conseguir una ratificación universal de los instrumentos existentes de no proliferación; apoyar un régimen universal de inspecciones de desarme; establecer un Código de Conducta universal sobre comercio de armas (compromiso de no vender armas a actores no gubernamentales, transparencia, control parlamentario, etc.) o promover la recogida y destrucción de armas ligeras (que causan el 90% de les víctimas en los conflictos armados).

7) **Reducir nuestra dependencia del petróleo y promover una nueva cultura de la energía.** Es bien conocido que el control por los recursos (en especial de los energéticos) alimenta buena parte de los conflictos armados del mundo, de manera que se necesitaría ir hacia modelos de producción y consumo responsables y sostenibles que no se basen en el carbono y en la contaminación. Estos modelos requieren medidas como la ratificación universal del Protocolo de Kyoto, la promoción de las energías renovables, el establecimiento de medidas sobre derechos humanos en las empresas petrolíferas o la reducción del consumo de energía a un máximo de un metro cúbico por persona y año.

Todas estas propuestas, si bien superan en la mayoría de casos nuestro ámbito de actuación inmediata, permiten dibujar y soñar objetivos a largo plazo. Porque, no olvidemos, que soñar e imaginar escenarios globales mejores que los que tenemos ahora nos recuerda la necesidad de tener siempre muy cerca una cacerola y nos ayuda a mantenernos en pie de paz.

*Unidad de Alerta de l'Escola de Cultura de Pau
Jordi Urgell, Josep M^aRoyo, Rebeca Pérez, Maria Villellas, Oscar Mateos, Maria Prandi*