

Tesis Doctoral con Menció Internacional

Comunicación, violencia cultural y Alianza de Civilizaciones tras el 11-S

De la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann y el Cultivo de Gerbner a las Espirales de Paz como entendimiento intercultural

Communication, Cultural violence and Alliance of Civilizations after September 11th

From Noelle-Neumann's Spiral of Silence and Gerbner's Cultivation to the Spirals of Peace as intercultural understanding



Programa de doctorado: **Comunicación Empresarial e Institucional**

Universitat Jaume I de Castelló

Estancia de investigación para la menció internacional:

Columbia University, New York

Directoras: **Dr. Eloísa Nos Aldás y Dr. María José Gámez Fuentes**

Doctorando: **José Ignacio Martín Galán**

Índice

1 Introducción general y motivación.....	8
<i>1 General introduction and motivation</i>	<i>13</i>
2 Hipótesis, objetivos y metodología	18
3 Marco teórico.....	26
3.1 Definiendo comunicación en la era de las nuevas tecnologías.....	26
3.1.1 La comunicación como proceso global	30
3.1.2 Una aproximación desde las aportaciones educomunicativas de Javier Erro: de la infopolución a la comunicación consciente.....	32
3.1.3 Los procesos comunicativos en sentido amplio	37
3.1.4 Una aproximación al discurso	40
3.1.5 Una perspectiva de la comunicación desde los derechos humanos y la legislación	41
3.1.6 Comunicación en la «Sociedad Red»	44
3.1.7 Recapitulación: a la búsqueda de un concepto global de comunicación.....	47
3.2 Bases teóricas sobre el impacto de la comunicación en los receptores: la Teoría del Cultivo de Gerbner y la Teoría de la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann	51
3.2.1 Aproximación a las teorías sobre el impacto de la comunicación en los receptores	51
3.2.1.1 Principales controversias sobre el impacto de los medios de comunicación en los receptores.....	53
3.2.1.2 Buscando un posicionamiento académico	55
3.2.2 La Teoría del Cultivo de Gerbner.....	55
3.2.2.1 Preguntas y reflexiones desde Gerbner hacia el objeto de Estudio de la Espiral de la Paz	77
3.2.3 La Espiral del Silencio de Noelle-Neumann	78
3.2.3.1 Preguntas y reflexiones desde Noelle-Neumann hacia el objeto de Estudio de La Espiral de la Paz	91
3.3 Conectando la comunicación con una aproximación a los Estudios de Paz y La Imaginación Moral de Lederach	91

3.3.1 Principales controversias en los enfoques de construcción de paz y transformación de conflictos: evolución hacia el giro epistemológico y las «paces transracionales».....	91
3.3.2 Sobre la violencia y la violencia cultural	95
3.3.2.1 Violencia cultural, propaganda de guerra y creación del enemigo.....	97
3.3.2.1.1 Propaganda de guerra e ideación del enemigo	98
3.3.3 El concepto de cultura de paz de UNESCO	104
3.3.4 El giro epistemológico.....	108
3.3.5 Principales enfoques de construcción de paz. De la paz moral a las paces transracionales de la escuela austríaca	111
3.3.6 Combinando el enfoque transracional y el giro epistemológico	114
3.3.7 Una aproximación a la Imaginación Moral de Lederach	115
3.3.7.1 El paso de la complejidad a la simplicidad como esencia de la construcción de paz	119
3.3.7.2 Sobre los acuerdos de paz y el pesimismo.....	121
3.3.7.3 Sobre el arte	122
3.3.7.4 Sobre el espacio y el trabajo en red: copiando a las arañas	123
3.3.7.5 Sobre la masa y los movimientos sociales.....	125
3.3.7.6 Una forma diferente de imaginación, <i>networking</i> y hallazgo casual.....	126
3.3.7.7 Sobre el tiempo, la creatividad y el riesgo.....	127
3.3.7.8 Algunas conclusiones e implicaciones de la Imaginación Moral.....	127
3.4 Referentes teóricos de la propuesta de la Espiral de la Paz: alfabetización mediática y comunicación para la paz, pedagogía crítica para la paz, convivencia intercultural y no-violencia para cambio social.....	131
3.4.1 Introducción.....	131
3.4.2 Alfabetización mediática y comunicación para la paz	131
3.4.2.1 Alfabetización mediática	131
3.4.2.2 Comunicación para la paz.....	140
3.4.3 Educación-aprendizaje para la paz, derechos humanos, entendimiento y convivencia intercultural: una aproximación a las perspectivas y retos	145
3.4.3.1 Pedagogía crítica para la paz, Derechos humanos y Entendimiento Intercultural (PDEI).....	157

3.4.3.2 Conclusiones hacia una definición, objetivos comunes y lecciones aprendidas.....	158
3.4.4 No-violencia para el cambio social: aproximación desde las perspectivas de Gandhi, King Jr. y Gregg	161
3.5 Propuesta de la Espiral de la Paz.....	165
4 Construcción de espirales de violencia cultural y propaganda de guerra tras el 11-S: la creación de la idea del enemigo.....	171
4.1 Aclaraciones metodológicas previas y proximación al modelo de análisis de van Dijk	172
4.1.2 Buscando un modelo de análisis de acciones comunicativas y violencia cultural	182
4.1.3 Conversión a un modelo final de trabajo.....	183
4.2 Creación del enemigo tras el 11-S.....	188
4.2.1 El imaginario en torno a Bin Laden	194
4.2.2 ¿En beneficio de quién?.....	195
4.2.3 Limitaciones a la libertad de prensa	198
4.2.4 Cultivando el Síndrome del Mundo Malvado	199
4.3 Del discurso a la transgresión del derecho internacional	202
4.3.1 Argumentos para un ataque. La doctrina conservadora norteamericana.....	203
4.3.2 Definición de agresión y Carta de las Naciones Unidas.....	205
4.3.3 Retorno a la autotutela.....	209
4.3.4 Legalidad durante los ataques (<i>in bellum</i>).....	210
4.4 Conclusiones sobre la violencia cultural tras el 11-S	211
4.4.1 Resumen de acciones comunicativas con violencia cultural para promover la invasión de Afganistán.....	212
4.4.2 Aplicación del modelo al análisis de acciones comunicativas	214
4.4.3 Conclusión de la aplicación del modelo	223
4.4.4 Esquema de los mecanismos de violencia cultural.....	225
5 Trabajo de campo: impacto de la violencia cultural en los receptores y el filtro transformador de la Espiral de la Paz	229

5.1 Aplicando la propuesta de la Espiral de la Paz: introducción a un estudio de campo con adolescentes.....	232
5.2 Primera fase: entrevistas y observación participativa.....	236
5.2.1 Análisis de resultados de entrevistas y observación participativa.....	243
5.2.2 Discusión de resultados con teorías de efectos, el Cultivo y la Espiral del Silencio.....	245
5.2.2.1 Discusión de resultados desde la Teoría del Cultivo de Gerbner	250
5.2.2.2 Discusión de resultados desde la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann.....	253
5.2.3 Discusión de resultados desde la Imaginación Moral de Lederach.....	254
5.2.4 Síntesis de discusión de resultados desde las teorías del Cultivo, la Espiral del Silencio y la Imaginación Moral	256
5.3 Segunda fase: programa de empoderamiento de la Espiral de la Paz	257
5.3.1 Observaciones de las 23 sesiones en las aulas del programa de empoderamiento de la Espiral de la Paz	260
5.4 Tercera fase: análisis del impacto del programa de la Espiral de la Paz y estudio comparado de cuestionarios y entrevistas.....	268
5.4.1 Comparativa de cuestionarios de la primera fase previa y después del programa de la Espiral de la Paz	268
5.4.2 Recapitulación y reflexión preliminar sobre los cuestionarios y entrevistas	274
5.4.3 Análisis de reflexiones y resultados comparados	275
5.4.4 Evaluación de la respuesta a las entrevistas	285
5.4.5 Conclusiones preliminares tras los resultados comparados del programa de la Espiral de la Paz	287
5.5 Cuarta fase: re-evaluación adicional dos años después.....	290
6 Validación de sub-hipótesis y de hipótesis general de partida. Discusión de los resultados con Gerbner, Noelle-Neumann, Lederach y los referentes teóricos de la Espiral de la Paz.....	293
6.1 Validación de las sub-hipótesis 1, 2 y 3	295
6.2 Validación de la sub-hipótesis 4	295
6.3 Validación de la sub-hipótesis 5	297
6.4 Diálogo con las teorías de Gerbner y Noelle-Neumann	299

6.4.1	Diálogo con la Teoría del Cultivo de Gerbner	299
6.4.2	Diálogo de los resultados con la Teoría de la Espiral del Silencio	305
6.5	Validación de la sub-hipótesis 6	310
6.6	Validación de la hipótesis general.....	315
6.7	De la Espiral de la Paz a las Espirales de Paz.....	315
6.8	Diálogo de las conclusiones con los referentes teóricos de los cuatro pilares de la Espiral de la Paz desde un prisma educomunicativo	318
6.8.1.	Alfabetización mediática y comunicación para la paz:	318
6.8.2	Pedagogía crítica para la paz o educación para la paz y convivencia intercultural	322
6.8.3	No-violencia para cambio social	324
7	Capítulo conclusivo preliminar: transformando el Cultivo de Gerbner y la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann en Cultivo de Espirales de Paz hacia la Alianza de Civilizaciones	327
8	Discusión y revisión de resultados con un panel de expertos	337
8.1	Presentación del panel de expertos	337
8.2	Presentación del cuestionario para el panel de expertos	341
8.3	Síntesis de las principales reflexiones del panel de expertos	342
8.4	Análisis transversal de las respuestas a preguntas clave	356
8.5	Revisando e incorporando las reflexiones del panel de expertos	361
9	Conclusiones finales: el Cultivo de Espirales de Paz Caóticas hacia la Alianza de Civilizaciones en la Sociedad Red	365
9	<i>Final conclusions: the Cultivation of Chaotic Spirals of Peace towards the Alliance of Civilizations in the Network Society</i>	375
10	Límites de la investigación, aportación a diferentes campos de estudio y futuras líneas de investigación	385
11	Bibliografía	388
12	Anexos	412

Lista de Figuras y Tablas

Figura 1: Espiral del Silencio propuesto por Noelle-Neumann	85
Figura 2: Propuestas del giro epistemológico de	110
Figura 3: Fases de la construcción de redes sociales partiendo	124
Figura 4: Resultados Claves/ Elementos de Alfabetización Mediática e Informativa	136
Figura 5: La Ecología de AMI: Nociones de AMI	137
Figura 6: Elementos interactivos de la Espiral de la Paz	170
Figura 7: Interacción de mecanismos	226
Figura 8: Interacción de mecanismos de violencia cultural tras el 11-S.....	247
Figuras 9, 10, 11, 12: Estudiantes interactuando durante dos sesiones del programa	261
Figura 13: Imagen de uno de los talleres creativos en el proyecto de empoderamiento	262
Figura 14: Imagen de uno de los talleres del programa de La Espiral de la Paz	262
Figura 15: Primer nivel de Las Espirales de Paz con respecto a	333
Figura 16: Segundo nivel de las Espirales de Paz (Una expansión de espirales.....	335
Figura 17: Interconexión de las Espirales de Paz	336
Figura 18: Filtro transformador del Cultivo de Espirales de Paz Caóticas.....	371
Figura 19: Interacción con las Espirales de Paz caóticas micro y las Espirales de Paz.....	372
<i>Figura 20: Transformative filter for the Cultivation of Chaotic Spirals of Peace</i>	<i>381</i>
<i>Figura 21: Interaction of the Chaotic Spirals of Peace at micro and macro levels:</i>	
<i>The addition of small Spirals of Peace generates big Spirals of Peace.</i>	<i>382</i>
Tabla 1: Ranking de las nacionalidades que los estudiantes consideran más.....	240
Tabla 2: Comparativa después del programa de la Espiral de la Paz del	272

Preámbulo de constitución de la UNESCO:
«Puesto que las guerras nacen en las mentes de los hombres,
es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz».

1 Introducción general y motivación

La presente tesis parte de un enfoque multidisciplinar y tiene como objetivo abordar el papel de la comunicación en los procesos de violencia y de construcción de paz en un contexto marcado por el masivo flujo de informaciones que permean la vida diaria y por los procesos que desataron los ataques del 11 de septiembre de 2001 en Nueva York. Uno de los primeros puntos de partida de esta investigación ha sido analizar si tras el 11-S hubo acciones comunicativas que generaron o promovieron violencia (lo que llamamos violencia cultural) y si éstas construyeron la idea del enemigo para intentar legitimar el posterior ataque armado contra Afganistán. Posteriormente, este objetivo nos ha llevado a explorar si las espirales de violencia cultural y los mecanismos descritos en las teorías de comunicación del Cultivo y la Espiral del Silencio (descritos por Gerbner y Noelle-Neumann) pueden ser transformados hacia la reconstrucción de paz a través del empoderamiento de la población desde un prisma educativo.

La elección del tema de esta tesis y su enfoque interdisciplinar están motivados por diversos factores. En primer lugar, una de estas motivaciones viene derivada de mi formación académica y mi actividad como periodista desde 1999. Durante esta trayectoria he tomado conciencia sobre la importancia de las representaciones mediáticas en la construcción de percepciones, el desarrollo social, la convivencia intercultural, los procesos de violencia y los derechos humanos. Es precisamente por ello que decidí iniciar un doble camino cursando en paralelo el doctorado en comunicación, que culmina en esta tesis, y una especialización complementaria en estudios de paz, conflictos y desarrollo. Esta dualidad me ha permitido expandir mi actividad como periodista en el diario Levante de Castelló y me ha llevado a conectar la comunicación con los derechos humanos y la paz trabajando con programas de comunicación en *United Nations Alliance of Civilizations* (UNAOC) en Nueva York, Cruz Roja Española, *Fellowship of Reconciliation* (Nueva York), la ONG Comunicadores por la Paz, la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), Amnistía Internacional, el Comité Español de ACNUR o el programa *Youth in Action* de la Unión Europea, entre otros. Este recorrido me ha posibilitado ampliar mi experiencia como periodista y especialista en comunicación para la paz en contextos como el Secretariado de

Naciones Unidas en Nueva York, los Territorios Palestinos-Israel, Sahara Occidental, Marruecos o México. Al mismo tiempo, he vinculado esta experiencia profesional como periodista a mi labor investigadora como doctorando del Departamento de Ciencias de la Comunicación de la UJI y como investigador en la línea de Comunicación de la Cátedra Unesco de Filosofía para la Paz y el IUDESP de la Universitat Jaume I, así como en dos estancias en la Columbia University en Nueva York. Gracias a esta actividad investigadora he podido completar varias publicaciones académicas y participar en congresos internacionales que conectan la comunicación y el periodismo con las representaciones sobre «el otro», los conflictos, los derechos humanos, la construcción de paz, la movilidad y el diálogo intercultural el actual contexto de globalización y de auge de las nuevas tecnologías de la comunicación.

Partiendo de este camino profesional, la presente tesis doctoral se elabora desde un compromiso personal y académico de poner el periodismo y la comunicación al servicio de los valores de cultura de paz, los derechos humanos y el entendimiento intercultural, todos ellos valores que constituyen una parte esencial de los principios que desde sus inicios en 1991 han regido la Universitat Jaume I, en la cual defiendo esta tesis.

Enmarcamos el análisis de esta tesis doctoral dentro de un contexto internacional en el que se encuentran el planteamiento teórico de Choque de Civilizaciones de Samuel Huntington y la respuesta conceptual de la Alianza de Civilizaciones, que ha terminado propiciando la creación de una agencia de Naciones Unidas (*United Nations Alliance of Civilizations*) respaldada por 138 países e instituciones académicas y civiles. La transformación pacífica de conflictos y el entendimiento intercultural forman parte de los objetivos de la Alianza de Civilizaciones de Naciones Unidas, que trabaja en torno a un término que ya ha traspasado el plano de lo político y que comienza a ser recogido en distintos trabajos académicos como un concepto que no solamente surge en respuesta a la teoría de Choque de Civilizaciones de Samuel Huntington (Huntington, 1997), sino también como un término con valor en sí mismo (Colomer, 2008). De hecho, la esencia de la idea de Alianza de Civilizaciones vinculada a la construcción de paz y un mejor entendimiento humano –a ese reconocimiento del «otro» - ha sido planteada durante distintas épocas de la historia por autores como Bartolomé de las Casas, Habermas, Kant, Husserl, Buber, Taylor, Rawls, Martínez Guzmán o Cortina (Colomer, 2008).

En este contexto, un primer estadio de la tesis se enfoca en el estudio del impacto de los mensajes y acciones comunicativas de los lobbies dominantes de EE UU y de la Administración Bush en los receptores tras el 11-S, para lo cual tomamos como referentes las

teorías de comunicación de la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann y del Cultivo de Gerbner.

Partiendo del análisis de la comunicación pública tras el 11-S, el compromiso con la transformación social y la construcción de paz desde el campo académico de la comunicación nos ha exigido ampliar la investigación para no detenernos sólo en la observación y el análisis y dar el paso hacia la búsqueda de soluciones, hacia una investigación-acción participativa. De ahí surge la propuesta de la Espiral de la Paz (basada en una idea de movimiento helicoidal), una propuesta teórica que formulamos en esta tesis como alternativa para la deconstrucción de los discursos de violencia cultural y con valor en sí misma para la reconstrucción hacia modelos sociales y educomunicativos de paz, entendimiento intercultural y cambio social.

El tratamiento de esta cuestión ha requerido una aproximación interdisciplinar; y es por ello que en las bases teóricas de partida abordamos (1) el estudio del impacto de la comunicación en los receptores (especialmente centrándonos en Noelle-Neumann y Gerbner) y (2) los estudios de paz (centrándonos especialmente en las paces transraciales y el enfoque transformador de Lederach).

Además, la Espiral de la Paz contempla la combinación de cuatro pilares básicos para generar empoderamiento y cambio social capaces de transformar la espiral de violencia, aunque durante la investigación el concepto ha madurado para pasar a hablar de múltiples espirales de violencia y su transformación en múltiples Espirales de Paz. Las cuatro bases de las Espirales de Paz que se proponen son: alfabetización mediática y comunicación para la paz, pedagogía crítica para la paz, no-violencia para cambio social y convivencia intercultural e interpersonal desde una pluralidad de orígenes geográficos.

La introducción de los cuatro elementos de las Espirales de Paz también nos lleva a un análisis teórico de las cuatro áreas de conocimiento, aunque no como bases teóricas de partida, sino como herramientas que pueden ser exploradas y utilizadas a modo de filtro para transformar desde la comunicación las espirales de violencia cultural en Espirales de Paz.

Una vez concebida la propuesta de las Espirales de Paz, el objetivo de la investigación ha sido llevar a cabo una aplicación práctica que permitiera extraer resultados y lecciones aprendidas. Para ello, se diseña un trabajo de campo con 32 estudiantes de secundaria con tres partes diferenciadas:

- 1- Evaluación del impacto de las acciones comunicativas y de los discursos predominantes en la percepción de los estudiantes sobre el mundo; y especialmente de forma conectada con los elementos de violencia cultural detectados tras el 11-S.

2- Aplicación del programa de la espiral de la paz con los mencionados estudiantes a través de una intervención educativo-participativa basada en los cuatro elementos de la Espiral de la Paz y con la ayuda de facilitadores de diez países diferentes.

3- Evaluación de resultados del proyecto, de las lecciones aprendidas y de su impacto en los estudiantes, así como sus posibles cambios de percepción respecto a la evaluación inicial.

Los resultados de estas tres fases nos llevan a plantear respuestas a las preguntas iniciales de la tesis sobre el impacto de la comunicación en los receptores, la violencia cultural y las alternativas de construcción de Espirales de Paz. Además, nos conducen a la validación de una serie de hipótesis que se plantearon desde el inicio de la investigación y otras que fueron surgiendo durante el proceso; hasta el punto de que nuestra tesis termina proponiendo una aportación desde los estudios e investigaciones en comunicación para la paz a las teorías de comunicación conocidas como la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann y el Cultivo de Gerbner, así como a la Imaginación Moral de Lederach.

Posteriormente, estas conclusiones preliminares se someten al análisis y los comentarios de un panel internacional de 16 expertos formado por Shirin Ebadi (Premio Nobel de la paz), Federico Mayor Zaragoza (ex director de UNESCO y coordinador del grupo de expertos de alto nivel para la Alianza de Civilizaciones de Naciones Unidas), Ignacio Ramonet (doctor en comunicación y director de la versión española de *Le Monde Diplomatique*), Embarka Hamoudi (ex parlamentaria saharauí de la Unión Africana y miembro de la Unión de Mujeres Saharauis), Lida Ahmed (activista de derechos humanos en Afganistán), Francisco Cascón (doctor experto en educación para la paz), Francisco Fernández (doctor en comunicación por la Universitat Jaume I y experto en *social media* y comunicación en el contexto de las nuevas tecnologías), Alicia Cabezudo (doctora especialista en educación para la paz), Fatuma Ahmed Ali (doctora en estudios de paz y especialista en conflictos en África y género, profesora de Nairobi University), Jaume Pages (consejero delegado del Fórum Universal de las Culturas de Barcelona), Francesc Michavila (catedrático de la Universidad Politécnica de Madrid, director de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria, rector honorario y fundador de la Universitat Jaume I y director de la Cátedra INCREA), Magnus Haavelsrud (doctor y profesor de educación en la Norwegian University of Science and Technology Trondheim), Alejandro Tiana (director del Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)), Jesús Núñez (co-director del Instituto de

Estudios sobre Conflictos y Acción Humanitaria (IECAH)) y Araceli Alonso (doctora en Antropología, profesora e investigadora de la Universidad UW-Madison (EE UU) especialista en género, paz y derechos humanos).

Por último, y a partir de los resultados y lecciones aprendidas en el proceso de esta investigación, junto al *feedback* del panel de expertos, la tesis propone sus conclusiones finales e incorpora una analogía de la Teoría del Caos en el estudio de los fenómenos físicos, un elemento que vinculamos a la comunicación para la paz y la alfabetización mediática y a su papel en los procesos de violencia cultural y de construcción de paz.

Preamble to the Constitution of UNESCO:

“Since wars begin in the minds of men,
it is in the minds of men that the defences of peace must be constructed”.

1 General introduction and motivation

The following thesis has a multidisciplinary approach and its objective is to study the role of communication in the processes of violence and peace building in a context marked by the massive flow of information that permeates daily life and by the processes unleashed by the attacks on September 11th, 2001 in New York. One of the starting points of this research was to analyse if after September 11 there were communicative actions that generated or promoted violence (especially what we call cultural violence) and if these actions constructed the idea of “the enemy” to legitimate the subsequent armed attack against Afghanistan. This initial objective led me to explore whether the spirals of cultural violence and the mechanisms described by Gerbner and Noelle-Neumann in their communication theories of Cultivation and Spiral of Silence, respectively, could be transformed towards the reconstruction of peace through the prism of communication literacy.

The selection of the subject of this thesis and its interdisciplinary approach were motivated by several factors. First, one of the motivations is derived from my academic background and work as a journalist since 1999. During this period I became aware of the importance of media representations in perception construction, social development, intercultural coexistence, human rights, and the processes of violence and peace. It is for this reason that I decided to start a dual path pursuing a PhD in communication, which will culminate in this thesis, and a complementary specialization in peace, conflict and development studies. This duality has been crucial to my work as a journalist for the newspaper *Levante de Castelló* and has led me to connect the communication field with human rights and peace work with the United Nations Alliance of Civilizations (UNAOC) in New York, the Red Cross in Spain, The Fellowship of Reconciliation in New York, the NGO Communicators for Peace, the Spanish Agency for International Development Cooperation (AECID), Amnesty International, the UNHCR Spanish Committee, UNESCO-UNAOC UNITWIN Global Chair on Media and Information Literacy and Intercultural Dialogue and the European Union’s program Youth in Action, among others. This journey gave me the opportunity to broaden my experience as a journalist and researcher of communication for peace in contexts such as the UN Secretariat in New York, the Palestinian Territories, Israel,

Western Saharan refugee camps, Morocco and Mexico, among others. I connected these professional experiences to my research work as a PhD candidate within the Department of Communication at UJI and in the area of communication for peace for the UNESCO Chair of Philosophy for Peace and the Inter-University Institute of Social Development and Peace (IUDESP) at *Universitat Jaume I*, as well as two research stays at Columbia University in New York and a third at the *Université Sorbonne Nouvelle* in Paris. Thanks to these research activities I have published several academic articles and a book, and have participated in international conferences that connect communication and journalism with representations of “the other”, conflicts, human rights, peace building, mobility and intercultural dialogue in the context of globalization and the network society.

Using this research and professional background as a base, this PhD thesis is drawn from a personal and academic commitment to put journalism and communication at the service of the values of the culture of peace, human rights and intercultural understanding, all of which have, since its inception in 1991, been core principles of University Jaume I. Similarly, this thesis stems from an academic commitment to action research from the perspective of communication literacy.

This thesis frames its analysis in an international context, where the theory of the Clash of Civilizations by Samuel Huntington and the conceptual answer of the Alliance of Civilizations are addressed. The proposal of the Alliance of Civilizations resulted in the creation of the United Nations Alliance of Civilizations, with the support of more than 138 countries, as well as academic institutions, civil bodies and a Secretariat based in New York. Peaceful conflict transformation and intercultural understanding are part of the core goals of the United Nations Alliance of Civilizations, which works based on a concept (the alliance of civilizations) that has already crossed the plane of politics and has begun to be incorporated into various academic papers - not only as a concept in response to Huntington’s theory of the Clash of Civilizations (1997), but also as concept with value in itself (Colomer, 2008).

In fact, the essence of the idea of the Alliance of Civilizations connects to peace building and improved human understanding – linked to recognition of “the other” - and has been proposed at various times in history by authors such as Bartolomé de las Casas, Habermas, Kant, Husserl, Buber, Taylor, Rawls, Martínez Guzmán and Cortina (Colomer, 2008).

In this context, the first part of the thesis focuses on analysing the social impact of the messages and communicative actions produced by the dominant U.S. lobbies and the Bush

administration after 9/11. For this, Noelle-Neumann's theory of the Spiral of Silence and Gerbner's theory of Cultivation are used as references.

The analysis of public communication after September 11th and my commitment to social transformation and peace building from the academic field of communication has led me to expand my research: to go beyond observation and analysis and take a step towards finding solutions. In other words, participatory action research. Hence the theoretical proposal made in this thesis of the Spiral of Peace (based on an idea of helical motion), a humble alternative to the deconstruction of cultural violence discourses with autonomy to reconstruct social and communicative-educative models for peace, intercultural understanding and social change.

The study of this issue required an interdisciplinary approach, which is why I have tackled the following: (1) the study of the impact of media messages on the receiver (especially focusing Noelle-Neumann and Gerbner's works) and (2) peace studies (focusing on "transrational peaces" and John Paul Lederach's transformative approach).

Moreover, the Spiral of Peace looks at four basic pillars to transform spirals of cultural violence and thereby generate empowerment and social change. During the research the concept matured in order to address multiple spirals of violence and multiple spirals of peace, which led me to introduce a nuance in my general hypothesis. These four basic pillars of the Spiral of Peace (later changed to *Spirals* of Peace) are: media literacy and communication for peace, critical pedagogy for peace, non-violence for social change and intercultural and interpersonal coexistence (from a plurality of geographic and cultural origins).

Previous research of communication and education and my results from ethnographic fieldwork both suggested that the combination of these four pillars is more effective than separate implementation. In other words, alone each element is less efficient or might even fail. The introduction of the four pillars to the Spiral of Peace led to critical theoretical analyses of the four areas of knowledge, not as core theories of the thesis but as tools to be explored and filters through which to transform spirals of violence into spirals of peace.

Once the idea of the Spiral of Peace was conceived, the aim of the research was to apply it in the field in order to extract results and lessons learned. For this purpose, I conducted fieldwork with 32 high school students in three phases:

- 1- Assessing the impact of communicative actions and prevalent discourses in the students' perceptions of the world, especially those connected with elements of cultural violence detected after September 11th.

2- Implementing the Spiral of Peace Program, an educational and participatory program based on the four pillars of the Spiral of Peace, to empower the aforementioned students. Facilitators from ten different countries helped in this process.

3- Evaluating the project results, lessons learned and their impact on the students, and possible changes of perceptions in comparison with the initial assessment.

The results of these three phases allowed me to answer the initial questions of the thesis concerning the impact of communication on the receivers, cultural violence and the alternative of constructing spirals of peace. The results also allowed me to validate several of the initial hypotheses, as well as others that arose during the process. The thesis ends by proposing a constructive contribution to the communication theories of the Spiral of Silence (Noelle-Neumann), Cultivation (Gerbner) and the Moral Imagination (Lederach).

Subsequently, these preliminary conclusions were submitted for analysis and comments to an international panel of 16 experts composed of Shirin Ebadi (Nobel Peace Prize winner), Federico Mayor Zaragoza (former Director-General of UNESCO and coordinator of the High Level Group of Experts for the United Nations Alliance of Civilizations), Ignacio Ramonet (PhD in Communication and director of the Spanish version of *Le Monde Diplomatique*), Embarka Hamoudi (former member of the African Union Parliament and member of the Saharawi Women's Union), Lida Ahmed (researcher and human rights activist in Afghanistan), Francisco Cascón (PhD and expert in peace education), Francisco Fernández (PhD in Communication at Universitat Jaume I, expert in social media and communication in the context of the network society), Alicia Cabezudo (PhD at Rosario University specializing in peace education), Fatuma Ahmed (PhD in Peace Studies, specialist in conflicts in Africa and gender, and professor at Nairobi University), Jaume Pages (managing director of the Barcelona Universal Forum of Cultures), Francesc Michavila (professor at Universidad Politécnica de Madrid, director of the UNESCO Chair of University Management and Policy, honorary and founder rector of Universitat Jaume I), Magnus Haavelsrud (PhD and professor of Education at the Norwegian University of Science and Technology in Trondheim), Alejandro Tiana (director of the Center for High Studies of the Ibero-American States Organization for Education, Science and Culture (OEI)), Jesús Núñez (co-director of the Institute of Studies on Conflicts and Humanitarian Action (IECAH)) and Araceli Alonso (PhD in Anthropology, professor at UW-Madison University and specialist in gender, peace and human rights).

Finally, taking into account the results, lessons learned and the feedback of international experts, the thesis proposes its final conclusions and incorporates an analogy to Chaos Theory to complete its contribute to the fields of communication for peace, media literacy, and the processes of cultural violence and peace building.

2 Hipótesis, objetivos y metodología

La presente tesis propone la siguiente hipótesis general de partida:

La violencia cultural emanada del Cultivo mediático descrito por Gerbner y la Espiral del Silencio descrita por Noelle-Neumann (de los cuales encontramos ejemplos en la comunicación pública para promover el ataque a Afganistán tras los atentados del 11-S) puede transformarse gracias al filtro de la Espiral de la Paz, una propuesta teórica basada en el empoderamiento en alfabetización mediática y comunicación para la paz, pedagogía crítica para la paz, convivencia intercultural y no-violencia para cambio social. Dicho filtro puede contribuir a transformar la violencia cultural y la idea de Choque de Civilizaciones hacia Cultivo de una Espiral de Paz, Solidaridad y Entendimiento Intercultural para la Alianza de Civilizaciones.

A partir de esta hipótesis, extraemos a su vez seis sub-hipótesis:

1- El discurso mediático y las estrategias comunicativas utilizadas por el gobierno de EE UU y lobbies afines tras el 11 de septiembre de 2001 desarrollaron mecanismos de manipulación de la opinión pública y del orden internacional actual a través del uso de una violencia cultural para justificar y promover el ataque armado contra Afganistán.

2- La distorsión informativa y los discursos y acciones comunicativas del contexto de guerra contra el terrorismo posterior al 11-S se han introducido en la opinión pública promoviendo y potenciando espirales de violencia cultural con componentes como el miedo, la creación de la idea de un enemigo deshumanizado, el maniqueísmo y la distinción entre víctimas dignas e indignas.

3- La distorsión informativa y los discursos y acciones comunicativas del contexto de guerra contra el terrorismo posterior al 11-S se han utilizado como un imaginario que finalmente se ha acompañado de la transgresión del derecho internacional con la invasión de Afganistán y de las consecuentes violaciones de los derechos humanos de población civil.

4- Las espirales de violencia cultural se pueden transformar con la promoción de «La Espiral de la Paz», basada en programas concretos y delimitados de intervención educomunicativa -en niveles formales o no formales- que incluyen los siguientes pilares: la alfabetización en medios de comunicación y comunicación para la paz, la pedagogía crítica para la paz, la no-violencia entendida como un movimiento de mejora social y la convivencia interpersonal con personas de otros

países, culturas y religiones. La combinación de estos elementos mejora los resultados de su aplicación de forma aislada y puede generar un efecto multiplicador.

5- Programas como «La Espiral de la Paz» dan indicios de que se puede transformar la presión de la Espiral del Silencio descrita por Noelle-Neumann en una espiral positiva de paz, solidaridad y objetivos mutuos hacia un cambio social que incremente la convivencia pacífica, el entendimiento intercultural y el disfrute de la diversidad. Del mismo modo, también se puede transformar el cultivo mediático de miedo y de violencia descrito por Gerbner en el cultivo de valores y actitudes de paz, entendimiento intercultural y solidaridad. Esta transformación sugiere que la propuesta teórica de La Espiral de la Paz que surge de esta tesis puede aportar una contribución a la Teoría del Cultivo de Gerbner y de la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann, dado que las complementa con una perspectiva positiva y transformadora de estos mecanismos mediáticos y sociales para la construcción de paz.

6- El programa de la Espiral de la Paz resulta más efectivo si se refuerza de forma transversal con el planteamiento de las paces transnacionales y la Imaginación Moral de Lederach, que requiere también una búsqueda de paz interior, espiritualidad, creatividad y una red de relaciones personales transformadoras. No obstante, el planteamiento de la Imaginación Moral de Lederach se reforzaría si contemplara un trabajo específico de transformación de los efectos del cultivo mediático y de las espirales de silencio, dado que son discursos que actúan en el inconsciente y que bombardean diariamente a la población.

Al objeto de explorar la hipótesis y las sub-hipótesis de esta tesis, en primer lugar analizaremos los mecanismos de propaganda de guerra, creación de la idea del enemigo y legitimación que se gestaron tras el 11 de septiembre de 2001 para impulsar la invasión de Afganistán en contra del derecho internacional. Posteriormente, esta tesis propone como alternativa una propuesta teórica y práctica que denominamos «La Espiral de la Paz», cuya efectividad se analiza en un trabajo de campo con 32 estudiantes supuestamente conflictivos del Instituto Miquel Peris i Segarra del Grau de Castelló. Dicho estudio indaga en primer lugar en el impacto de los medios de comunicación sobre los receptores y en su influencia en las percepciones sobre la violencia, las intervenciones armadas y la población de otros países,

religiones y culturas. Los cuestionarios y entrevistas previas se conectan de forma específica con los elementos de propaganda de guerra y de violencia cultural discursiva detectados previamente en el contexto post-11 para promover el ataque a Afganistán. De este modo, el trabajo realizado con los estudiantes tiene una conexión directa con los planteamientos teóricos y el modelo que surgen del análisis del fenómeno comunicativo posterior al 11-S y lo que hemos venido a denominar «violencia cultural para inventar la guerra», un concepto que se encuadra en el marco más amplio de la propaganda de guerra ampliamente analizada por autores como Chomsky, Ramonet o Pizarroso.

La propuesta de la Espiral de la Paz parte de la convicción de que la comunicación juega un papel clave en los procesos de construcción de violencia y de paz. Con esta premisa como faro guía, nuestro objetivo es explorar el uso del periodismo, la comunicación y la alfabetización mediática para el diseño de herramientas que faciliten la construcción de paz y la defensa de los derechos humanos. Este planteamiento también asume que la violencia cultural creada por diferentes formas y canales no puede ser transformada sólo a través de una perspectiva, sino gracias a la combinación y al diálogo de modelos interdisciplinarios e interrelacionados.

Es precisamente por ello que la presente tesis diseña y pone a prueba un modelo que tiene como meta invertir el efecto en los receptores de la violencia cultural transmitida o reforzada a través de los medios de comunicación (bien sea de forma directa o indirecta, intencionada o no intencionada). Dicho modelo parte de la convicción de que resultaría poco realista intentar controlar y garantizar la ética y el compromiso con los derechos humanos de todos los discursos mediáticos y de todos los grandes grupos de comunicación mundiales y locales, sean públicos o privados. Dicha tarea resulta incluso más difícil si se tiene en cuenta el actual contexto de la sociedad de la información, marcado por las nuevas tecnologías, las redes sociales de Internet, la globalización y el vertiginoso nacimiento de nuevos medios y canales de comunicación.

La Espiral de la Paz propone que una alternativa para invertir el proceso de construcción de violencia cultural es la educación de los consumidores mediáticos al objeto de que tengan una visión crítica y sean menos vulnerables ante la continua tormenta de mensajes mediáticos a la que están expuestos, siguiendo la larga tradición de estudios en educomunicación y alfabetización mediática que exponemos en el marco teórico de esta tesis. Este objetivo podría ser suficiente en sí mismo, pero nuestra propuesta de investigación quiere ir más allá y conectar la alfabetización en medios de comunicación con otras disciplinas que puedan realmente reforzar nuestro propósito de alternativas de comunicación para la paz y construcción de

Espirales de Paz. Es por ello que la propuesta de las Espirales de Paz plantea una combinación de cuatro elementos básicos:

- Alfabetización en medios de comunicación y comunicación para la paz
- Pedagogía crítica para la paz y los derechos humanos
- No-violencia para cambio social
- Convivencia intercultural e interpersonal compartiendo objetivos comunes con personas de diferentes países, culturas y religiones.

Según nuestro planteamiento, la aplicación concreta de una intervención educativa (en contextos concretos y delimitados) con un programa que fusione estos cuatro aspectos puede tener un impacto positivo a la hora de invertir las espirales de violencia cultural (y especialmente los mecanismos del Cultivo de Gerbner y la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann) e impulsar procesos de construcción de paz. Asimismo, nuestra propuesta inicial parte de la convicción de que este tipo de programas pueden mejorar los resultados de actividades que incluyan estas herramientas de forma aislada.

Nuestra primera sub-hipótesis está vinculada al análisis del uso de la comunicación para la promoción de guerras y la creación de la idea del enemigo; para lo cual nos centramos en el caso de la propaganda de guerra para invadir Afganistán tras los ataques del World Trade Center.

La segunda y tercera sub-hipótesis hacen referencia al impacto que dicha propaganda y los discursos mediáticos pueden tener sobre los receptores a la hora de generar prejuicios, crear el miedo al enemigo y predisponer a la aceptación de la guerra. También se analiza cómo dichos elementos de violencia cultural se utilizaron tras el 11 de septiembre de 2001 como un imaginario que finalmente se acompañó de la transgresión del derecho internacional con la invasión de Afganistán y de las consecuentes violaciones de los derechos humanos de población civil. Al objeto de profundizar en este aspecto, además de un análisis discursivo de acciones comunicativas, presentamos una serie de cuestionarios y entrevistas en profundidad con estudiantes del Instituto Miquel Peris i Segarra del Grau, con el objetivo de buscar indicios y elementos sobre el impacto de la violencia cultural en las percepciones. A este respecto, como aclaración metodológica, hacemos hincapié en que el análisis del discurso que proponemos no se centra únicamente en el habitual estudio de los discursos al uso, sino que engloba también las acciones comunicativas. De este modo, nuestro análisis se referirá a una serie de acciones comunicativas, a partir de las cuales se generan discursos y otros elementos comunicativos que afectan a la emisión de mensajes mediáticos y a su percepción por parte de los receptores.

La cuarta sub-hipótesis se centra en el impacto de la aplicación del programa de «La Espiral de la Paz» en la misma población de estudiantes analizada anteriormente, de modo que se puedan estudiar posibles cambios en sus percepciones, avances y lecciones aprendidas durante y después del proceso.

La quinta sub-hipótesis intenta analizar cómo el impacto de la violencia cultural y las percepciones y reacciones de los receptores derivadas del Cultivo de Gerbner y la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann pueden ser transformadas en el Cultivo de una Espiral de Paz, Solidaridad y Entendimiento Intercultural hacia la Alianza de Civilizaciones.

Por último, la sexta sub-hipótesis explora si la Espiral de la Paz puede reforzarse con la propuesta de la Imaginación Moral de Lederach y, a su vez, aportar una contribución a dicha propuesta teórica desde el ámbito de la comunicación. Esta aportación parte de una combinación de la Imaginación Moral de Lederach con el enfoque transracional y el giro epistemológico de en los estudios de paz.

Estas seis sub-hipótesis han llevado al desarrollo de una investigación que combina diferentes metodologías. El análisis implementado para sacar conclusiones sobre las tres primeras sub-hipótesis ha sido prominentemente cualitativo en una primera fase y se ha basado en modelos de análisis del discurso y de acciones comunicativas entendidas en sentido amplio. Para ello, en primer lugar se ha conducido una fase exploratoria sobre los antecedentes que vinculan la comunicación con la construcción de violencia cultural y se ha complementado con un repaso a las diferentes teorías y tradiciones de comunicación y opinión pública que abordan el impacto de los medios en los receptores. Posteriormente, se han estudiado con detalle una serie de acciones comunicativas y discursos promovidos por el Gobierno de EE UU y grupos vinculados a su esfera de poder después del 11 de septiembre de 2001. El cruce de datos y de denominadores comunes nos ha llevado a proponer un esquema en el que interaccionan los mecanismos de control informativo y del cultivo, la creación del miedo, el maniqueísmo, la guerra en nombre de Dios, las espirales de silencio, la apelación al patriotismo exacerbado y la trasgresión del derecho internacional y de la Carta Internacional de Derechos Humanos. Dicho esquema nos conduce a explicar cómo interactúan en la opinión pública y son utilizados determinados mecanismos que operan en el contexto de los medios de comunicación entendidos en sentido amplio para extender espirales de violencia cultural.

Una vez planteado este esquema, hemos iniciado una segunda fase de análisis más profundo sobre las tres primeras hipótesis a través de una metodología cualitativa basada en cuestionarios y entrevistas grabadas en vídeo a 32 estudiantes del Instituto Miquel Peris i

Segarra. Este trabajo de campo ha permitido analizar sobre el terreno el funcionamiento del esquema de las espirales de violencia cultural y su impacto sobre la opinión pública (en este caso un grupo delimitado de estudiantes). Los resultados nos llevan a constatar la presencia de indicios del impacto que los medios de comunicación y su contexto social han provocado en las percepciones de los estudiantes sobre las intervenciones armadas, la población de otros países, culturas y religiones, la guerra contra el terrorismo, el cultivo del miedo y la percepción del otro como enemigo, las espirales de silencio, la dicotomización entre víctimas dignas e indignas, los derechos humanos y las posibilidades de convivencia pacífica, entre otras.

Una vez analizadas las tres primeras sub-hipótesis, el principal compromiso de esta tesis es la búsqueda de vías alternativas que propongan caminos para la transformación de las espirales de violencia en procesos educomunicativos de construcción de comunicación y aprendizaje para la paz. Con este propósito, se propone la Espiral de la Paz como una posible herramienta de intervención para invertir los procesos de espirales de violencia (especialmente el cultivo del miedo y las espirales de silencio) y facilitar el camino de la construcción de paz en contextos concretos, reducidos, delimitados y con la posibilidad de estar interconectados.

La metodología utilizada para trabajar en torno a la cuarta, quinta y sexta sub-hipótesis vuelve a basarse en un análisis cualitativo. En este caso, siguiendo la tradición de la Mass Communication Research, se propone un estudio de campo delimitado con los mismos estudiantes del Instituto Miquel Peris i Segarra. El objetivo principal ha sido analizar en un contexto acotado la eficacia y el impacto en los beneficiarios de un programa de intervención educomunicativa y de construcción de paz basado en la propuesta de la Espiral de la Paz.

Para ello, hemos realizado una exploración bibliográfica y teórica sobre el estado de la cuestión, antecedentes, experiencias previas y lecciones aprendidas en el ámbito de las teorías de la comunicación y opinión pública (centrados principalmente en la Teoría del Cultivo y la Espiral del Silencio) y en cada uno de los cuatro campos de estudio que incluye la propuesta de la Espiral de la Paz: alfabetización en medios de comunicación y comunicación alternativa para la paz, no-violencia, pedagogía crítica para la paz y convivencia intercultural.

Una vez delimitados los diferentes estados de la cuestión de forma no exhaustiva, aunque no limitativa, y teniendo en cuenta los indicios y elementos detectados en relación con el impacto de los mensajes de los medios de comunicación entendidos en sentido amplio sobre los estudiantes, se derivan las siguientes acciones:

1- Se propone la creación de un programa de intervención educomunicativa en aprendizaje y comunicación para la paz basado en la Espiral de la Paz –una aportación teórica de esta tesis- y se elabora un modelo teórico que sirva de guía para corroborar que las prácticas educomunicativas, los talleres y los materiales propuestos sigan los criterios de la Espiral de la Paz. El objetivo es que esta intervención de empoderamiento respete los planteamientos teóricos y lecciones aprendidas propuestas y las aplique en la práctica.

2- Se inicia el trabajo con 12 facilitadores procedentes de varios países (Francia, Chile, Palestina, Guatemala, Nicaragua, Grecia, Italia, España, Luxemburgo, Argentina y Brasil) para elaborar el programa definitivo y corroborar su idoneidad según el modelo teórico de la Espiral de la Paz. Además, se procede a adaptar el programa a las características particulares del centro y de sus estudiantes en colaboración con los profesores responsables de las clases en las cuales se lleva a cabo la intervención.

3- Se aplica el programa de empoderamiento educomunicativo en el terreno con un seguimiento continuo de evaluación, basado en una observación participativa de tipo etnográfico, que permite modificar y adaptar el programa según las necesidades y retos que se plantean en el trabajo diario con los estudiantes.

4- Después de seis meses, se da por concluido el programa y se conducen nuevamente entrevistas grabadas en vídeo con los estudiantes para analizar los posibles cambios en su percepción sobre las intervenciones armadas, las personas de otros países, religiones y culturas y su vulnerabilidad ante la violencia cultural de los discursos comunicativos. Además de los cuestionarios cerrados de la primera ronda de entrevistas, se conducen conversaciones en profundidad con cada uno de los estudiantes para que expliquen sus percepciones y el impacto que ha tenido sobre ellos el programa de la Espiral de la Paz, además de escuchar sus críticas constructivas para mejorar futuras intervenciones.

5- Se procede a cotejar los diferentes resultados de las entrevistas y de la observación de tipo etnográfico para validar la cuarta, quinta y sexta sub-hipótesis tras comprobar que sí ha habido un positivo cambio de percepción en los estudiantes que han participado en el programa de La Espiral de la Paz. Además, se extraen recomendaciones y lecciones aprendidas para mejorar futuras intervenciones.

6- Después de 16 meses, se procede a entrevistar de nuevo a una representación de 12 estudiantes seleccionados al azar para evaluar el impacto a medio plazo después de 16 meses sin continuidad en la intervención.

7- El análisis de todos los datos disponibles lleva a proponer unas conclusiones preliminares sobre la propuesta de la Espiral de la Paz, que a partir de las lecciones aprendidas matizamos para denominar Las Espirales de Paz (un cambio no meramente semántico, sino con importantes matices en el fondo de la propuesta). Partiendo de dicho análisis, procedemos al examen y validación de las sub-hipótesis y la hipótesis general de partida, así como al planteamiento de unas conclusiones preliminares de la tesis.

Posteriormente, estas conclusiones preliminares se someten al análisis y los comentarios de un panel internacional de 16 expertos.

8- Se tienen en cuenta y se incorporan las reflexiones aportadas por el panel internacional de expertos respecto a las conclusiones y la validación de las sub-hipótesis y de la hipótesis general de partida.

9- Por último, se exponen las conclusiones finales sobre la violencia cultural para inventar la guerra en la comunicación pública del contexto post-11-S y se presenta nuestra propuesta teórica final de las Espirales de Paz una vez incorporadas las críticas constructivas y reflexiones del panel de expertos, lo cual nos lleva a sugerir una aportación constructiva a la Teoría del Cultivo y la Teoría de la Espiral del Silencio y un planteamiento adicional inspirado en la teoría física del «Caos». Consideramos que esta propuesta aporta una nueva dimensión flexible, holística y con un potencial que creemos esperanzador en el campo académico, profesional y humano de la comunicación, la educación y la construcción de paz entre los seres humanos, los ecosistemas y los pueblos.

3 Marco teórico

3.1 Definiendo comunicación en la era de las nuevas tecnologías

Antes de exponer las bases teóricas de partida y las hipótesis de esta tesis, y teniendo en cuenta que la comunicación es el elemento central de nuestra investigación, consideramos relevante realizar una amplia definición de lo que a nuestro entender podemos llamar comunicación.

Como punto de inicio, queremos partir de la base misma del diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (RAE) –dado que es un contexto normativo que consideramos cercano a esta investigación– que define comunicación con las siguientes acepciones:

1. f. Acción y efecto de comunicar o comunicarse.
2. f. Trato, correspondencia entre dos o más personas.
3. f. Transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor.
4. f. Unión que se establece entre ciertas cosas, tales como mares, pueblos, casas o habitaciones, mediante pasos, crujías, escaleras, vías, canales, cables y otros recursos.
5. f. Cada uno de estos medios de unión entre dichas cosas.
6. f. Papel escrito en que se comunica algo oficialmente.
7. f. Escrito sobre un tema determinado que el autor presenta a un congreso o reunión de especialistas para su conocimiento y discusión.
8. f. Ret. Figura que consiste en consultar la persona que habla el parecer de aquella o aquellas a quienes se dirige, amigas o contrarias, manifestándose convencida de que no puede ser distinto del suyo propio.
9. f. pl. Correos, telégrafos, teléfonos, etc.

A primera vista, las numerosas acepciones ya indican que se trata de un concepto amplio. No obstante, como punto de partida, tal vez sean las tres primeras las que más nos interesen: «Acción y efecto de comunicar o comunicarse», «Trato, correspondencia entre dos o más personas» y «Transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor». Un rápido análisis de estas definiciones evidencia que son limitadas y que no recogen todas las posibilidades que ofrece el concepto comunicación. Sólo a modo de ejemplo, podríamos destacar que la segunda acepción sólo hace referencia a personas, cuando resulta difícil negar que los animales también se pueden comunicar con las personas y entre

ellos mismos. Del mismo modo, la tercera definición únicamente contempla las señales transmitidas mediante un código común y habla de los clásicos planteamientos de emisor-receptor, cuando en la tradición epistemológica de las ciencias sociales ya se ha pasado a hablar de la figura de interlocutores. En esta línea, resulta también razonable plantear que puede haber actos comunicativos incluso cuando los receptores no comparten el mismo código. De hecho, en ocasiones, este primer acto comunicativo –aunque en ocasiones pueda generar desconcierto o falta de entendimiento- es el primer paso para comenzar a descubrir un código nuevo hasta entonces desconocido. Sucede lo mismo con el lenguaje gestual o incluso con determinadas actitudes culturales. Incluso aunque el código no sea compartido, existen infinitos actos de comunicación que pueden generar un efecto en la mente de otra persona o ser viviente animal. No obstante, no es nuestra intención adentrarnos todavía en este hilo argumental y planteamos estos comentarios iniciales con el único objetivo de comenzar nuestra exploración del término comunicación siendo críticos, huyendo de definiciones excesivamente simplistas y asumiendo desde el principio que el concepto de comunicación reviste una gran complejidad y está expuesto a un constante devenir de cambio o de mutabilidad en un contexto marcado profundamente por los cambios sociales y tecnológicos (Rodrigo Alsina, 2001). A este respecto, podemos encontrar numerosos matices a tener en cuenta entre las muy diferentes alternativas a la hora de definir y entender el concepto.

No es nuestra intención exponer de forma exhaustiva todas las corrientes y autores que han definido a lo largo de la historia el concepto de comunicación, sino destacar algunos de los que consideramos más relevantes y que enmarcan nuestra investigación. Para ello, en primer lugar querríamos hacer hincapié de forma especial en el trabajo del Rodrigo Alsina, que a nuestro modo de ver ha realizado un interesante compendio sobre el estado de la cuestión que sigue teniendo plena vigencia (Rodrigo Alsina, 2001: 41).

Entre los primeros autores citados por Rodrigo Alsina que quisiéramos recoger destacan Moles y Zeltmann, quienes, desde un punto de vista conductista, definen comunicación como:

La acción por la que se hace participar a un individuo -o a un organismo- situado en una época en un punto R dado, en las experiencias y estímulos del entorno de otro individuo -de otro sistema- situado en otra época, en otro lugar E, utilizando elementos de conocimiento que tienen en común (Rodrigo Alsina, 2001).

Para Ong (citado en Rodrigo Alsina, 2001) es necesario no caer en la confusión entre «comunicación» e «información», y entender que «Comunicación es interacción y no solo

transmisión de información», como mencionábamos anteriormente. Por su parte, Mucchielli (1995) considera que la información es el contenido del mensaje y que la comunicación es la relación que se produce cuando este contenido toma forma y se expresa. A este respecto, Abril (1997) también destaca que el concepto de información no sólo incluye la mera transmisión de mensajes, sino también una noción «semántico-cognitiva» que tiene en cuenta el procesamiento humano de la información y las distintas nuevas informaciones que un mensaje provoca en el cerebro del receptor, las cuales dependerán también de los conocimientos previamente adquiridos por el receptor. Además, Abril añade una tercera acepción socio-discursiva que califica la información como una actividad social compleja determinada por condiciones técnicas, lingüísticas, económicas, institucionales, políticas, sociales, etc. De este modo, la información se entiende como una práctica discursiva. A este respecto es importante tener en cuenta que los procesos de comunicación trabajan con sentidos y valores (Benet, 2004; Nos Aldás, 2007).

También resulta significativa (especialmente en esta tesis) la propuesta de Pascuali, que distingue que el término comunicación podría definir el intercambio de mensajes en un plano de igualdad entre los participantes, mientras que en la información siempre hay un polo con cierta posición de ventaja. Esto puede ocurrir en el caso de los medios de comunicación o instituciones con recursos para difundir discursos mediáticos de gran alcance. Según Pascuali, este escenario incluso llega en ocasiones a convertirse en «alocución», entendida ésta como «un discurso unilateral suscitador de una relación de información, que es un decir ordenando sin posibles réplicas de la parte receptora» (Rodrigo Alsina, 2001: 43).

Esta idea enlaza con los planteamientos de Martín Serrano (Martín Serrano, 1977), que sostiene que la sociedad es un sistema polisémico y polifónico, pero en el que no todas las voces y significados tienen la misma capacidad de difusión.

Tal como expone Alsina, para algunos autores como Jordan, el concepto de comunicación está muy ligado a una lucha social de equilibrios para lograr la hegemonía o resistir otras formas hegemónicas, dado que la comunicación y la cultura serían dos instrumentos con los que distintos grupos con intereses e identidades variopintas se batían en una permanente confrontación de posiciones que convierte la actual sociedad de la información en un constante devenir de cambio.

Ante estas consideraciones, investigadores como Martín Serrano añaden que los medios de comunicación juegan un papel de identidad social en el sentido de que porque el medio informa significa que el mundo sigue funcionando regularmente, independientemente del contenido (Martín Serrano, 1977).

No obstante, tal y como sugiere Romano, esta función de construcción o reforzamiento de identidad no está exenta de limitaciones que sitúan a los receptores en una situación de potencial vulnerabilidad. De hecho,

Nuestro conocimiento depende de las informaciones que recibimos. Y nuestra influencia sobre esas informaciones es limitada. Cuesta mucho trabajo hallar las informaciones que nos faltan. Determinadas informaciones y conocimientos son incluso propiedad privada (Rodrigo Alsina, 2001: 45).

Es más, el problema no acaba en absoluto con la falta de información, sino que en muchas ocasiones comienza precisamente con un exceso de contenidos que llevan a una superabundancia informativa. Veinte años atrás ya lo sugería Umberto Eco en un momento en el que era difícil de concebir el actual escenario de Internet y las redes sociales: «El exceso de información equivale a ruido. La censura ya no se ejerce por retención o eliminación, sino por profusión: para destruir hoy una noticia basta con lanzar otra inmediatamente detrás» (Eco citado en Rodrigo Alsina, 2001: 44). Es en este punto en el que resulta crucial en manos de quién dejamos la selección de la información que vamos a recibir o en la que vamos a confiar, teniendo en cuenta que la información en sí misma no es necesariamente conocimiento, sino simplemente información.

Esta selección no resulta fácil, y menos aún en el actual contexto bombardeado a diario por correos electrónicos, Facebook, *tweets*, enlaces que llevan a otros enlaces, Whatsapp, herramientas de gestión de información digital que se renuevan cada mes, o incluso cada semana, Youtube, Vimeo, *blogs*, *blogs* y más *blogs*, periódicos convencionales en versión digital, radios *online*, boletines informativos en la red, LinkedIn, Google Plus, canales de televisión que se multiplican, más *blogs*... la web 3.0. Tal como ya vaticinaba Eco, «todo el problema está pues en conseguir filtrar esa sobreinformación, y hacerlo sobre la marcha, pues ya no disponemos, para operar ese filtrado, del tiempo de reflexión que antes teníamos» (Eco citado en Rodrigo Alsina, 2001: 44).

En este contexto, no pasa desapercibida la fractura entre diversas corrientes que abordan el término comunicación y otras que optan por el de información, dos acepciones que no tienen el mismo significado y que en demasiadas ocasiones se confunden. De un modo u otro, tras una revisión de las principales corrientes teóricas, Rodrigo Alsina (2001: 43) destaca que tanto la teoría de la comunicación como la teoría general de la información pretenden una visión global de la producción, la circulación y el consumo de la producción discursiva, lo cual nos lleva a un concepto de comunicación entendida en sentido amplio.

Rodrigo Alsina destaca acertadamente que la tendencia de la investigación en esta ciencia social no debería pretender confeccionar una relación exhaustiva de todas las formas y procesos que implican comunicación. De hecho, semejante empresa se antojaría casi tan imposible como delimitar la barrera numérica del infinito. No obstante, sí resulta crucial partir de una premisa que no encorsete la comunicación y no la limite a un determinado compartimento estanco aislado del amplio espectro de ciencias sociales vinculadas al estudio de este fenómeno. De hecho, Alsina destaca que, por ejemplo, el campo de investigación «no se puede limitar a la comunicación de masas», sino que debe partir de un objeto de estudio amplio que luego se puede ir concretando en distintos campos específicos de acuerdo con las distintas perspectivas teóricas y sus intereses prioritarios (Rodrigo Alsina, 2001: 45).

Dentro del exhaustivo análisis que lleva a cabo Rodrigo Alsina para delimitar el concepto de comunicación, destaca la referencia a dos autores especialmente interesantes. El primero de ellos es Schramm, que en su libro *La Ciencia de la Comunicación Humana* concluye que las investigaciones sobre comunicación «en consecuencia se refieren a cómo se puede ser efectivo en la comunicación, cómo ser comprendido, cómo ser claro, cómo utilizan las personas los medios efectivos de comunicación, cómo pueden entenderse entre sí las naciones, cómo puede utilizar la sociedad los medios de masa para mayor provecho y, en general, cómo funciona el proceso básico de la comunicación» (en Rodrigo Alsina, 2001: 46).

Esta concepción genérica baja al terreno de lo concreto con la definición exhaustiva que ofrece Gifreu (citado en Rodrigo Alsina, 2001) de la comunicación humana. Para Gifreu, «la comunicación humana es un proceso histórico, simbólico e interactivo por el cual la realidad social es producida, compartida, conservada, controlada y transformada» (Gifreu citado en Rodrigo Alsina, 2001: 46).

3.1.1 La comunicación como proceso global

Tal como expone Gifreu, la comunicación es en primer lugar un proceso porque es un hecho que comienza, tiene un desarrollo y un final, aunque los límites de dicho proceso son pantanosos y varían dependiendo de los actores implicados en el proceso y de un contexto marcado por casi infinitas variables. De igual modo, se trata de un proceso histórico porque todos los fenómenos de comunicación se producen en la historia y en una historia particular de los pueblos y las culturas.

Desde este mismo planteamiento, entendemos que la comunicación es un proceso interactivo, dado que se trata de un hecho social por definición que pone en contacto sujetos

sociales capaces de hablar y capaces de actuar, lo cual convierte comunicar en una relación. Según Gifreu, si la comunicación es la relación, entonces la producción del mensaje, el mensaje en sí mismo y el efecto serían la materialización de la relación: el producto o resultado de la comunicación. Esta interactividad se muestra más evidente que nunca en un tiempo marcado por los medios digitales, los *social media* y las herramientas de Internet que permiten a cualquier usuario convertirse en productor de información, con todas las ventajas y riesgos que ello implica.

La comunicación es también un proceso simbólico, dado que la interacción requiere de una serie de símbolos cargados de significación y con una determinada codificación. Esta dimensión incluye el lenguaje hablado, pero no sólo, dado que los múltiples lenguajes y modos de comunicar engloban gestos, actitudes, silencios, movimientos corporales y un largo etcétera que a su vez pueden representarse en múltiples dimensiones audiovisuales y artísticas.

Siguiendo la definición de Gifreu, también se puede asumir que la comunicación es un elemento con el cual la realidad social es producida, dado que tanto las estructuras sociales más profundas como las más superficiales son construidas gracias a procesos de comunicación a lo largo de la historia, tal como propone Hall desde los *Estudios Culturales* (Hall, 1994).

El siguiente rasgo que define Gifreu indica que la realidad social producida por medio de la comunicación es compartida, respecto a lo cual Rodrigo Alsina añade que ésta es también negociada, especialmente cuando hablamos de comunicación intercultural (Rodrigo Alsina, 2001). En la misma línea, la definición que nos ocupa asevera que la realidad social producida por la comunicación es conservada porque necesita ser reproducida permanentemente. En este punto, resulta urgente cuestionarse si realmente dicha reproducción es una necesidad real y hasta qué punto responde a un interés legitimador de aparatos de gobierno y de control ideológicos. Es precisamente esta cuestión la que enlaza con otra de las características apuntadas por Gifreu: la realidad social construida por la comunicación es controlada en todos sus niveles y posibilidades de profundidad, desde la campaña de comunicación más sofisticada hasta un simple acto de comunicación interpersonal, o incluso un gesto.

Por último, y no por ello de menor relevancia, Gifreu y Alsina coinciden al afirmar que la realidad social es transformada a través de la comunicación. De hecho, hoy más que nunca, los medios de comunicación entendidos en sentido amplio están presentes en el día a día cotidiano de los ciudadanos y en la gestación de cualquier proceso de cambio y

transformación social, desde el más imperceptible hasta el más profundo.

3.1.2 Una aproximación desde las aportaciones educomunicativas de Javier Erro: de la infopolución a la comunicación consciente

Resulta también interesante detenernos en las aportaciones de Erro, que recoge las tradiciones latinoamericanas de la Teoría de la Comunicación en relación con autores como Alfaro, Ricón o Kaplún. Estas perspectivas no son útiles para profundizar en la definición de comunicación, una palabra que procede del latín *comunicare*, inicialmente definido como «relacionarse, poner en común y participar» (Erro, 2002: 10). Sin embargo,

En sentido moderno el concepto comunicación se ha desprendido de esa idea inicial y hace referencia sobre todo a la producción e intercambio de signos que llevan información. Ahora decimos que nos comunicamos cuando nos informamos, cuando transmitimos información (Erro, 2002: 10).

Según Erro, el desarrollo del capitalismo y la sociedad moderna han tergiversado el significado de comunicar entendido como participar y compartir y se corre el riesgo de confundirlo únicamente con las vías de transmisión, con la mera información.

En opinión de Erro, existe un divorcio claro entre los conceptos comunicación e información. No obstante, desde su punto de vista, se ha dado una tendencia a legitimar social y científicamente el término información para «se convierte en el paradigma de vida: la ciberdemocracia y la tecnoutopía». Mientras tanto, «la idea de comunicación es rechazada y marginada por sus vinculaciones con la crisis de los paradigmas, de utopías sociopolíticas y de las ciencias sociales» (Erro, 2002: 10).

Erro expone que la idea de información tiene fuerza en su batalla contra el término comunicación porque, en primer lugar, la idea de información es muy operativa y se adapta a una aceleración mercantilizada de un modelo de sociedad basado en la economía y la producción. En segundo lugar, se adecua al mediacentrismo (con unos todopoderosos medios de comunicación de masas) y al tecnicismo como falaz solución a todos los problemas vitales. Este planteamiento lleva a dar equivocadamente por sentado que una sociedad aceleradamente informada en tiempo real es por sí misma una sociedad comunicada (Erro, 2002: 11). Para Erro, la cultura mercantil que arrincona el concepto de comunicación ha ganado en cierta manera la batalla gracias al mercado, los *mass media*, la sociedad de la información y del conocimiento y las ciencias de la gestión. A su modo de ver, este paradigma y los *mass media* han confundido la borrosa frontera entre comunicación-social e

información-mercancía (Erro, 2002: 11). Con la intención de llegar a precisar su concepto de comunicación, Erro explica previamente sus concepciones sobre el término información y hace especial hincapié en la idea de «información subdesarrollada», la cual sería: «aquella idea de información que es fruto de las formas simples, maniqueas y monolíticas de interpretar la realidad, y que se corresponde con la que hemos heredado de la sociedad moderna» (Erro, 2002: 12). Dicha idea representa la perspectiva dominante en nuestra sociedad y basa su hegemonía en el inmenso poder de un tropo, la sinécdoque (la representación de la cosa no por lo que es, sino por una de sus partes, aspectos o connotaciones), que permite dos maniobras: reducir la complejidad de los procesos de comunicación a la transmisión de información, al intercambio de mensajes y, en segundo lugar, poner en el centro y mitificar los instrumentos y productos fruto de la acción de los sujetos (que se interpretan como elementos objetivos, independientes de los sujetos (Erro, 2002: 12)).

En la misma línea, Erro concibe que a esta visión estrecha, pero dominante. Le interesan más los medios y los mensajes que las personas y el modo en que la comunicación les afecta y les reconstituye como sujetos. No se mueve en términos de comunicación, encuentro de culturas, dignidad o construcción de una ciudadanía universal, sino de impacto y de objetivos a corto plazo. Rehúsa contribuir a la comprensión colectiva de problemas complejos y acaba confundiendo los medios (acciones, proyectos, programas) con los fines (la idea de combatir la pobreza y hacer desarrollo).

De este modo, añade que llamamos información a todo conjunto de datos estructurados dotados de forma y sentido; datos seleccionados con criterios culturales y, además, integrados en una estructura. Siempre pues que informamos estamos dando forma, difundiendo un modo concreto de ver las cosas (Erro, 2002: 13).

No sería lo mismo hablar de informarse, dado que en este caso hablamos de extraer información mediante la observación u otros medios. No obstante, cuando nos referimos a informar entramos en el terreno de la acción proyectada hacia el exterior.

Por eso no puede hablarse de informar –transmitir datos- como una operación inocente: la información son los datos ya seleccionados y estructurados. Toda información porta algún sentido y dirección (aspectos prescritos), tanto como excluye otros (aspectos proscritos) (Erro, 2002: 13).

El mismo autor también subraya que se antoja cuanto menos peligroso caer en la falacia de que a más datos más información. De hecho, un exceso de datos puede llevar a la infopolución. Tal como expone Erro, podemos hablar de infopolución cuando no podemos

metabolizar las informaciones (que además nos pueden llegar descontextualizadas –sin su sentido original-, y hablan de lo anecdótico para esconder las causas profundas-) porque el ritmo de producción y difusión no respeta nuestros ritmos biológicos y sociales. Estaríamos pues frente a una nueva manera de manipular y desinformar que consiste en ofrecer cantidades inmensas de datos inútiles hasta contaminarnos y embotarnos el razonamiento (Erro, 2002: 15).

Se debería completar esta reflexión añadiendo que también se dan casos de informaciones que se confeccionan sin una intención de ocultar, pero igualmente generan infopolución por su cantidad o por una forma equivocada de trasladar el mensaje. Incluso puede darse el caso de que el mismo mensaje genere desinformación a ciertos receptores e informe correctamente a otros, dado que también debemos tener en cuenta el contexto, los códigos y las habilidades de interpretación del receptor.

De igual modo, respecto al bombardeo masivo de datos de cuestionable utilidad que generan infopolución, la reflexión de Erro apunta a que las actuales redes sociales de Internet y los teléfonos móviles inteligentes están generando precisamente una infopolución sin precedentes, aunque no ponemos en duda su potencial. La infopolución que mencionaba Erro ha crecido a pasos agigantados en apenas diez años. Hay más herramientas que nunca para interactuar con otras personas e instituciones, pero también hay mayor saturación de transferencia de datos que nunca, lo cual ha multiplicado exponencialmente la velocidad vertiginosa a la que se deben digerir los mensajes.

Un ejemplo contundente puede observarse con los nuevos *smartphone* y el cambio que ha supuesto en la comunicación profesional e interpersonal. Lo que inicialmente se concibió como una herramienta para ejecutivos que intercambiaban correos electrónicos en un frenético ritmo de negocio se ha generalizado ahora en el grueso de la población, inclusive en la población infantil. Cada vez son más las horas que una persona de a pie o un niño invierten en responder y leer miles de mensajes que llegan desde varias cuentas de correo electrónico, Facebook, Twitter, Tuenti, LinkedIn, Google Plus o desde las herramientas creadas para gestionar todas estas redes y algunas más al mismo tiempo (Hotsuite es uno de los ejemplos más conocidos). La demanda de tiempo para responder y absorber todo este flujo de datos genera un nuevo modelo de esclavitud a la máquina bajo el paraguas de la necesidad de estar conectado con el mundo real. No obstante, esta conexión a veces casi forzosa, impide en muchas ocasiones comunicarse con el mundo y las personas que nos rodean.

De hecho, un niño o un adulto pueden perfectamente cruzar una avenida, enfrascados en la respuesta a un e-mail o un mensaje de Facebook sin apenas haber podido entablar comunicación con el mundo físico que le rodea; sin ni siquiera haber visto al vecino que se cruzó en su camino o el nuevo árbol recién plantado frente a la parada de autobús de su casa. Erro expone que la infopolución es una maniobra especialmente sutil porque produce un efecto narcótico que fabrica sujetos desinformados e ignorantes que se creen informados debido a una cultura de sobre estimulación simbólica que produce la confusión entre la realidad y la ignorancia y la ignorancia de la ignorancia (Erro, 2002: 15).

En este sentido, Erro plantea una reflexión plenamente vinculada con el análisis de la violencia cultural tras el 11 de septiembre de 2001:

No es casualidad que posiblemente las guerras más opacas de la historia hayan tenido lugar en la sociedad de la información. No conocimos en su momento lo que en verdad estaba ocurriendo en la Guerra del Golfo. El estado mayor estadounidense se dedicó a ofrecer sin tregua a los periodistas grandes dosis de información irrelevante (imágenes computarizadas de bombardeos que podían extraerse de cualquier videojuego doméstico), mientras a la vez se les impedía llegar al campo de batalla o hablar con otras partes implicadas en el conflicto. La táctica, ya perfeccionada, se ha repetido en Afganistán (Erro, 2002:15).

Volviendo a las consideraciones sobre el término información, Erro destaca que la información es útil cuando nos permite tomar decisiones sobre temas fundamentales para nuestra vida individual y colectiva. Así, el valor de la información no está en los datos, sino en aquello que los ciudadanos pueden hacer con y desde ellos. Las diferencias de acceso a esta información útil pueden generar nuevas divisiones entre países y ciudadanos info-ricos e info-pobres (Erro, 2002: 18). No obstante, tal como apunta Saramago (en Erro, 2002: 17-18), la información sólo nos hace más sabios y sensatos si nos acerca a los seres humanos. Es por ello que resulta necesario diferenciar información de conocimiento y conocimiento de sabiduría. La información sería una fase necesaria e intrínseca a la comunicación, pero por sí sola no implica comunicación. No en vano, «entrar en miles de bancos de información (que sin duda pueden aportar sabiduría), o conocer determinados hechos en tiempo real (que nos da la posibilidad de ejercer un gran poder), no garantiza *conocer* mejor al otro o saber *decir* te quiero a la persona querida en el momento necesario» (Erro, 2002: 18).

Los planteamientos de Erro también reflexionan sobre las diferentes formas de concebir el término comunicación en función de interpretaciones más democráticas o más utilitaristas. Según Erro, para algunos, comunicación es algo producido desde fuera por

instrumentos (medios de comunicación) en unas personas que son blanco y objeto de nuestros esfuerzos persuasivos: Para otros, se puede concebir como un tema de sujetos y de relaciones sociales (Erro, 2002: 22-23):

Lo habitual es la primera interpretación, que identifiquemos la comunicación con el intercambio de mensajes y, por tanto, la asociemos a: la intención de persuadir y modificar conductas, la acción de los medios de comunicación de masas, el esquema clásico emisor, mensaje, medios, receptor y retroalimentación. [...] Detrás de esta manera de entender la comunicación (desde la emisión privilegiada) late una forma autoritaria de entender la vida. No estamos pues ante una decisión exclusivamente comunicativa (se trata de mucho más de optar por una propuesta teórica o metodológica), sino ante una opción personal y colectiva de entender el poder y las relaciones sociales.

Desde el punto de vista del autor, este esquema basado en la premisa de «con-vencer» está relacionado con la ingeniería de la conducta y plantea un receptor que parte de una posición de superioridad respecto al receptor (Erro, 2002:23):

La pasividad del receptor se salva con la figura de retroalimentación, que, en teoría, le permite también convertirse en emisor. Pero planteada dentro de este esquema la retroalimentación sólo constituye una trampa más: se produce dentro de un proceso que ha sido iniciado y viene marcado por las reglas de juego del emisor: él es el dueño de la pregunta, con lo que podemos hablar de emisores privilegiados que deciden de qué se habla y cómo se habla. Este esquema toma fuerza de la propia sociedad, que está estructurada en su conjunto a partir de emisores privilegiados. Como todas y todos crecemos entre emisores privilegiados (el padre en la familia, el profesor en la escuela, el directivo en la fábrica, el sacerdote en la iglesia, las instancias de control estatal, el mercado, los medios de comunicación de masas, o la figura del hombre en la sociedad) sentimos esas relaciones autoritarias como naturales. Se trata de un esquema que refleja un orden de cosas determinado, una manera de percibir y de vivir las relaciones sociales que se presenta como única posible.

Según Erro, este esquema implica una serie de problemas:

- Condiciona las respuestas verbales y las conductas de los destinatarios y destinatarias
- Divide la sociedad entre las personas que saben y las que no
- Descalifica las capacidades prácticas, la cultura
- Otorga demasiado protagonismo a la institución y sus representantes

-Pierde demasiada información y capacidades (las personas destinatarias apenas aportan nada y apenas sabemos nada sobre los procesos que hay detrás del consumo de mensajes)

-Pone demasiada confianza en el poder de los mensajes (pretendemos cambiar conductas con campañas publicitarias).

En contraposición a este escenario, Erro apuesta por un concepto de comunicación democrático-participativo que forma parte de procesos más amplios. Según esta concepción, la comunicación es un proceso de amplio espectro que tiene un objetivo que va más allá de la eficacia o los mercados:

Aprender y crecer juntos y juntas. Por eso dialoga con el ruido (el camino discontinuo y no dictado, el disenso, la apertura, la asamblea): los concibe como garantía del ajuste a unas realidades cambiantes y a la pluralidad de miradas. Se trata de un proceso en-ciclo-pédico porque entiende el aprendizaje como la puesta del saber en ciclo: ni pretende apropiarse de la verdad o imponerla, ni considera que los sujetos están acabados, porque los ve como sujetos en proceso (Erro, 2002:24).

Para Erro, la comunicación ya no se trata únicamente de persuadir y usar al otro/otra, sino de acompañarlo. Lo comunicativo se asocia con enseñar, compartir, vivir, reconocerse, encontrar y aprender con el otro/a. Se trata de acompañar el aprendizaje, de asumir que el otro/a no es sólo punto de destino, sino sobre todo punto de encuentro. Desde su perspectiva, la comunicación es también un estilo porque:

-Refleja y construye a la vez nuestras señas de identidad (conscientes e inconscientes)

-Nos educa, porque forja percepciones y reafirma o desecha decisiones y opciones

-Construye los futuros posibles.

3.1.3 Los procesos comunicativos en sentido amplio

En la compleja tarea de definir qué es comunicación, resulta interesante destacar la descripción de los procesos comunicativos en sentido amplio que hace Prieto Castillo (1999), que destaca seis elementos clave para entender la complejidad y la práctica imposibilidad de establecer compartimentos estancos en la comunicación: universo discursivo, situaciones de comunicación, representaciones, emisión y recepción permanentes, apropiación cultural y recursos de comunicación. Dado que estos conceptos pueden ser especialmente útiles para

explicar el concepto de comunicación, nos detendremos en ellos uno a uno, aunque sea brevemente:

1- Universo discursivo:

Según Castillo y Erro, se trata del conjunto de discursos que se entrecruzan y compiten en una situación social, y que abarca todas las formas de expresión de un actor social (lenguaje verbal, imágenes, modo de vida (vivienda, modelo de ciudad, vestimentas, artesanía, gastronomía, gestos, rituales, etc.). Estos mecanismos son formas de decir, pero también de reconocimiento social. Ello implica que al seleccionar temas y recursos expresivos nos estamos identificando con determinados grupos y formas de mirar la realidad (Erro, 2002: 28). De este modo, la idea de universo discursivo nos permite hablar no sólo de productos comunicacionales, sino de procesos culturales.

2- Situaciones de comunicación:

La situación de comunicación de cada agente social influye en el modo en el que se percibe y se comunica y va mucho más allá del esquema emisor, mensaje y receptor. Esta situación incluye las relaciones interpersonales (también el yo consigo mismo), grupales, sociales, económicas, políticas, culturales, tecnológicas, etc. Además, estas situaciones son variables y nos exigen un seguimiento constante.

3- Representaciones:

La representación es «la idea que nos hacemos de una determinada cosa» y ello implicará nuestra toma de posición ante los otros y nosotros mismos. Estas representaciones pueden ser de baja o alta referencialidad (expresar poco o mucho de la realidad de la que habla), completas, incompletas, sesgadas, mitificadas, estereotipadas, Pocas veces se logran representaciones completas, que serían aquellas en las que se cuenta al menos con información y contexto para comprender la importancia de un fenómeno, su importancia y su función en la vida real. Es en este punto en el que, según Castillo y Erro, la información se puede convertir en conocimiento. A este respecto, me gustaría apuntar que coincido con buena parte del planteamiento, pero debo añadir que el concepto de importancia y función en la vida real puede ser subjetivo y tiene muchas posibles interpretaciones que serían igualmente válidas. De uno u otro modo, una de las ideas fundamentales aportadas por Castillo es la necesidad de ser consciente de que lo que comunicamos son representaciones de la realidad que no necesariamente se ajustan a ésta, y que dependen de nuestras situaciones de comunicación.

4- Emisión y percepción permanentes:

En palabras de Erro (2002: 29):

Los seres humanos no recibimos (como aparatos electrónicos) sino que percibimos (somos seres activos). Lo hacemos siempre, sin pausas, porque durante todo el tiempo estamos actualizando significados. Además, la relación entre emisor y receptor no es transparente y separable como los elementos que componen un producto químico. Comunicamos sin descanso, unas veces por voluntad propia, otras a nuestro pesar. Y con frecuencia comunicamos más de lo que decimos.

De hecho, la comunicación es un proceso inevitable y constante; todo comunica, siempre estamos comunicando, no necesariamente de modo intencional. Castillo habla así de una dimensión comunicativa no necesariamente intencional (interacción no buscada o que no podemos controlar), una dimensión comunicativa contextual (el intercambio depende de un contexto y al mismo tiempo contribuye a construirlo y malearlo), una dimensión comunicativa retroactiva (sometida a modificaciones y efectos) y una dimensión cultural (mediada por las creencias y normas de los contextos culturales, pero al mismo tiempo creadora de esos mismos contextos y culturas).

En opinión de Erro, no existe discurso o acción inocente y toda acción o discurso lleva una carga simbólica comunicativa. Por eso aproximarnos a un concepto de comunicación en sentido amplio hay que dotarse de una mirada capaz de leer lo no evidente, lo rara vez tangible. Así, «la comunicación lo atraviesa todo» (Erro, 2002: 30).

5- Apropiación cultural:

Los seres humanos no somos receptores vacíos, sino que acumulamos percepciones, creencias y contenidos culturales (creados todos ellos a través de las representaciones) que determinan la forma en la que percibimos un mensaje o un proceso, dado que leemos desde nuestra experiencia. De este modo, no resulta suficiente con pensar que hay una relación causa-efecto entre mensaje y conducta, dado que el impacto del mensaje dependerá de una serie casi infinita de factores y de la situación comunicacional de cada persona.

6- Recursos de comunicación:

No es acertado confundir la comunicación con los medios con los que se comunica ni con los *mass media* (mediacentrismo) o con los recursos materiales y tecnológicos para comunicar. De hecho, creer que la difusión de numerosas notas de prensa y la aparición en los grandes medios es el único o principal instrumento de comunicación es un error, dado que existen muchas otras formas de comunicación que no pueden ser perdidas de vista y son determinantes (desde la comunicación interpersonal hasta los libros, las actividades

culturales, el cine, la influencia de un entrenador en su equipo de fútbol, las conversaciones de la barra del bar habitual, etc.). Existe comunicación más allá de los *mass media*.

En uno de sus últimos títulos, Erro esboza la lenta evolución de un concepto de comunicación todavía marcado por las herencias instrumentalistas y la influencia de una perspectiva ampliamente marcada por la hegemonía de las formas de ver, interpretar y pensar de las grandes potencias mundiales del Norte (Erro, 2010).

3.1.4 Una aproximación al discurso

La exploración del concepto de comunicación nos lleva también cuanto menos a mencionar el concepto de discurso como un elemento clave dentro del significante más amplio que atribuimos a la comunicación. Resulta especialmente destacable en este ámbito el trabajo desarrollado por van Dijk (2000: 62), que distingue al menos tres dimensiones del discurso: el uso del lenguaje, la cognición y la interacción en sus contextos socioculturales. Desde este planteamiento, van Dijk profundiza en la disciplina de análisis del discurso, una disciplina que «se mueve permanentemente entre el micro y el macronivel de la conversación, del texto, del contexto o de la sociedad y viceversa» (van Dijk, 2000: 62). También Charaudeau (2001) realiza un análisis sobre el discurso y su influencia en la construcción de la realidad. Charaudeau sugiere del mismo modo que los discursos de los medios de comunicación pueden generar imaginarios e incluso juicios de valor sobre la realidad cotidiana y sobre contextos de conflicto armado (por ejemplo el caso de Bosnia), aunque finalmente también apunta que «tampoco cabe atribuir a los medios una influencia exagerada» (2001: 155).¹ Pese a ello, nuestro punto de vista a la hora de plantear esta tesis considera que, aunque la influencia de los medios puede ser argumentada desde diferentes perspectivas y no hay verdades absolutas, creemos que su impacto es lo suficientemente notable como para continuar haciendo análisis en profundidad sobre esta cuestión.

A la hora de acotar el concepto de comunicación que utilizaremos en este trabajo, nos interesa destacar que dentro de los actos comunicativos se pueden encontrar actos discursivos en los que existen diversas estructuras, componentes e intencionalidades. Los discursos pueden tener por objeto incontables fines comunicativos y, entre ellos, también destacan la promoción de violencia para la consecución de ciertos intereses (habitualmente económicos o

¹ Cita original: «*Il ne faut pas accorder aux médias et à la télévision un pouvoir de manipulation exagéré*» (Charadeau, 2001: 155).

de poder) o la construcción de paz, la defensa de los derechos humanos y el entendimiento intercultural. En próximos capítulos profundizaremos más en el análisis del discurso y de estas ramificaciones concretas vinculadas a la violencia y a la construcción de paz, en las cuales también tenemos en cuenta las aportaciones de Benavides y Benet en lo relativo a los vínculos entre comunicación y educación (Nos Aldás, 2009).

3.1.5 Una perspectiva de la comunicación desde los derechos humanos y la legislación

El concepto de comunicación resulta tan amplio y se encuentra tan presente en los procesos culturales y en las estructuras sociales que el derecho a la libertad de expresión y a la información destaca como uno de los principales derechos humanos garantizados por el derecho internacional y los convenios que emanan de la Carta Internacional de Derechos Humanos (Declaración Universal de Derechos Humanos, Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales con sus protocolos adicionales). De este modo, la información y la libertad de expresión no es solamente un elemento que influye en la interacción social, la representación de la realidad y las reacciones del ser humano ante ésta. La información y la libre expresión no son solamente un elemento deseable o que, en términos éticos, debería ser accesible para todo ser humano. No. También es un derecho fundamental amparado por la legislación, lo cual le da una dimensión tangible.

La Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) establece lo siguiente en su artículo 19 (Condé, 2004: 281):

1- Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.

Del mismo modo, en su artículo 18, la Declaración garantiza el siguiente derecho, que se encuentra relacionado y que dialoga con el derecho a la comunicación en sentido amplio y a la libertad de expresión:

1- Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.

Asimismo, y como tratado internacional que emana de la Declaración Universal de Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966) establece el derecho a la libertad de expresión e información e su artículo 19 (Condé, 2004: 293):

1. Nadie podrá ser molestado a causa de sus opiniones.
2. Toda persona tiene derecho a la libertad de expresión; este derecho comprende la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de toda índole, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o en forma impresa o artística, o por cualquier otro procedimiento de su elección.
3. El ejercicio del derecho previsto en el párrafo 2 de este artículo entraña deberes y responsabilidades especiales. Por consiguiente, puede estar sujeto a ciertas restricciones, que deberán, sin embargo, estar expresamente fijadas por la ley y ser necesarias para:
 - a) Asegurar el respeto a los derechos o a la reputación de los demás;
 - b) La protección de la seguridad nacional, el orden público o la salud o la moral públicas.

Dado que entendemos la comunicación en sentido amplio y hemos visto su interacción con los procesos culturales, podemos considerar que en términos de comunicación el artículo que exponemos a continuación se complementa con el artículo anterior del mismo pacto. Así, el mencionado artículo 18 dice textualmente:

1. Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de tener o de adoptar la religión o las creencias de su elección, así como la libertad de manifestar su religión o sus creencias, individual o colectivamente, tanto en público como en privado, mediante el culto, la celebración de los ritos, las prácticas y la enseñanza.
2. Nadie será objeto de medidas coercitivas que puedan menoscabar su libertad de tener o de adoptar la religión o las creencias de su elección.
3. La libertad de manifestar la propia religión o las propias creencias estará sujeta únicamente a las limitaciones prescritas por la ley que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la salud o la moral públicas, o los derechos y libertades fundamentales de los demás.
4. Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, para garantizar que los hijos reciban la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

Es más, el derecho internacional va más allá y ofrece un marco de garantías y derechos humanos que exigen una responsabilidad a la hora de comunicar, especialmente en el caso de que el acto comunicativo tenga por objeto la promoción de la violencia. Así lo expone textualmente el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos en su artículo 20:

Artículo 20

1. Toda propaganda en favor de la guerra estará prohibida por la ley.
2. Toda apología del odio nacional, racial o religioso que constituya incitación a la discriminación, la hostilidad o la violencia estará prohibida por la ley.

Partiendo del marco que da el derecho internacional, el derecho a la libertad de expresión y a la emisión y recepción de información veraz es un derecho fundamental recogido en decenas de tratados y fuentes de derecho secundarias que emanan de la Declaración Universal de Derechos Humanos y del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Estas disposiciones también han sido incorporadas por decenas de países en sus constituciones y legislaciones nacionales. En el caso de España, el artículo 20 de la Constitución Española establece textualmente:

Artículo 20

1. Se reconocen y protegen los derechos:
 - a) A expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones mediante la palabra, el escrito o cualquier otro medio de reproducción.
 - b) A la producción y creación literaria, artística, científica y técnica.
 - c) A la libertad de cátedra.
 - d) A comunicar o recibir libremente información veraz por cualquier medio de difusión. La ley regulará el derecho a la cláusula de conciencia y al secreto profesional en el ejercicio de estas libertades.
2. El ejercicio de estos derechos no puede restringirse mediante ningún tipo de censura previa.
3. La ley regulará la organización y el control parlamentario de los medios de comunicación social dependientes del Estado o de cualquier ente público y garantizará el acceso a dichos medios de los grupos sociales y políticos significativos, respetando el pluralismo de la sociedad y de las diversas lenguas de España.
4. Estas libertades tienen su límite en el respeto a los derechos reconocidos en este Título, en los preceptos de las leyes que lo desarrollen y, especialmente, en el derecho al honor, a la intimidad, a la propia imagen y a la protección de la juventud y de la infancia.
5. Sólo podrá acordarse el secuestro de publicaciones, grabaciones y otros medios de información en virtud de resolución judicial.

De este modo, el concepto de comunicación con el que trabajamos en esta tesis debe entenderse desde una perspectiva holística que -de forma paralela a las consideraciones éticas, morales y filosóficas- también tiene en cuenta que la libertad de expresión y la

información constituyen un derecho fundamental que se encuentra protegido por normativas y legislaciones nacionales e internacionales.

3.1.6 Comunicación en la «Sociedad Red»

El ejercicio de proponer una definición de partida del concepto de comunicación en el año 2013 exige necesariamente contemplar la constante y compleja influencia de las nuevas tecnologías en las formas, tiempos y formatos de la comunicación.

Los avances tecnológicos y de la sociedad de la información no impiden que el concepto de comunicación mantenga en su esencia fundamental la mayor parte de características y peculiaridades que ya hemos destacado en las anteriores líneas de este apartado. No obstante, las formas en las que circula, se representa, se produce y se percibe la comunicación están influidas por las nuevas tecnologías, Internet y el vertiginoso auge de las redes sociales, que evolucionan con mutaciones casi constantes y en ocasiones impredecibles.

Para dar una referencia de la dimensión del fenómeno con datos tangibles, sólo cabría recordar que la sociedad y la era de la información definida por autores como Castells (1997) –y revisada posteriormente por el propio Castells (Castells, 2008; 2010)-, está marcada por un volumen de tráfico de datos que crece a razón de 800 nuevos megabytes de información por persona y año. Internet incorpora 70 horas de vídeo subidas a Youtube por minuto, 24 *petabytes* de información son procesados por Google cada día, se registran 50 millones de *tweets* diarios, la población mundial emplea cada mes 700 billones de minutos en Facebook y en el planeta ya hay más de 2.100 millones de usuarios, con un crecimiento del 18% anual.²

El número de sitios web, que ha pasado de poco más de 600 en todo el mundo a finales de 1993, a los cerca de 250 millones que calculaba Zakon en su «*Hobbes' Internet Timeline*» a finales de 2009.

El fenómeno de los blogs también ha multiplicado el número de productores de información que, con mayores o menores conocimientos de comunicación, quieren difundir su mensaje en la red. El último Informe del Estado de la Blogosfera³ indica que en 2011 ya se alojaban en la red 164 millones de blogs frente a los 133 millones en 2008. Un 55% de estos blogs actualiza entre 4 y 12 veces al mes, y el 20% entre 30 y 60 veces, lo cual supera con

² Consultar informe Akamai El Estado Internet, actualizado de forma trimestral. Fecha de la última consulta, 1 de enero de 2012 en <http://spanish.akamai.com/enes/stateoftheinternet/>.

³ Consultar el Informe sobre el estado de la blogosfera hispana Bitacoras.com 2011.

creces el 5,5% que actualizaba contenidos al menos 1 vez cada 3 meses en septiembre de 2008.

El 64% de los usuarios considera el blog como un hobby, frente al 27% que le dedica una parte más sustancial de su tiempo (sólo el 2% son blogs corporativos). EE UU se mantiene al frente de la blogosfera con una cuota del 44%, seguido de Europa con el 29%. Las cifras también indican que la producción de comunicación que posibilitan las nuevas redes sociales y el fenómeno de los blogs en absoluto se distribuyen de forma igualitaria en el planeta. Los datos evidencian un mayor acceso y participación en los países ricos y un menor acceso y participación en los denominados países empobrecidos.

De uno u otro modo, a la hora de definir el concepto de comunicación con el que vamos a trabajar resulta necesario tener en cuenta que las nuevas tecnologías están marcando las formas de entender y vivir el fenómeno de la comunicación, partiendo desde el concepto de la Sociedad Red que propone Castells (Castells, 2010; Castells, 2012).

Castells define la Sociedad Red como el concepto que define la estructura que caracteriza la sociedad del siglo XXI, una sociedad que a su modo de ver está construida alrededor (pero no determinada por) las redes digitales de comunicación. En este contexto, las nuevas tecnologías hacen posible lo que Castells denomina auto-comunicación masiva (*mass self-communication*), lo cual incrementa la autonomía de comunicar temas interactuando cara a cara con corporaciones comunicativas; y los usuarios se convierten en emisores y receptores de mensajes. Estas nuevas posibilidades afectan a las relaciones entre comunicación y poder. Poder es más que comunicación, y comunicación más que poder, pero el poder necesita el control de la comunicación, lo cual hace que el poder de la comunicación esté en el corazón de la estructura y de la sociedad (Castells, 2010).

Según el planteamiento de la Sociedad Red, el poder no se emplaza sólo en una esfera o institución, sino que se distribuye a través de las acciones humanas. Sin embargo, existen expresiones concentradas de las relaciones de poder en un marco en el que poder tendría un carácter relacional y la dominación un carácter institucional. Desde esta perspectiva, entenderíamos poder como «la capacidad relacional que permite a un actor social influenciar de forma asimétrica en las decisiones de otros actores sociales de formas que favorecen el empoderamiento de los deseos, intereses y valores del actor» (Castells, 2010).

Este concepto de Castells también concede especial importancia a la dimensión de la violencia/coerción y discurso/persuasión como dos mecanismos clave de poder en los que existen fuertes elementos comunicativos. Según este planteamiento, los «discursos disciplinarios» pueden ser respaldados por el uso potencial de violencia y la violencia de

estado es racionalizada, internalizada y finalmente legitimada por los discursos que enmarcan y esculpen las acciones humanas (Castells, 2010).

En opinión del autor, las redes se habrían convertido en la más eficiente forma organizacional como resultado de las tres características de las redes que a su vez se benefician del nuevo entorno tecnológico: flexibilidad, potencial de expansión y de supervivencia. Teniendo en cuenta estos factores, el poder de la Sociedad Red Global reside en dos elementos clave: (1) definir los programas y códigos de las redes (los actores relevantes serían los programadores) y (2) conectar puntos y asegurar la cooperación entre los distintas redes (algo que correspondería a los activadores o «switchers») (2010).

En este contexto, Castells sugiere que el concepto de la autocomunicación masiva suscita una nueva cultura de autonomía, aunque esta autonomía estaría determinada por cómo la mente humana procesa los mensajes comunicados por las redes, dado que para Castells la más fundamental forma de poder radica en la habilidad de modelar o perfilar la mente humana; y es por ello que para entender el poder se necesita entender cómo la mente humana procesa los mencionados mensajes, y cómo esto se traduce en la realidad de la acción política y social (2010). A este respecto, Castells expone que los grupos de poder pueden intentar ejercer el control de la comunicación de muy diferentes formas, incluida la promoción de la guerra. Como ejemplo cita la desinformación y a comunicación promovida por el Gobierno de EE UU con respecto a la invasión de Irak, la difusión de la guerra contra el terror y la inducción de inducción de la cultura del miedo en nuestras vidas –un concepto que luego veremos se vincula a los planteamientos del cultivo y la creación de violencia cultural que manejamos como una de las bases teóricas de nuestra tesis (Castells, 2010).

Pese a ello, Castells concluye también que a mayor autonomía de los usuarios de las tecnologías de la comunicación mayores son las opciones de generar nuevos valores y alternativas para cambio social, ya que las relaciones de las redes sociales, y sus procesos y valores, ahora predominan sobre aquellos del viejo modelo de capitalismo y de organización corporativa y las relaciones basadas en poder, propiedad e intereses. Cada vez más, las jerarquías dentro de las redes son más difíciles de definir. Además, a su modo de ver, estas posibilidades de cambio a partir de las redes sociales son transfronterizas y pueden aplicarse en muy diferentes contextos y países tanto occidentales como del sur o empobrecidos (Castells, 2010).

No obstante, respecto a estas posibilidades de cambio, Castells también puntualiza que aquellos con más recursos económicos podrán tener más opciones de utilizar y propulsar dichas redes a favor de sus intereses, aunque incluso en estas ocasiones puede darse el caso

de que los programadores (los profesionales o los actores emisores de la comunicación) puedan ganar la partida a los activadores (propietarios de grupos de poder y de comunicación). Esta perspectiva saca a la luz constantes contradicciones en el funcionamiento y potenciales de dichas redes donde cada vez más el poder se decide en un espacio de comunicación multimodal (Castells, 2010). A este respecto, Castells insiste en sus últimas investigaciones en que las redes sociales plantean escenarios de esperanza para los nuevos movimientos de cambio social vinculados a derechos humanos y construcción de paz (Castells, 2012).

3.1.7 Recapitulación; a la búsqueda de un concepto global de comunicación

Partiendo de los conceptos comentados a lo largo de este capítulo, procederemos a continuación a destacar una serie de puntos a tener en cuenta para comprender el concepto de comunicación que manejaremos a lo largo de toda la tesis. Para ello, proponemos una definición propia que apuesta por la fusión de las diferentes perspectivas, dado que todas ellas aportan interesantes matices. La intención de esta exposición no es exhaustiva ni limitativa, dado que somos conscientes de la amplia literatura académica al respecto, lo cual obliga a dejar numerosos autores y perspectivas en el tintero. No obstante, consideramos que las aportaciones seleccionadas nos aportan un número importante de pistas para poder aproximarnos al concepto amplio de comunicación con el que queremos trabajar en esta tesis. Así pues, a continuación enumeramos 15 puntos que consideramos clave para exponer nuestra definición propia del concepto de comunicación:

1- Comunicación es el trato interactivo (en mayor o menor medida), la correspondencia y la transmisión o recepción de señales o mensajes que pueden estar emitidos en un código común o en un código diferente, el cual puede ser conocido o desconocido. La comunicación puede ser unidireccional, bidireccional o multidireccional y se transmite a través de diferentes medios o soportes tanto humanos (caso del habla o del lenguaje textual) como técnicos (auditivo, visual, escrito, iconográfico, etc.). En todo caso, no se debe confundir la comunicación con los medios o soportes que se utilizan para comunicar.

2- Se trata de un fenómeno complejo sujeto a la constante mutabilidad, en ocasiones impredecible, y marcado por el vertiginoso devenir de las nuevas tecnologías. La comunicación tiene un sentido amplio y no se limita a los medios de comunicación tradicionales. Tiene una dimensión interpersonal y también fluye

en representaciones diversas como los actos de habla, televisión, radio, prensa, publicaciones de todo tipo, música, Internet (en el cual se agrupan varias formas de representación ya citadas), cine, pintura, escultura, teatro, baile, deporte, etc.

3- Una comunicación inicial con códigos diferentes o desconocidos puede llevar al descubrimiento o la creación de nuevos códigos.

4- El acto de comunicar no siempre es intencional, pero siempre tiene un efecto en los interlocutores que provoca determinada reacción (de mayor o menor intensidad).

5- Resulta necesario distinguir entre los conceptos de comunicación e información. La información es el contenido del mensaje y la comunicación es la relación que se produce cuando este contenido toma forma y se expresa, y en este caso hay que prestar atención a los sentidos y valores. En ocasiones la información se transmite en una situación de desventaja o desigualdad de condiciones entre receptor y emisor. No todas las voces tienen la misma capacidad de difusión ni las mismas habilidades o situación contextual para interpretar los mensajes.

6- Tanto la información como la comunicación están determinadas por condiciones técnicas, lingüísticas, económicas, institucionales, políticas y sociales.

7- La comunicación es un elemento transversal e intrínseco que ocupa todos los espacios de relaciones sociales del ser humano, la lucha social de equilibrios de poder e inclusive el propio pensamiento. Tanto es así que todo comunica y que los seres humanos no cesamos de comunicar (emitir y recibir mensajes) sin descanso en los distintos niveles de nuestra existencia.

8- La comunicación es un elemento transversal en el aprendizaje, la concepción del mundo y las formas de reaccionar ante el mismo que construyen los seres humanos tanto de forma personal como colectiva.

9- Los efectos y la interpretación del mensaje por parte los receptores son complejos y varían en función de múltiples factores como el contexto social y elementos individuales como la educación, los valores y creencias previas o las experiencias de vida.

10- La recepción masiva de mensajes en el actual escenario de las nuevas tecnologías genera situaciones de infopolución que condicionan la percepción e interpretación de la realidad.

11- La comunicación tiene una dimensión socio-discursiva y existen muy diversas formas de construir los mensajes que pueden condicionar el efecto de estos sobre el receptor. Esta construcción de mensajes implica un discurso, el cual puede ser construido de forma intencionada en busca de un efecto en los receptores.

12- Los mensajes y discursos emitidos pueden en ocasiones llevar a interpretaciones o percepciones erróneas o sesgadas de la realidad, tenemos que tener en cuenta los factores de interpretación y representación.

13- Los discursos pueden tener por objeto incontables fines comunicativos y, entre ellos, también destacan la promoción de violencia para la consecución de ciertos intereses (habitualmente económicos o de poder) o la construcción de paz, la defensa de los derechos humanos y el entendimiento intercultural. A este respecto, diversos autores exponen una controversia entre dos formas de concebir la utilidad de la comunicación. Por un lado, quienes entienden la comunicación como una herramienta para influenciar o cambiar las percepciones de los receptores al objeto de lograr determinados intereses económicos, sociales o políticos. En este caso, los receptores se consideran el objetivo de una diana (*target*). Por otro lado, destacan los autores que conciben la comunicación como una forma de compartir experiencias y objetivos comunes, de entendimiento intercultural y de crecimiento colectivo en la que no debería tener cabida la intención de manipular o de influir de forma interesada en las percepciones del otro.

14- La comunicación, la información, la construcción de sentidos y valores y la libertad de expresión son no sólo un fenómeno intrínseco a la vida del ser humano y a su relación con el ecosistema, sino que también son un derecho fundamental recogido ampliamente en el derecho internacional, en la Carta Internacional de Derechos Humanos de Naciones Unidas y en las legislaciones nacionales de una amplia mayoría de países.

15- El cambiante escenario de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación genera un contexto complejo sometido a la influencia de múltiples factores en el marco de lo que Castells define como Sociedad Red. En el contexto del supuesto mundo globalizado, la posibilidad o imposibilidad de acceso a Internet y a las nuevas tecnologías propicia un arma de doble filo: se pueden

generar oportunidades de mayor participación y cambio social al tiempo que profundas desigualdades en los procesos comunicativos.

Los quince puntos expuestos nos permiten esbozar una aproximación a la definición de comunicación y proseguir con el esquema de contenidos propuesto en la introducción. De este modo, en el siguiente capítulo enlazaremos con el concepto de comunicación las bases teóricas de partida de esta tesis.

Consideramos que los múltiples factores comunicativos que interactúan en los equilibrios de poder y socialización en la Sociedad Red son un aspecto clave en el estudio de la violencia cultural y de la construcción o reconstrucción de paz. Además, el comportamiento de las redes descritas por Castells nos sugiere la relevancia de explorar las posibilidades transformadoras de redes de solidaridad, paz y entendimiento intercultural hacia la Alianza de Civilizaciones.

3.2 Bases teóricas sobre el impacto de la comunicación en los receptores: la Teoría del Cultivo de Gerbner y la Teoría de la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann

3.2.1 Aproximación a las teorías sobre el impacto de la comunicación en los receptores

Los intentos de explicar el impacto de los medios de comunicación sobre los receptores han generado desde el primer tercio del siglo XX un amplio abanico de corrientes teóricas y estudios que comenzaron sus primeros pasos más destacados en EE UU con la *Mass Communication Research*. Son múltiples también los manuales que recogen de forma pormenorizada la historia de las mencionadas teorías remontándose a relativamente lejanos antecedentes como las reflexiones sobre la sociología de la prensa expuestas por Max Weber en 1910 (Rodrigo Alsina, 2001).

En este vasto periodo de investigación de propuestas teóricas se recogen, entre otras, teorías conductistas como la del Estímulo-Respuesta (marcada por los estudios de Paulov en la URSS), las críticas sobre el poder de la propaganda de la Escuela de Frankfurt, las teorías de la omnipotencia de los medios espoleadas por la *Guerra de los Mundos* de Orson Wells, los estudios de Hovland, Lazarsfeld y Katz sobre la propaganda, el *Two-Step Flow*, el modelo de Lasswell y la teoría matemática de Shannon, la corriente de los Efectos Limitados, los Usos y Gratificaciones, la cultivación de Gerbner, la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann, la *Agenda-Setting* o los Estudios Culturales (D'Adamo, 2007; Rodrigo Alsina, 2001). A partir de la década de los 90 comienza a tomarse mayor conciencia de la complejidad que requiere este análisis dentro de una sociedad de la información marcada por el avance casi huracanado de las nuevas tecnologías; un fenómeno analizado de forma pormenorizada como comentábamos anteriormente por Manuel Castells en su propuesta de la «Sociedad Red» (Castells, 2010; 2012) y la idea de intertextos de Kristeva (1980).

De forma paralela, igualmente a partir de los 90 surgen numerosos teóricos que vuelven a hacer especial hincapié en el papel de la propaganda de guerra y la desinformación con fines políticos y económicos (Rodrigo Alsina, 2001: 36).

Las mencionadas teorías de la comunicación han evolucionado junto a los propios medios de comunicación y en muchos casos han incorporado elementos que elevan la complejidad del vínculo entre los medios de comunicación y las relaciones sociales. Sirva como ejemplo la evolución desde las propuestas del estímulo-respuesta (la bala mágica) hasta

las explicaciones del *Two-Step Flow* (el flujo en dos etapas), teoría que matiza que los efectos directos de los mensajes son alterados, reforzados o debilitados por los grandes y pequeños líderes de opinión que interactúan en el contexto concreto de cada receptor. En este caso, el *Two-Step Flow* sigue defendiendo el impacto de los medios, aunque plantea que el proceso es más complejo e introduce la figura de los líderes de opinión (que pueden ser desde un personaje público hasta un amigo, un profesor o un familiar con alta influencia en las percepciones del receptor) (D'Adamo, 2007; Alsina, 2001). Quisiéramos destacar a este respecto que, a nuestro entender, ambos planteamientos pueden resultar válidos en determinados contextos. Así, una fuerte imagen televisiva puede generar un efecto acción-reacción inmediato en el receptor, aunque dicho efecto será posteriormente maleado y alterado por un proceso más complejo marcado por el contexto social del individuo, sus líderes de opinión, su educación, sus experiencias de vida y otros múltiples factores previos individuales y del entorno. De igual modo, existen procesos de influencia más sutiles que aparentemente no generan una respuesta o reacción visible inmediata. De cualquier forma, tanto en este ejemplo como en el resto de la tesis que nos ocupa, nuestro planteamiento parte del convencimiento de que todas las teorías mencionadas dan luz a puntos interesantes a tener en cuenta. Es por ello que apostamos por una perspectiva abierta y en absoluto cerrada, aunque finalmente expondremos una propuesta propia que se aproxima lo máximo posible a nuestro posicionamiento académico sobre la cuestión.

El presente trabajo no tiene por objeto exponer de nuevo las distintas teorías (las cuales ya han sido ampliamente descritas y analizadas en una extensa bibliografía). Partiendo de esta consideración, el capítulo que desarrollamos a continuación se centrará principalmente en una selección de dos teorías de la comunicación que se adaptan mejor a nuestro propósito de estudio, nuestra hipótesis y el corpus de la tesis: la Teoría del Cultivo de Gerbner y la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann. En los dos casos, se trata de propuestas teóricas sobre el análisis del impacto de los medios de comunicación que compartimos y con las cuales nos identificamos, aunque con una serie de matices que expondremos a lo largo de este capítulo.

No obstante, antes de introducirnos en las tres propuestas académicas mencionadas, consideramos apropiado, cuanto menos, realizar previamente un breve repaso a las principales controversias que emanan de las diferentes teorías sobre los impactos que generan en los seres humanos los medios de comunicación entendidos en sentido amplio.

3.2.1.1 Principales controversias sobre el impacto de los medios de comunicación en los receptores

Los debates sobre el impacto de los medios de comunicación en los receptores son amplios, aunque para nuestro caso de estudio podríamos destacar tres grandes controversias siguiendo el criterio de Frau-Meigs: Efectos vs. Efectos-limitados/ Usos, Riesgos vs. Juego y Protección vs. Participación (Frau-Meigs, 2013). Es necesario hacer hincapié en que estas tres grandes controversias no presentan únicamente tonos blancos y negros, sino que están marcadas por propuestas con numerosos matices y tonalidades grises. Pese a ello, consideramos que las tres tendencias dominantes mencionadas son un buen punto de partida para sentar las bases de nuestra investigación.

Efectos vs. Efectos Limitados

En el campo de las ciencias de la comunicación, dos de las teorías dominantes y enfrentadas son la de los efectos y la de los efectos limitados (Frau-Meigs, 2013). Por un lado, los defensores de la tradición de los efectos consideran que los medios de comunicación ejercen una influencia determinante en las percepciones y en las actitudes de los receptores (sirvan como ejemplo Gerbner, Morgan, Shanahan, Signorielli, Gramsci y Forgacs). Entre las principales teorías a este respecto destaca la del cultivo propuesta por la escuela de Gerbner, que se centra especialmente en el impacto de la televisión y en cómo se cultivan en las mentes de los espectadores percepciones negativas y miedo de los otros y de un mundo malvado (Gerbner, 1970), lo cual también puede dificultar la convivencia pacífica y el entendimiento intercultural.

Tal como expone Frau-Meigs (2013), frente a los postulados de Gerbner, encontramos la oposición de quienes argumentan que la influencia de los medios de comunicación es limitada y que los usuarios gozan de una importante autonomía a la hora de utilizar e interpretar los medios de acuerdo con sus preferencias y necesidades (Hall, Blumler y Katz, Fiske, Buckingham, etc.). Dentro de esta tendencia destaca la teoría de los usos y gratificaciones, expuesta entre otros por Blumler y Katz (1974). Esta perspectiva cuestiona el poder de los medios frente a la capacidad de reflexión y elección independiente de los individuos. De hecho, llega incluso al extremo de invertir el axioma y plantear que las audiencias son precisamente quienes utilizan, controlan y condicionan a los medios.

Estos planteamientos fueron completados a principios de los 70 por Stuart Hall en su obra *Encoding and Decoding in the Television Discourse* (1973), que considera que la mayor

parte de las lecturas o interpretaciones que realizan los espectadores son «negociadas», dado que los receptores modifican los significados de los mensajes en función de sus creencias, valores y estatus social (Frau-Meigs, 2013). Más adelante, John Fiske aporta su propuesta de *Cultural Economy of Fandom* (1992), en la cual destaca las oportunidades de participación y el potencial que ofrecen los medios a los espectadores. En la misma línea, Serge Tisseron plantea el potencial positivo de los medios en su libro *Le bonheur dans l'Image* (2003). Desde un punto de vista más ecléctico y matizado, Patrick Charaudeau destaca la influencia del discurso en la concepción de percepciones, aunque a pesar de ello apuesta por destacar la capacidad intelectual del ser humano y concluye que no puede atribuirse a los medios de comunicación una influencia «exagerada» (2001).

Riesgos vs. Juego, *Protection vs. Participation*

La segunda gran controversia se escenifica en el debate sobre riesgos vs. juego (*risks vs. play*). Por un lado, emergen los teóricos y los estudios que advierten sobre los riesgos que supone el impacto de los medios de comunicación sobre la población, especialmente en el caso de la infancia y la adolescencia. Según estos planteamientos, se pueden llegar a producir una serie de *media panics* que afectan a la opinión pública con contenidos y comportamientos violentos, estereotipos, déficit de atención, inseguridad o racismo (Frau-Meigs 2011; Schmitt-Beck, 2003). A este respecto, recientemente también se han publicado investigaciones sobre los efectos negativos de los medios en determinados patrones de comportamientos de la población joven (Brown y L'Engle, 2009; Frau-Meigs, 2011 b; Livingstone y Millwood Hargrave, 2006; Leung, 2004; Rivière, 2005). Dentro de esta corriente prevalece un principio de precaución o prevención que, lejos de limitarse a censuras o filtros basados en cuestiones tecnológicas superficiales, pasaría por empoderar a los usuarios con habilidades de interpretación crítica del trasfondo de los mensajes (Frau-Meigs 2009).

Como contrapunto a quienes advierten de los riesgos, emergen los académicos que insisten en que el riesgo no es tal y que los medios son un instrumento de juego, participación, construcción de identidad y relaciones sociales (Wolak y otros, 2008; Goldman y otros, 2008; Lievrouw y Livingstone, 2006; Allard (2007) y Wellman y Haythornwhile (2002) citado en Frau-Meigs, 2013). Este debate sobre riesgos vs. juego se interconecta con la tercera controversia mencionada: protección vs. participación, en la cual se enfrentan las mismas posturas académicas (Frau-Meigs, 2013).

A este respecto, cabe destacar que un repaso a las teorías e investigaciones en comunicación evidencia que el debate sobre los efectos -especialmente relacionados con el bienestar del ser humano y de población vulnerable como la infancia- vuelve a resurgir cada vez que aparece en escena una nueva tipología de medio de comunicación (Frau-Meigs, 2013; Buckingham 2003, 2007).

3.2.1.2 Buscando un posicionamiento académico

Las tres controversias expuestas nos sirven como punto de partida para posicionarnos con una postura académica que no quiere excluir ninguna de las aportaciones y que entiende que buena parte de los procesos y efectos de los medios de comunicación sólo pueden explicarse con una combinación de las diferentes teorías. La influencia de los medios no sólo se reduce a los efectos negativos ni a la cultivación, pero tampoco puede explicarse únicamente con la euforia y el potencial de oportunidades positivas que ofrece el actual escenario de la sociedad de la información. De igual modo, los juegos y el riesgo conviven en un escenario que necesita tanto de prudencia y prevención como de participación y educación crítica y empoderamiento; términos que en absoluto deberían considerarse como opuestos. Partiendo de este posicionamiento, en el próximo capítulo profundizaremos en las tres teorías que, a nuestro entender, conectan mejor con nuestro objetivo de estudiar los mecanismos de creación de espirales violencia cultural en la actual sociedad marcada por las nuevas tecnologías, así como la posibilidad de invertir este proceso hacia la construcción de Espirales de Paz: la Teoría del Cultivo de Gerbner y la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann.

3.2.2 La Teoría del Cultivo de Gerbner

La Teoría del Cultivo fue desarrollada por George Gerbner (1919-2005) en la década de 1960 y es uno de los referentes dentro de la escuela que defiende las teorías de «los efectos», las cuales argumentan que los mensajes de los medios de comunicación tienen un impacto determinante en los receptores y en la forma en que éstos perciben el mundo, lo cual también influye en sus actitudes y reacciones ante los acontecimientos de la vida diaria.

El desarrollo teórico del cultivo focaliza su atención en la televisión, ya que considera que se trata del medio más influyente a la hora de relatar historias y «cultivar» una serie de valores y creencias acumulativas que más se refuerzan cuanto mayor es el grado de

exposición a la televisión. Según define D'Adamo, el cultivo se entendería como la «contribución independiente que aporta la televisión a las concepciones que las personas se forman del mundo social como producto de una exposición sistemática, acumulativa y de largo plazo a sus contenidos, que son repetitivos y convencionales» (D'Adamo y otros, 2007: 100).

Según los planteamientos de George Gerbner, la televisión es la principal fuente de cultura cotidiana para poblaciones diversas y heterogéneas. Así, el sistema de mensajes es altamente uniforme y tiende a reforzar los valores convencionales y el público realiza un uso ritualista y poco selectivo de la televisión, circunstancia que provoca una tendencia a la estereotipación.

Además, Gerbner plantea que los efectos no sólo provienen de los mensajes o discursos intencionales, sino también de los mensajes televisivos no intencionales que recibe una audiencia masiva y que también proveen a los receptores de una percepción certera sobre las realidades sociales (Gerbner y otros, 1990).

A pesar de que Gerbner se centró posteriormente en la televisión como uno de los medios de comunicación de masas más influyentes de la época, los inicios de su trabajo ponen de relieve un concepto holístico sobre las relaciones e influencias de los medios de comunicación en la sociedad. De hecho, Gerbner se desmarcó en su época de los científicos que dedicaron su investigación encontrar las formas de utilizar la comunicación al servicio de objetivos institucionales. Más bien, Gerbner propuso la investigación y el análisis crítico de dichos objetivos como un ejercicio necesario de una sociedad democrática (Gerbner, 1958).

En los años 70, Gerbner insiste en esta visión holística sobre la influencia de los medios de comunicación en las percepciones sociales:

La transformación cultural de nuestro tiempo procedente de la extensión de la revolución tecnológico-industrial en la esfera de la producción de mensajes, la producción masiva y la rápida distribución de mensajes crean nuevos entornos simbólicos que reflejan la estructura y funciones de las instituciones que los transmiten. Estos procesos institucionales de producción masiva de mensajes provocan cortocircuitos en otras redes de comunicación social e imponen sus propias formas de conciencia colectiva – sus propios públicos- e inclusive otras relaciones sociales. Las consecuencias para la calidad de vida, para la cultivación de tendencias humanas y perspectivas, y por el gobierno de sociedades son de gran alcance (Gerbner, 1970: 69).⁴

⁴ Versión original:

Este convencimiento llevó a Gerbner a desarrollar el proyecto de investigación de los Indicadores Culturales para centrar su atención en tres elementos clave: las instituciones, los mensajes y los públicos. En esta última área, Gerbner hizo hincapié en el concepto de cultivo al objeto de estudiar «las relaciones entre los procesos institucionales, el sistema de mensajes y las asunciones públicas, imágenes y políticas que ellas cultivan» (Gerbner, 1970: 71)⁵.

Los planteamientos iniciales de Gerbner evolucionaron posteriormente para introducir nuevos conceptos como el de *mainstream* (corriente dominante) o *resonance* (resonancia) y para comparar las creencias de espectadores con baja, media o alta exposición a la televisión (*light, medium y heavy*). Sin embargo, en los primeros años de investigación, tal como explican Morgan y Shanahan, la noción de cultivo se limitaba a exponer que vivir en un ambiente o entorno simbólico con cierto tipo de instituciones con cierto tipo de objetivos crea cierto tipo de mensajes y tiende a cultivar (respaldar, sostener o alimentar) ciertos tipos de conciencia colectiva (Morgan y Shanahan, 2010).

Posteriormente, Gerbner y su equipo matizarían la noción original de cultivo para añadirle ciertas variables que confieren una mayor complejidad al análisis del impacto. Buena parte de esta evolución parte de los resultados del proyecto de los Indicadores Culturales, cuyo objetivo era llevar a cabo un rastreo de las imágenes televisivas más estables, perversas y recurrentes del contenido televisivo vinculado con violencia, roles de género, raza, etnicidad u ocupaciones profesionales. En sus inicios, la investigación sobre el cultivo no tenía una metodología perfilada con claridad, y ésta comienza a gestarse con la colaboración de Gerbner y Gross en 1970 (Gerbner y Gross, 1976). La metodología de estos estudios consistió en cuestionarios para distinguir las diferencias que cierta exposición a los contenidos televisivos podía generar en las percepciones de los espectadores. El objetivo era detectar si

The cultural transformation of our time stems from the extension of the industrialtechnological revolution into the sphere of message-production. The mass production and rapid distribution of messages create new symbolic environments that reflect the structure and functions of the institutions that transmit them. These institutional processes of the mass-production of messages short-circuit other networks of social communication and superimpose their own forms of collective consciousness—their own publics—upon other social relationships. The consequences for the quality of life, for the cultivation of human tendencies and outlooks, and for the governing of societies, are far-reaching (Gerbner, 1970: 69).

⁵ Versión original: «*The study of the relationships between institutional processes, message systems, and the public assumptions, images, and policies that they cultivate*» (Gerbner, 1970: 71).

aquellos que ven más la televisión, manteniendo el resto de variables constantes, perciben el mundo real de una forma más similar a la imagen que proponen los mensajes y lecciones emanados de la televisión.

Lejos de asumir la postura que atribuye a la violencia televisiva la estimulación de comportamientos agresivos de forma directa y explícita, Gerbner y su equipo argumentaron que una gran exposición exagera percepciones como el victimismo, la desconfianza, el miedo y creencias erróneas sobre el crimen. Los espectadores de alta exposición se mostraron más predispuestos a decir que en la mayoría de la gente «no se puede confiar», un patrón que se denominó el *Mean World Syndrome* (Síndrome del Mundo Malvado) (Gerbner y otros, 1980; Signorielli, 1990).

Pese a ello, los primeros estudios sobre el cultivo generaron amplias críticas en aspectos conceptuales, metodológicos y analíticos (Hirsch, 1980; Hughes, 1980; Potter, 1993, 1994), unas críticas que también fueron respondidas puntualmente por el equipo de Gerbner (Shanahan y Morgan, 1999).

Refinando la teoría: los conceptos de corriente dominante (*mainstreaming*) y resonancia (*resonance*).

Como parte de la respuesta a las críticas conceptuales y metodológicas, Gerbner y su equipo refinaron algunos aspectos de la Teoría del Cultivo e introdujeron los conceptos de *mainstreaming* (corriente dominante) y *resonance* (resonancia) como parte del proyecto de los Indicadores Culturales (Gerbner y otros, 1980).

Ambos conceptos surgieron de una investigación con doble vertiente. En primer lugar, se llevó a cabo el análisis de los mensajes en la programación televisiva, especialmente en el *prime time* (horario de máxima audiencia), incluyendo series, comedias, películas, dibujos animados, etc. En segundo lugar, se desarrolló el análisis del cultivo, en el cual se investigaron las concepciones de los espectadores sobre la realidad social asociadas con algunos de los elementos y mensajes directos o indirectos más recurrentes de la programación televisiva. Para ello se utilizaron principalmente encuestas elaboradas por entidades externas, lo cual suscitó una de las críticas que esgrimen los teóricos que cuestionan la Teoría del Cultivo.

Las conclusiones confirmaron las hipótesis anteriores de Gerbner y su equipo sobre el papel preponderante de la televisión a la hora de perfilar comportamientos humanos (Gerbner y otros, 1980):

La televisión es el medio de masas central y más penetrante en la cultura americana y juega un papel particular e histórico sin precedentes. Otros medios son accesibles a los individuos (normalmente a partir de la alfabetización y de las posibilidades de movilidad), pero sólo después de que las funciones de socialización en el hogar y en la familia hayan comenzado. En el caso de la televisión, sin embargo, el individuo es virtualmente introducido desde su nacimiento en su poderoso flujo de mensajes e imágenes. El aparato de televisión se ha convertido en un miembro clave de la familia, el que relata la mayoría de las historias la mayor parte del tiempo. Su masivo flujo de historias mostrando cómo son las cosas, cómo funcionan las cosas y qué hacer con ellas se ha convertido en el socializador común de nuestros tiempos. Estas historias forman un mundo coherente, cuando no mítico, en cada hogar. La televisión domina el ambiente simbólico de la vida moderna⁶.

Uno de los puntos clave de la Teoría del Cultivo de Gerbner es la consideración de que la televisión tiene un pequeño y en ocasiones imperceptible, pero constante efecto. Según esta teoría, el tamaño del efecto sería menos relevante que la dirección y el impacto a largo plazo de su contribución constante. De este modo, a mayor tiempo de exposición a la televisión, mayores las posibilidades de que sus percepciones sobre la realidad social coincidan con las más persistentes representaciones de la vida y la sociedad que aparecen en televisión (Gerbner y otros, 1980). Los estudios de Gerbner muestran, por ejemplo, que los grandes consumidores televisivos presentaban más miedo ante el crimen, más sensación de inseguridad y victimización, tendencia a mayor desconfianza hacia las personas y hacia específicos grupos de población, tales como extranjeros, personas de otras religiones o población negra. De igual modo, los estudios evidenciaron que la fantasía y la comedia en programas, películas y otras producciones emitidas por televisión pueden aportar serias

⁶ Versión original:

Television is the central and most pervasive mass medium in American culture and it plays a distinctive and historically unprecedented role. Other media are accessible to the individual (usually at the point of literacy and mobility) only after the socializing functions of home and family life have begun. In the case of television, however, the individual is introduced virtually at birth into this powerful flow of messages and images. The television set has become a key member of the family, the one who tells more stories showing what things are, how things work, and what to do about them has become the common socializer of our times. These stories form a coherent if mythical «world» in every home. Television dominates the symbolic environment of modern life (Gerbner y otros, 1980).

lecciones sobre la vida o guías de comportamiento (no necesariamente buenas ni malas) a los espectadores (Gerbner y otros, 1980).

Sin embargo, las conclusiones de esta investigación aportan nuevos matices e indican que el cultivo que lleva a cabo la televisión de conceptos y comportamientos de los espectadores es un proceso constante, pero se integra de forma diferente y con resultados en diferentes pautas de vida. Por lo tanto, un mayor entendimiento de la influencia de la televisión se puede lograr prestando especial atención a las diferencias entre diferentes subgrupos de población (Gerbner y otros, 1980).

De hecho, los resultados del análisis de percepciones en diferentes grupos de población mostraban resultados contradictorios o diferencias notables. Precisamente este contradictorio obstáculo en la validación de la Teoría del Cultivo llevó a Gerbner y su equipo a plantear los conceptos de *mainstreaming* y *resonance*, gracias a los cuales se podrían explicar estas diferencias.

En palabras de Gerbner y su equipo, *mainstream* es el relativo conjunto de perspectivas comunes que la televisión tiende a cultivar. De este concepto se deriva *mainstreaming*, que se entendería como el acto de compartir estas perspectivas comunes entre los espectadores con alta exposición (*heavy viewers*) en grupos demográficos en el que los espectadores de baja exposición tienen visiones divergentes. En otras palabras, entre los espectadores con alta exposición las divergencias tienden a difuminarse y en ocasiones la convergencia llega a ser absoluta (Gerbner y otros, 1980). Esta observación permitiría explicar los diferentes resultados en función del tiempo de exposición a la televisión de cada espectador concreto. Incluso dentro de una misma clase social (por ejemplo aquellos con más recursos y un alto nivel de educación), los grandes consumidores de televisión (*heavy viewers*) presentan diferentes resultados, en ocasiones incluso opuestos, respecto a los consumidores ocasionales o moderados (*light viewers*). Pese a ello, Gerbner concluye en términos generales que convivir con la televisión genera un efecto de homogeneización de perspectivas en términos generales.

El segundo término que refina la Teoría del Cultivo es el de resonancia (*resonance*), un concepto que también intenta explicar por qué determinados grupos de *light* o de *heavy viewers* poseen perspectivas divergentes pese a haber estado sometidos a un grado similar de consumo televisivo o incluso pese a tener un nivel educativo o una clase social similares. El concepto de resonancia indica que las percepciones televisivas se refuerzan o debilitan en función del contexto social inmediato y de las experiencias de vida del individuo. Por ejemplo, si una persona ha sufrido un acto criminal o ha tenido algún problema con una

persona extranjera o de otra religión, los mensajes televisivos que generan desconfianza se verían reforzados. De este modo, las circunstancias de vida real y los factores ambientales pueden ejercer como una caja de resonancia de los mensajes televisivos y aumentar su influencia (Gerbner y otros, 1980).

Los efectos del cultivo parecían evidentes para Gerbner y su equipo, pero lo cierto es que también quedaban en el tintero ciertas pautas y comportamientos con explicaciones cuanto menos ambiguas. Es por ello que el equipo de Gerbner siguió trabajando durante años para perfeccionar y refinar la propuesta del cultivo, que durante décadas ha suscitado también voces críticas, principalmente por parte de los detractores de las teorías de los efectos. Un análisis de estas críticas y una respuesta a las mismas queda reflejado en el trabajo posterior elaborado por dos de los principales discípulos de Gerbner y defensores de la Teoría del Cultivo (Shanahan y Morgan, 1999).

En 1999, Shanahan y Morgan revisan el estado de las investigaciones del cultivo y aportan ciertos matices que aumentan el grado de sofisticación de la teoría. De hecho, una de las preguntas iniciales que se formulan ambos investigadores es hasta qué punto es posible entrar dentro de la mente de una persona y tener la certeza de cuáles son sus juicios de valor y percepciones de la realidad; o si éstos cambian de un día para otro, o incluso en función del contenido televisivo que visualizaron la noche anterior; o de la última charla que tuvieron con su grupo de amigos. Además de esta reflexión, Shanahan y Morgan también realizan autocrítica al admitir que los estudios de la Teoría del Cultivo se habían basado hasta la fecha en experimentos cerrados que consideraban a los individuos como elementos aislados de los amplios y elaborados contextos sociales que influyen en cómo textos y mensajes son experimentados y negociados (Shanahan y Morgan, 1999).

Según la escuela de Gerbner, los efectos del cultivo son precisamente en ocasiones difíciles de delimitar porque operan en el terreno del subconsciente. (Shanahan y Morgan, 1999). Y de hecho, estas dificultades han llevado durante años a experimentos, especialmente con población joven y adolescente, que han detectado pautas irregulares y contradictorias (Slater y Elliott, 1982). No obstante, muchas de estas incoherencias pueden atribuirse a planteamientos erróneos en las preguntas o en la metodología de los experimentos. Por ejemplo, Shanahan y Morgan destacan que Slater y Elliott nunca llegaron a cuestionarse si el cultivo depende o no del grado de realismo que se atribuye a la televisión o a ciertos contenidos televisivos. Sin embargo, incluso en los estudios con debilidades metodológicas pueden demostrarse interesantes tendencias como la percepción del riesgo por parte de los adolescentes. Por ejemplo, en el experimento llevado a cabo por Potter (incluso a pesar de

ciertas debilidades del análisis cognitivo) podía observarse que los adolescentes, de forma constante, estaban convencidos de que las posibilidades de ser asesinado eran las mismas en número que las de verse envuelto en una pelea de puños o sufrir un accidente de coche (Shanahan y Morgan, 1999: 183).

Otro de los puntos en los que durante años se ha ido reforzando la Teoría del Cultivo es en el análisis del papel que juega la memoria del ser humano en las percepciones influenciadas por la televisión o por los medios de comunicación. De este modo, los estudios de Shapiro y Lang (1991) indican que el recuerdo de eventos juega un papel igual o más importante en las percepciones de un individuo que el de la cantidad de exposición a contenidos televisivos. Sin embargo, los mismos análisis sugieren que dichos recuerdos están ampliamente influenciados por la televisión y que, en ciertos niveles, los receptores confunden su archivo de recuerdos y son incapaces de discernir entre aquellos aportados por la televisión o por otras fuentes. Este hecho es el que lleva a las respuestas heurísticas televisivas y a una construcción de realidad en la que las fronteras de lo real tangible y la ficción se confunden y difuminan.

Según los resultados de las investigaciones de Shapiro y Lang (1991), la percepción de la realidad no es perfecta y, debido a ello, las personas pueden olvidar informaciones de contexto con el paso del tiempo y la percepción de la realidad se ve influenciada por una acumulación de errores al procesar la información televisiva. En otras palabras, según este punto de vista: la televisión afecta a las percepciones de la realidad porque la gente simplemente se olvida de que lo que ha visto en un programa de televisión o en una película no es real. Además, los cuestionarios y estudios de comportamiento llevados a cabo por Shapiro y Lang (1991: 685) indican que la influencia de estos recuerdos y percepciones también dependen en notable medida del tipo de respuesta que se pide al individuo. Por ejemplo, una persona sometida a una situación de estrés o a la que se le pide una rápida respuesta ante cierta situación de la vida tiende más fácilmente a buscar en sus recuerdos de forma rápida y mimetizar un patrón de comportamiento o una creencia influenciada por la televisión. Sin embargo, esa misma persona tiende más a discernir y confeccionar su patrón de respuesta propio si dispone de más tiempo para responder, interpretar o reaccionar ante determinada situación.

De uno u otro modo, estos resultados implicarían que las memorias derivadas de la televisión construyen realidad. Esta construcción se hace incluso más poderosa a mayor grado de repetición, cercanía en el tiempo y frecuencia de los mensajes reflejados en televisión. Y además de realidad, también construyen respuestas de las personas ante la

realidad, lo cual también influye en las actitudes hacia otros, las posibilidades diálogo y entendimiento e incluso la legitimación de la violencia o la defensa de los valores de paz.

Los postulados teóricos de Shapiro fueron también sometidos a prueba por Mares (1996), que reforzó sus planteamientos al desvelar que tanto estudiantes de secundaria como ciudadanos de media edad mostraban pautas de comportamiento similares a las descritas por Shapiro. Mares encontró que ambas poblaciones tenían fuertes confusiones entre contenidos de ficción y noticias de informativos. Es más, sus estudios refuerzan las premisas originales de Gerbner y sacan a la luz que las personas más tendentes a confundir ficción con realidad también percibían el mundo como un lugar malvado y más violento, y tendían a dar respuestas televisivas. Además, estas confusiones eran más pronunciadas entre los grandes consumidores de televisión. Según la escuela de Gerbner, los espectadores están tan desbordados por tantos y tan complejos estímulos en la pantalla que con el paso del tiempo resulta difícil retener toda esa información. Ello nos lleva a confundir las fuentes de las informaciones, y cuanto más confundimos las fuentes de información, más contribuye el visionado de televisión a forjar nuestras concepciones de la realidad (Shanahan y Morgan, 1999).

En una línea similar, Shrum (1997), indica que la gente raramente considera las fuentes de información de sus percepciones a la hora de hacer juicios sobre la realidad. Es más, Shrum concluye que las imágenes televisivas pueden ser utilizadas de forma heurística por los espectadores, que también toman decisiones sobre la vida real de forma heurística (Shrum, 1997). Shrum condujo estudio sobre el vínculo entre la exposición a series televisivas (*soap operas* o telenovelas) y creencias sobre la vida. En sus entrevistas y cuestionarios, los grandes consumidores de *soap operas* (*heavy viewers*) evidenciaban importantes diferencias en sus creencias sobre las discordias matrimoniales, el crimen y las ocupaciones profesionales.

En relación con estas investigaciones, Shanahan y Morgan (1999) destacan que, desde un punto de vista crítico, hay que admitir que se trata de experimentos artificiales y que, además, contradicen uno de los planteamientos iniciales de Gerbner al estudiar el impacto de determinado género televisivo de forma aislada –*soap operas*– (mientras Gerbner concebía que el impacto del cultivo se debe explicar únicamente con el consumo global de televisión sin distinción entre programas). Aun así, Shanahan y Morgan dan validez a los estudios de Shrum como evidencia de que el cultivo puede explicarse a un nivel psicológico mucho más profundo. Según los hallazgos de Shrum, los efectos del cultivo funcionarían a través de mecanismos heurísticos en los que las personas responden o actúan sin ni siquiera considerar

la fuente de información (Shrum y O'Guinn, 1997). Este planteamiento implica que los espectadores cuyo mundo cognitivo está dominado por la televisión tendrán más hechos e imágenes derivadas de la televisión preparadas en su memoria en comparación con los espectadores muy moderados (*light viewers*). Además, los mencionados grandes consumidores televisivos no suelen pensar acerca de cuál es la fuente de las informaciones acumuladas en su cerebro cuando emiten un juicio de valor y los descubrimientos de Shrum refuerzan la validez de los principales mecanismos propuestos por la Teoría del Cultivo: repetición, frecuencia y cercanía en el tiempo. Así, la televisión estaría «recordándonos» una y otra vez y el cultivo sería un proceso en el que la televisión alimenta y sostiene ciertos patrones culturales y lecciones, actuando como eje de la corriente dominante de un entorno simbólico común (Shanahan & Morgan, 1999).

Sin embargo, las explicaciones de la Teoría del Cultivo podrían ser más complejas que un simple cultivo acumulativo de imágenes y *bits* de información. Es por ello que Shanahan y Morgan (1999) proponen que la Teoría del Cultivo se complete con el análisis de cómo las estructuras narrativas confieren significados y valores diferentes a las imágenes e informaciones televisivas. De hecho, ambos autores coinciden con Fisher (1984) al asumir que los seres humanos utilizamos constantemente las historias para pensar sobre el mundo y estructurar nuestra visión de la realidad. Partiendo de esta asunción, la narrativa y el discurso se erigirían como un elemento clave para complementar la Teoría del Cultivo, que de este modo se convierte en una teoría que no sólo analiza cómo las personas recuerdan hechos, sino también como recuerdan masivos números de historias y de lecciones, guiadas por un poderoso *master narrative* (maestro narrador) que controla la mayoría de las historias: la televisión. Las historias reflejadas en televisión, como cualquier historia, tienen una finalidad o un mensaje moral; las historias estructuran nuestra percepción del tiempo; las historias nos cuentan qué personajes son los buenos y quienes los malos. Esta peculiar caja de imágenes se convierte entonces en «parte del mundo real». Es por ello que muchos de los estudios cognitivos previos habían fracasado en demostrar cómo funcionan los mecanismos del cultivo, porque habían considerado la televisión como un mundo independiente (Shanahan y Morgan, 1999).

De este modo, la escuela de Gerbner evolucionó a finales de los 90 para aceptar que los procesos cognitivos-narrativos y el aprendizaje humano a través de historias son clave para entender los mecanismos del cultivo. De hecho, las historias de ficción se confunden con la realidad y pueden tener efectos en el mundo real. Pero no sólo eso. Gerrig entiende que dicho cultivo se extiende no sólo al ámbito de la televisión, sino que también proviene de

música, cine o cualquier texto, dado que la realidad y el universo narrativo terminan confluyendo y dando herramientas para la vida real (1993: 238). Sin embargo, y desde la perspectiva de los teóricos puristas del cultivo, la televisión juega un papel clave porque es uno de los más potentes y grandes difusores de historias que permean toda la cultura, por lo que la televisión funciona como un componente de realidad social en el que ficción y realidad se mezclan (Shanahan y Morgan, 1999). Es más, según este planteamiento, la televisión generaría un cultivo incluso en las personas que no son grandes espectadores, dado que viven en un contexto social permeado por el universo narrativo de la televisión.

Esto lleva a la Escuela de Gerbner a admitir que la Teoría del Cultivo debe completarse también con una explicación procedente, aunque con variaciones, del *Two-Step Flow*. Es decir, existiría una suerte de circuito modificado de *N-Step Flow* a través del cual las narrativas de la televisión permean la cultura. Los grandes consumidores de televisión demuestran más evidencias del cultivo (cognitiva y socialmente). No obstante, las historias de la televisión se repiten, refuerzan y circulan en los espacios de la familia y en contextos sociales donde posteriormente existe un efecto en la vida real. Y, llegado este punto, las historias no tienen necesariamente un impacto en las creencias; ellas mismas constituyen creencias. Es por ello que el control social no puede ejercerse sin control narrativo y para entender el cultivo es también necesario tener en cuenta los estudios narrativos. Además, la asunción del papel del discurso narrativo sugiere que la Teoría del Cultivo puede traspasar el ámbito de la televisión y extenderse a las distintas esferas de la actividad social humana (Shanahan & Morgan, 1999). A este respecto vemos la multiplicación de canales y espacios de intercambio de comunicación en las redes sociales (desde Facebook hasta TED, Vimeo, Youtube o Twitter, por poner algunos ejemplos).

Primera gran revisión del estado de la Teoría del Cultivo por parte de la Escuela de Gerbner ante el escenario de Internet y de los nuevos medios de comunicación (1999)

La Teoría del Cultivo fue concebida a caballo entre las décadas de 1960-1970, un momento en el que la televisión dominaba absolutamente el espacio mediático en EE UU. Medio siglo después, la televisión sigue ejerciendo un papel preponderante, aunque resulta innegable que el escenario mediático ha experimentado profundas transformaciones; especialmente con las nuevas tecnologías de Internet, la eclosión de los *social media* y la multiplicación de contenidos en innumerables canales y formatos en constante cambio que

también se reflejan en la interacción de movimientos sociales, tal como reflejan autores como Sampedro y Sánchez Duarte (2011).

La adaptación de la Teoría del Cultivo a los nuevos tiempos es una cuestión que ya preocupó a la Escuela de Gerbner a finales de siglo (Shanahan y Morgan, 1999) y motivó una revisión del estado de la teoría y de su grado de validez en el nuevo momento histórico, pasando desde el cambio que supusieron las cintas de vídeo hasta la televisión por cable, el DVD y los nuevos contenidos de Internet.

Los herederos académicos de Gerbner admitían entonces que los nuevos medios pueden introducir matices en los flujos de la comunicación, pero concluyeron que los mecanismos y efectos del cultivo seguían estando más vigentes que nunca.

Los argumentos ofrecidos por Shanahan y Morgan eran varios (1999: 109). En primer lugar, alegan que la televisión sigue siendo (en 1999) el medio de comunicación más influyente (incluyendo otras variaciones que se trasladan a la pequeña pantalla como las producciones musicales o el cine). En segundo lugar, subrayan que los mensajes y sus estructuras narrativas siguen importando más que el medio a través del cual se difunden.

Independientemente de que el entretenimiento de mayor éxito sea emitido por TV o a través de vídeo a demanda a través de cable de fibra óptica, satélites o cualquier otro medio, ello puede implicar poca diferencia si los mensajes no cambian. Y los Oráculos de la centuria de los nuevos medios no han sido todavía capaces de establecer cómo o por qué los mensajes van a cambiar (Shanahan y Morgan, 1999).⁷

En tercer lugar, Shanahan y Morgan alegan que los poderes económicos que controlan los mensajes de los nuevos medios de comunicación (nuevos canales digitales, espacios de Internet, industria cinematográfica, etc.) siguen siendo los mismos (sean grandes empresas o instituciones), en la misma línea que plantean autores como Rincón (2006).

En una entrevista para *Capital Times*, en 1997, el propio Gerbner hizo algunas reflexiones sobre por qué la Teoría del Cultivo seguía vigente en la era de la televisión por cable y los nuevos medios dominados por las grandes industrias culturales.

⁷ Versión original del texto en *Television and Its Viewers: Cultivation Theory and Research*:

Whether the most successful entertainment is delivered through television networks or through video-on-demand through fiber-optic cable, satellites, or some other medium may make little difference if the messages don't change. And the Oracles of the new media century have not been able to establish how or why the messages will change (Shanahan y Morgan, 1999).

No hay una solución tecnológica para un problema causado por la sociedad. La tecnología es una herramienta que es utilizada por aquellos que tienen más poder y habilidad para usarla. El hecho es que ahora hay más canales pero menos propietarios. Time Warner puede hoy producir un libro, entonces producir una película basada en el libro, y entonces producir una película basada en la producción de la película sobre el libro. Ahora Seagrams ha comprado Universal Studios. Ya no tendrá que poner anuncios. Ya no tendrá que poner escenas con gente bebiendo. Ahora ellos pueden simplemente producir películas propias y programas propios en los cuales sus productos son más ampliamente representados como parte de la vida que si la propietaria fuera una compañía tabacalera. Si la propietaria fuera una compañía tabacalera, entonces tendrías a las estrellas de cine fumando (Shanahan y Morgan, 1999: 206).⁸

Según planteaba la Escuela de Gerbner en 1999 (un momento en el que Internet aún no estaba tan desarrollado como en la actualidad y todavía no habían acontecido los atentados del 11 de septiembre de 2001), las nuevas tecnologías ofrecen más posibilidades que incrementan el consumo de productos televisivos y derivados. Es más, incluso el propio Gerbner asume que el cultivo también se vincula a las industrias culturales como un ente global en el que la televisión se complementa con producciones editoriales, musicales, cine y otro tipo de canales de comunicación, los cuales terminan repitiendo y reforzando los mismos tipos de mensajes. De hecho, los contenidos televisivos están ahora más directamente vinculados que nunca a conglomerados internacionales (Shanahan y Morgan, 1999: 207-208). En aquel momento (1999), la escuela del cultivo ponía en duda que Internet reemplazara a la televisión. Para ello, argumentaba que la televisión sigue siendo el «rey» de los medios y es más atractiva porque no requiere una planificación previa, prácticamente no tiene coste, no requiere esfuerzo físico y puede ser consumida en el confort del propio hogar. Además,

⁸ Cita original:

There is no technological fix to basically a social-caused problem. Technology is a tool that is used by those who have the most power and ability to use it. The fact is there are more channels but fewer owners. Time Warner today can commission a book, then commission a movie made on the book, then commission and movie made on the making of the movie about the book. Now, Seagrams has bought Universal Studios. It no longer has to place advertising. It no longer has to place drinking scenes. Now they can just produce movies on their own, and programs of their own, in which their product is more frequently represented as part of life that if it were owned by a tobacco company. If it is owned by a tobacco company, then you have the stars smoking (Shanahan y Morgan, 1999: 206).

Shanahan y Morgan (1999) pusieron en duda que Internet pudiera algún día llegar a penetrar tanto en los hogares como la televisión. «Imaginar un futuro en el cual los ordenadores personales sean utilizados durante 7 horas al día en un hogar es casi imposible» (Shanahan y Morgan, 1999). Lo que ambos autores no tuvieron en cuenta fue que la televisión podría fusionarse con Internet de tal manera que incluso el consumo televisivo puede realizarse a través de Internet. Tampoco eran conscientes del impacto sin precedentes de los *social media* (redes sociales) y de la producción ciudadana, aunque lo cierto es que, aun así, la televisión y sus derivados siguen siendo predominantes.

De uno u otro modo, en la primera revisión de calado sobre el estado de la Teoría del Cultivo con los nuevos medios (en 1999) la Escuela de Gerbner concluyó que, aunque el escenario mediático había cambiado, la historia seguía siendo la misma. De hecho, si el cultivo funciona vehiculado a través de historias, los cambios de los nuevos medios no harán más que multiplicar el número de medios y tecnologías a través de los cuales las historias pueden ser consumidas. Sin embargo, los privilegiados miembros del club de los contadores de historias seguirán siendo unos pocos.

La segunda revisión del estado del cultivo en el escenario de las nuevas tecnologías en 2010

La vertiginosa y casi impredecible mutación de los medios de comunicación a causa de la evolución de las nuevas tecnologías y de los llamados social media llevó a los herederos de la Escuela de Gerbner a llevar a cabo una nueva revisión del estado de la Teoría del Cultivo en el año 2010 (Morgan y Shanahan, 2010). Era evidente que algunas de sus predicciones sobre la evolución de los nuevos medios de comunicación incluso subestimaron el poder de penetración de Internet en los hogares, aunque es cierto que sí acertaron al prever que los contenidos televisivos, que las historias audiovisuales, iban a seguir teniendo una posición de privilegio en los hogares y en los espacios sociales.

De cualquier modo, la última gran revisión sobre el estado de la Teoría del Cultivo (Morgan y Shanahan, 2010) no hace más que confirmar los planteamientos expuestos en 1999 y completar algunos aspectos de la teoría con matices sutiles y un especial énfasis en la interacción de la Teoría del Cultivo con numerosas disciplinas de investigación. La mencionada revisión concluye que la Teoría del Cultivo sigue más vigente que nunca en la nueva era de Internet y, de forma paralela, hace especial hincapié en otros cuatro aspectos: (1) la proliferación de muy variadas investigaciones que avalan los efectos del cultivo y que aportan nuevos descubrimientos, (2) la aceptación incluso de aquellos resultados obtenidos

con premisas o métodos no convencionales de la escuela del cultivo (por ejemplo el análisis del cultivo según géneros televisivos específicos), (3) la extensiones teóricas del cultivo y (4) su posición en el camino de la teoría hacia el paradigma.

Durante los últimos 30 años, la expansión de las investigaciones sobre el cultivo han propiciado investigaciones sobre sus efectos en la percepción de estereotipos sobre cuestiones como los roles de género o sexo, las orientaciones políticas y el comportamiento, las imágenes sobre las minorías, la sexualidad o el medio ambiente (Morgan y otros, 2009; Morgan y Shanahan, 2010).

En torno a la percepción sobre personas de otros países, las investigaciones continúan apuntando a que siguen existiendo asociaciones directas entre el elevado consumo de televisión en EE UU, independientemente del género, y las distorsiones sobre las percepciones raciales, inclusive su criminalidad, sobre poblaciones como la afroamericana (Ward, 2004; Dixon, 2007), americanos de origen asiático (Dalisay y Tan, 2009) o Latinos (Mastro y otros, 2007).

Nuevos estudios sobre el cultivo en géneros televisivos específicos

Los propios herederos de Gerbner son conscientes de que él probablemente no admitiría estudiar el cultivo de forma aislada para contenidos televisivos concretos (por ejemplo un tipo de programa, una saga de cine o una serie de éxito). A este respecto, Gerbner siempre ha argumentado que el impacto del cultivo debe considerarse como el resultado global de la exposición a todos los contenidos televisivos (sin distinguir entre géneros como compartimentos estanco). Para defender esta postura, Gerbner esgrimía que focalizarse en géneros o productos televisivos concretos genera el riesgo de perder la esencia de lo que la mayoría de los contenidos tienen en común y el papel que esta perspectiva global juega en el cultivo (Shanahan y Morgan, 2010).

Otra de las críticas que Morgan y Shanahan (2010) realizan a los estudios del cultivo en géneros televisivos específicos es que resulta cierto que los espectadores con ciertas preferencias y perspectivas buscarán contenidos televisivos plausibles con su percepción sobre el mundo. Shanahan y Morgan argumentan que la respuesta a esta crítica es precisamente la concepción del cultivo como el efecto global derivado del consumo general de la programación televisiva (sin especificar en géneros concretos o en todo caso considerando el impacto del género concreto dentro del consumo global de televisión).

No obstante, la propia Escuela de Gerbner admite que son numerosos los estudios que se identifican con la Teoría del Cultivo y que se están centrando en géneros o incluso en

programas concretos bajo el nombre de investigaciones sobre el cultivo. Teniendo en cuenta esta tendencia, los propios Shanahan y Morgan consideran relevante prestar atención a las pistas y nuevas perspectivas que pueden aportar dichas investigaciones, incluso aunque no se adapten de forma estrictamente purista a los postulados de Gerbner.

Un repaso a algunas de las principales investigaciones sobre el cultivo en géneros específicos llevadas a cabo durante los últimos diez años pone en evidencia que la fecundidad de este tipo de estudios va en aumento y que son muchas las disciplinas con las que la Teoría del Cultivo puede dialogar y aportar interesantes sinergias.

A modo de ejemplo, Woo y Dominick (2001) sacaron a la luz la relación entre el consumo de determinado tipo de programas televisivos (*talk shows*) y el grado de infidelidad matrimonial, separaciones o sexo prematrimonial. Por su parte, Glynn y otros (2007) corroboraron su hipótesis que propone que programas de elevada audiencia como el Show de Oprah Winfrey, el cual suele mostrar individuos y familias en crisis que necesitan ayuda «colectiva», generan en sus espectadores un mayor respaldo a las políticas gubernamentales de apoyo a las familias. Dichos resultados mostraron la existencia de una corriente dominante (*mainstreaming*) que incluso influencia a personas conservadoras (y supuestamente en contra de ciertas de estas políticas) que tienen en común el hecho de ser grandes consumidores del programa.

Kubic y Chory (2007) encontraron que el consumo de programas de *makeover* estaba ampliamente relacionado con la insatisfacción sobre el cuerpo. Ese mismo año, Ferris y otros (2002) desvelaron que los hombres jóvenes grandes consumidores de televisión eran más tendentes a tener concepciones estereotipadas sobre las citas con mujeres (tales como «salir con una chica es un juego» o «las mujeres son objetos sexuales»). Quick (2009) encontró que los espectadores de *Grey's Anatomy* atribuían más a los médicos la condición de valientes y presentaban mayor tendencia a mostrarse como pacientes satisfechos.

Durante la última década, otro de los elementos más explorados por los investigadores del cultivo ha sido el miedo al crimen. De este modo, varios estudios corroboraron en 2003 y 2004 que una alta exposición a los noticiarios locales televisivos implicaba también un mayor miedo al crimen, (Eschholz y otros, 2003; Weitzer y Kubrin, 2004). Estas evidencias también sugieren una fuerte vinculación con el hecho de que las agendas de los grandes medios de comunicación basen un alto porcentaje de sus noticias en hechos negativos, catástrofes o crímenes. En esta misma línea, Romer y otros (2003) evidenciaron que el miedo al crimen entre los espectadores de las noticias locales era elevado independientemente del promedio

real de crimen en la zona. De hecho, la mayor parte de espectadores citaba el crimen como el problema más importante de su ciudad.

El patrón de comportamiento se repitió en los estudios llevados a cabo por Romer (Romer y otros, 2003: 99), que confirman que el visionado de noticias de televisión incrementaba la percepción de riesgo de crimen a nivel personal y social. De igual modo, este consumo de noticias llevaba al grupo de población estudiado por Goidel a exagerar las percepciones sobre crimen juvenil y a mantener la errónea creencia de que el encarcelamiento es más efectivo que la rehabilitación (Goidel y otros, 2006). Previamente, Holbert y Shah habían encontrado vínculos entre el alto consumo de noticiarios de televisión –nacionales e internacionales- y el miedo al crimen o el respaldo a la pena de muerte o la posesión de armas para la protección personal (Holbert y otros, 2004).

Actitudes similares son provocadas por el visionado de shows policiales, cuyo consumo también decrece los niveles de confianza social (Salmi y otros, 2007). En la misma línea, Eschholz y otros (2003) corroboró que la exposición a dramas cinematográficos de ficción también predice un mayor miedo al crimen y apoyo a la pena de muerte (Holbert y otros, 2004).

De uno u otro modo, al mismo tiempo, los estudios han seguido confirmando que el consumo general de televisión (independientemente de los programas específicos) promueve miedo al crimen (Van den Bulck, 2004) y que la alta exposición a la televisión (1) cultiva percepciones exageradas sobre la prevalencia de la violencia, (2) aumenta las percepciones de un «mundo malvado» y, por último, (3) incita a adoptar medidas proteccionistas frente al crimen (Nabi y Sullivan, 2001).

Del mismo modo, los distintos géneros y programas influyen en el refuerzo de imágenes tradicionales sobre la mujer y sobre la familia, mientras que otros tipos de programas incitan a comportamientos alternativos (Ex, 2002).

En el caso de las percepciones sobre el amor de pareja, estudios entre población universitaria revelan que el consumo general de televisión estaba relacionado con expectativas menos idealizadas sobre los romances y el matrimonio. Por el contrario, aquellos que consumen específicamente más programas, cine y series románticas evidencian una visión más romántica e idealizada, lo cual también lleva al deseo de contraer matrimonio a una edad joven con la creencia de que durará para siempre (Segrin y Nabi, 2002).

Posibilidades de impacto positivo del cultivo

La noción del cultivo de Gerbner se ha centrado especialmente durante años en los efectos negativos que puede acarrear el consumo de televisión en las percepciones sobre el

mundo real y en el comportamiento de los seres humanos receptores de los mensajes televisivos ante el mismo. Sin embargo, la amplia variedad de estudios basados en la Teoría del Cultivo de Gerbner también han puesto de manifiesto que el consumo de ciertos programas o géneros televisivos puede generar efectos positivos, sobre todo en aquello vinculado a la aceptación de otras culturas o formas de hacer las cosas y el respeto a la convivencia.

Parece aún cierto que el consumo global de televisión sigue dominado por los efectos de cultivación negativa basada en el miedo a ese «mundo malvado». Aun así, varios estudios invitan a pensar que, en determinados contextos y casos, puede darse una cultivación positiva. Por ejemplo, Calzo y Ward (2009) sacaron a la luz que el consumo de programas o series en los que se normaliza la presencia de personajes gays y lesbianas promueve una mayor aceptación y una imagen más positiva que la que se tenía en la década de los 80. Sucedió algo similar en las poblaciones estudiadas por Holbert y otros, (2003), que evidenciaron que el consumo de noticias televisivas sensibles con el medio ambiente, programas y documentales sobre naturaleza contribuye a la sensibilización de los espectadores y a comportamientos más ecológicos.

Extensiones teóricas del cultivo

Un repaso a la amplia variedad de estudios realizados al hilo de la Teoría del Cultivo y el último análisis del estado de la teoría llevado a cabo por dos de los miembros del equipo de la Escuela de Gerbner (Morgan y Shanahan, 2010) destaca la influencia que sigue teniendo esta teoría en los marcos teóricos de los estudios académicos de comunicación y también en los de otras disciplinas. No en vano, las aproximaciones interdisciplinares se erigen como una de las tendencias y oportunidades de esta década.

A modo de ejemplo de este diálogo entre diferentes teorías y disciplinas, Shanahan y Morgan destacan trabajos como los de Roskos-Ewoldsen y otros (2004), que exploró la Teoría del Cultivo desde un marco de modelos mentales, Salmi y otros (2007), que analizó las vinculaciones del cultivo con el capital social y, por último, Shanahan y otros, (2004), que examinaron la relación del consumo de televisión y las actitudes frente a la adicción al tabaco utilizando una combinación de la Teoría del Cultivo y la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann. Resulta especialmente interesante esta última combinación para los objetivos de investigación de esta tesis. No en vano, una importante parte de los fundamentos teóricos de esta tesis se basan en la combinación de la Teoría del Cultivo de Gerbner, la Espiral del Silencio y la propuesta de Sociedad Red de Castells.

Esta tesis y la combinación de estos elementos comenzó a gestarse con anterioridad al mencionado trabajo que vincula la Espiral del Silencio y la Teoría del Cultivo, aunque consideramos interesante hacer especial mención a una propuesta que coincide con uno de los pilares clave de nuestros planteamientos teóricos de partida.

Cultivo: de teoría a paradigma

La última gran revisión del estado de la Teoría del Cultivo llevada a cabo por Shanahan y Morgan sugiere la necesidad de un metanálisis de los resultados de la amplia variedad de investigaciones llevadas a cabo durante la última década. Además, la Escuela de Gerbner plantea que la Teoría del Cultivo, sin pretender igualarse con paradigmas como la Teoría de la Relatividad de Einstein o La Evolución de las Especies de Darwin, comienza a reunir cuanto menos algunas de las características propias de un paradigma en las ciencias de la comunicación (Morgan y Shanahan, 2010).

En primer lugar, (1) Shanahan y Morgan exponen que la idea de cultivo propuesta por Gerbner surgió como una idea simple y clara que posteriormente ha desarrollado una investigación con amplias bases teóricas y metodológicas.

Otra de las cualidades de paradigma que destaca el equipo de Gerbner (2) es que la propuesta recibió desde el primer momento un elevado número de críticas y ataques desde un sector académico, pero también recibió el apoyo de un gran número de investigadores de prestigio. A su modo de ver, esta controversia es un rasgo inherente a los paradigmas. Del mismo modo, (3) el desarrollo de la Teoría del Cultivo habría sido capaz de combinar métodos científicos característicos de los teóricos de los «efectos limitados», así como de los defensores de los «efectos». La idea de cultivo (4) también habría tenido el potencial de apartar las diferencias irrelevantes acumuladas en varios sectores académicos y mostrar el potencial de unir los esfuerzos de investigadores procedentes de diferentes perspectivas y corrientes.

En quinto lugar (5), la aparición de la Teoría del Cultivo supuso un cambio de los puntos de vista tradicionales para introducir una nueva forma de abordar el estudio de la influencia de los medios de comunicación en los receptores: centrarse en las creencias y concepciones estables de las audiencias (así como en el poder y las estructuras) en lugar de en sus cambios de comportamiento a corto plazo debido a ciertos estímulos.

Por último, Morgan y Shanahan concluyen en su análisis que, teniendo en cuenta el amplio número de estudios que utilizan o hacen referencia al análisis del cultivo, si en el campo de los efectos de los medios de comunicación de masas existe algún paradigma, la

Teoría del Cultivo debería ser uno de ellos. No en vano, el cultivo también reúne (especialmente desde 2000) otro de los rasgos de un paradigma: un amplio número de investigadores comienzan a utilizar las principales premisas del cultivo para, desde este punto de partida, matizarlas o explicar una variedad de subprocesos, cuestiones secundarias y nuevas hipótesis (Morgan y Shanahan, 2010).

Respecto a la vigencia del cultivo y de sus cualidades de paradigma en el escenario de las nuevas tecnologías, Shanahan y Morgan concluyen que el cultivo ha demostrado estar plenamente vigente en la era de YouTube, Tuenti, Facebook o TiVo, una era en la cual los contenidos televisivos y audiovisuales siguen multiplicándose tanto en el modelo televisivo tradicional como en los canales y redes virtuales. Los medios cambian, pero el fondo de gran parte de las historias diseminadas por las industrias culturales y las estructuras de poder sigue siendo el mismo. No obstante, resulta necesario conciliar la relevancia del macro-nivel de las grandes estructuras mediáticas que generan los mensajes e historias y el micro-nivel de las nuevas relaciones mediatizadas con las redes de Internet. De uno u otro modo, la Escuela de Gerbner sostiene que la televisión mantiene y mantendrá su supremacía como contador de historias «todavía durante un tiempo» (Morgan y Shanahan, 2010).

Conclusiones sobre la aproximación a la Teoría del Cultivo

La aproximación realizada a los antecedentes y el estado actual de la Teoría del Cultivo nos permite plantear una serie de conclusiones que resumen los puntos que consideramos clave y nuestras matizaciones personales en torno a la misma y una serie de cuestiones sobre el papel del cultivo en la construcción de paz:

1- La Teoría del Cultivo ha demostrado a través de un amplio número de investigaciones que el consumo genérico de televisión tiene una influencia determinante en las concepciones que las personas se forman del mundo social como producto de una exposición sistemática, acumulativa y de largo plazo a sus contenidos, que son repetitivos y convencionales. Esta percepción genera una corriente dominante (*mainstreaming*) que influencia especialmente a los grandes consumidores y se evidencia una gran diferencia entre dichos grandes consumidores y televidentes moderados o de baja exposición. Los estudios del equipo de Gerbner e investigaciones posteriores apuntan que esta influencia cultiva en la mente de los receptores una serie de mensajes que fomentan el miedo a un mundo malvado, la desconfianza y prejuicios en torno a las creencias de hechos tan

diversos como las personas de otras razas o religiones, las ocupaciones profesionales, las relaciones matrimoniales o el medio ambiente. En suma, el cultivo de la televisión influye en cómo las personas perciben, interaccionan y reaccionan ante los acontecimientos del mundo que les rodea. Sin embargo, el contexto personal y ambiental del receptor (educación, lugar de residencia, amistades, exposición o no a episodios violentos, experiencias de vida, etc.) determina el grado de influencia del cultivo en la persona. De hecho, el cultivo puede generar «resonancia» en aquellas personas que han vivido una experiencia acorde a los mensajes que percibe de la televisión. El cultivo funcionaría como una influencia sutil a largo plazo en el que no importa tanto la dirección o si el impacto es grande o pequeño, sino la continuidad en el tiempo del mismo.

2- El cultivo se ha centrado tradicionalmente en el efecto del consumo global *overall* de televisión y en los efectos de control a la población. Pese a ello, los estudios demuestran que el cultivo generado por el consumo televisivo puede tener matices en el caso de géneros específicos y que existen ciertos programas que pueden incluso generar un cultivo positivo a la hora de promover valores como la solidaridad, el cuidado al medio ambiente o una mejor aceptación de la convivencia intercultural. No en vano, existen innumerables proyectos que han utilizado producciones audiovisuales con el fin de promover valores como la solidaridad, la reconciliación, el respeto a la interculturalidad o el medio ambiente⁹.

3- Aunque los planteamientos más puristas de la Teoría del Cultivo se centran en la televisión, existen evidencias de que este mecanismo puede funcionar también en un contexto de medios de comunicación entendidos en sentido amplio en el que también participan el cine, la música, cualquier tipo de texto o mensaje mediático (incluido Internet). Dicha influencia se malea en un proceso más complejo al modo de un *N-Step Flow* en el que influyen sobre el receptor sus líderes de opinión (a nivel micro y macro) su contexto próximo, su educación y habilidad para decodificar los mensajes y otra serie de variables contextuales que pueden resultar infinitas. Pese a ello, si el resto de factores se mantienen constantes, independientemente de las características del receptor, se aprecia un

⁹ Véase como ejemplo el reciente caso de la serie televisiva producida por la ONG Search for Common Ground en Líbano: *The team*. Ver en www.searchforcommonground.org

cambio notable en las percepciones de los grandes consumidores respecto a personas de similares características con baja exposición a la televisión.

4- Para comprender los mecanismos del cultivo debe tenerse en cuenta la dimensión narrativa de los mensajes, dado que la televisión (y otros medios de comunicación anteriormente mencionados) se erigen como los grandes narradores de historias; y el ser humano tiende a aprender sobre el mundo que le rodea a través de historias, historias que en muchos casos dan lecciones, guías de vida y distinciones entre los buenos y los malos. Estas narrativas tienen una influencia a nivel cognitivo en el receptor.

5- Las grandes estructuras de poder e industrias culturales fomentan el cultivo a través de mensajes reiterados que permitan ejercer un control social en función de sus intereses, y para ejercer un control social es necesario controlar los universos narrativos; tener el poder de decidir quién, cómo, cuándo y de qué manera se cuentan las historias.

6- Una de las claves del cultivo es que los receptores confunden las historias reales con las historias de ficción, y también olvidan las fuentes de las que proviene la información, lo cual lleva a que den respuestas heurísticas ante las creencias y comportamientos en la vida diaria. No obstante, este efecto, que lleva a mimetizar patrones de comportamiento y dar respuestas televisivas, se produce especialmente cuando el receptor debe dar una respuesta rápida o bajo presión ante una circunstancia de la vida. Entonces, el archivo de memorias cultivado por la televisión suele ser el primero en aparecer en muchos casos, sin que medie un proceso reflexivo.

7- La Teoría del Cultivo sigue vigente en el escenario los nuevos medios y las nuevas tecnologías, porque el fondo de los mensajes sigue permaneciendo y los contenidos televisivos o audiovisuales siguen predominando. Es más, el nuevo devenir frenético de medios y de información puede potenciar una infopolución que favorece incluso más el cultivo. Además, las grandes industrias culturales siguen controladas por unos pocos que tienen el poder de decidir cómo se narran las historias. No obstante, sí es cierto que las nuevas redes y medios sociales abren espacios que pueden ser utilizados tanto para mantener el cultivo y el control social como para abrir la participación y la capacidad crítica del público en favor de sociedades más justas y más abiertas a la convivencia intercultural y los derechos

humanos. De uno u otro modo, el consumo de televisión sigue ejerciendo un papel predominante en los hogares de una buena parte de las sociedades del siglo XXI.

8- La última década de investigaciones del cultivo indica que esta teoría podría comenzar a tener rasgos propios de un paradigma en el área de estudio de los efectos de los medios de comunicación y que tiene un interesante potencial de aplicarse en diferentes disciplinas, entre las cuales se incluyen los estudios de conflictos y de construcción de paz. A este respecto, análisis como el llevado a cabo por Frau-Meigs (2013) indican que, según el criterio de evaluación de teorías científicas de Chaffee y Berger (1997) la teoría es potente porque aporta una poderosa explicación sobre cómo y cuándo la sociedad utiliza los medios de comunicación; apela a una fuerte intuición y sentido común; tiene un alto poder predictivo sobre el mayor impacto sobre los grandes consumidores en relación con los de exposición baja; tiene una buena consistencia interna y está bien articulada metodológicamente, asociando con la vida real varios conceptos que se complementan y que no entran en contradicción; ha demostrado que el cultivo sigue vigente con los nuevos medios de comunicación y redes sociales; además, la teoría se centra en el estudio de sistemas coherentes de gran escala y muestra un enfoque interdisciplinar más amplio que las propuestas opuestas de los efectos limitados (Frau-Meigs, 2013).

9- El miedo, prejuicios y victimización que plantea Gerbner pueden tener un vínculo con el concepto de violencia cultural de Galtung y con la construcción de la idea del otro como enemigo. Los mecanismos del cultivo, asociados a la televisión y a otros medios de comunicación entendidos en sentido amplio juegan un papel clave a la hora de entender el comportamiento de determinadas poblaciones y los contextos propician conflictos violentos. No obstante, el cultivo también puede jugar un papel determinante a la hora de entender y promover procesos de construcción de paz.

3.2.2.1 Preguntas y reflexiones desde Gerbner hacia el objeto de Estudio de la Espiral de la Paz

La Teoría del Cultivo de Gerbner pone de manifiesto el papel que pueden jugar los medios de comunicación en la construcción de percepciones y en el control social por parte de grandes poderes, elites y estructuras. Muchas de estas percepciones pueden llevar al miedo

ante un mundo malvado, la victimización, la desconfianza y la creación de la idea del otro, del diferente, del enemigo. No obstante, y a la luz de varios de los estudios llevados a cabo en los últimos 5 años, cabría preguntarse sobre las posibilidades de que el cultivo también tenga un potencial para la construcción de paz, un cultivo no violento de Espirales de Paz. Cuanto menos, podría parecer que tener en cuenta los efectos del cultivo resultaría necesario a la hora de abordar cualquier iniciativa de construcción de paz mínimamente sólida. Tal vez sea necesario explorar si puede existir un cultivo positivo que no sólo cultive ideas que determinado sector pueda considerar altruistas y buenas en sí mismas, sino que también pueda cultivar herramientas para que las personas puedan ser más conscientes y críticas ante la influencia que reciben de los medios de comunicación y de su entorno. La pregunta sería si es posible que el cultivo se aplique a una construcción de paz no paternalista, sino que sea más bien un acompañamiento, aunque obviamente subjetivo porque parte del respaldo a unos valores subjetivos como la paz, la solidaridad, el entendimiento intercultural y los derechos humanos. Otra de las preguntas que surgen es si los efectos del cultivo pueden prevenirse o transformarse gracias a programas de alfabetización mediática y de pedagogía crítica para la paz. Pareciera una alternativa interesante, o tal vez la alternativa, dado que, tal como el propio Gerbner asume, el control de las historias narradas en los medios sigue siendo controlado por unas pocas estructuras de poder. En los próximos capítulos, intentaremos dar respuesta a estas preguntas.

3.2.3 La Espiral del Silencio de Noelle-Neumann

La Teoría de la Espiral del Silencio, planteada por primera vez por Noelle-Neumann en 1974 parte inicialmente de la distinción entre dos tipos de opinión pública: la opinión pública como proceso racional y la opinión pública como control social.

Según Noelle-Neumann, el primer tipo de opinión pública respondería al concepto de Habermas. Así, se entendería la opinión pública como proceso racional que se fija especialmente en la participación democrática y el intercambio de puntos de vista diferentes sobre los asuntos públicos, así como en la exigencia de que el gobierno tenga en cuenta estas ideas y la preocupación de que el proceso de formación de la opinión pública pueda ser manipulado por el poder del Estado y del capital, por los medios de comunicación y la técnica moderna (Habermas, 1962). Esta concepción parte de la premisa de que existe un público lúcido y racional deseoso y capaz de participar activamente en los procesos políticos,

lo cual hace de la opinión pública un elemento indispensable para generar cambio social (Childs, 1965; Wilson, 1933).

Frente a este concepto, Noelle-Neumann plantea la idea de opinión pública como control social como aquella que busca garantizar un nivel suficiente de consenso sobre los valores y los objetivos comunes. Según este concepto, el poder de la opinión pública es tan grande que no pueden ignorarlo ni el Gobierno ni los miembros individuales de la sociedad. Este poder proceder de la amenaza de aislamiento que la sociedad dirige contra los individuos y los gobiernos desviados, y del miedo al aislamiento debido a la naturaleza social del hombre (Noelle-Neumann, 1993). Este concepto, basado en el modelo de Bentham (1938-1943/1962), según el cual los sistemas sociales que tienen éxito intentan encontrar sistemas para institucionalizar determinados consensos y amenazan a los individuos con el aislamiento social para asegurarse unos mínimos niveles de cohesión social. Opinión pública sería definida como un conjunto de opiniones que pueden ser expresadas sin el riesgo de sanciones o aislamiento social; o como opiniones que tienen que ser expresadas para evitar ese aislamiento (Scheufele y Moy, 2000).

Los dos mencionados modelos de opinión pública presentan cuanto menos tres grandes diferencias entre ellos (Merton, 1968; Noelle-Neumann, 1995). En primer lugar, en relación con la forma de expresar la opinión, el modelo como proceso racional considera la opinión pública como un proceso de discusión política y toma de decisiones con la expresión verbal de argumentos racionales y opiniones. Por el contrario, la opinión pública como control social se centra en formas de expresión faciales y verbales, gestos y símbolos con visibilidad pública, todo un abanico de elementos comunicativos que persiguen no ya un debate, sino una persuasión o influencia en las percepciones (Scheufele y Moy, 2000). En segundo lugar, en el modelo racional, la participación en las decisiones políticas queda restringida a grupos que tengan la habilidad y motivación suficientes, por lo que, aunque todas las personas pueden potencialmente participar, en la realidad sólo participa un pequeño grupo de ciudadanos interesados e informados. Esta perspectiva no coincide con el modelo de opinión pública como control social, según el cual los procesos de formación de opinión y expresión son en muchos casos inconscientes. Según este modelo, los individuos escanean su entorno casi de forma inconsciente para descubrir las tendencias de la mayoría y evitar el aislamiento social. Por último, y en tercer lugar, el modelo racional se refiere a un grupo restringido de personas interesadas en el debate de la esfera pública. Sin embargo, el modelo de control social define la opinión pública como un espacio que envuelve a todos los

miembros de la sociedad. (Scheufele y Moy, 2000). La Teoría de la Espiral del Silencio se enmarca precisamente en el modelo de opinión pública como control social.

Las hipótesis de la Espiral del Silencio

Las hipótesis iniciales que Noelle-Neumann plantea en el *Journal of Communication* en su número de primavera de 1974 (Noelle-Neumann, 1974) indican que, de acuerdo con el mecanismo social-sociológico llamado la Espiral del Silencio, los medios de comunicación crean opinión pública y propician la presión ambiental ante la que la gente responde con silencio cuando se siente una minoría sin serlo. Los individuos son dependientes de los medios de comunicación para obtener información sobre el ambiente, para realizar una automática y cuasi-estadística evaluación constante del clima de opinión al objeto de guardar silencio cuando exista el riesgo de que alzar la voz pueda suponer el castigo del rechazo o del castigo social. Debido a este proceso, una mayoría que se considera minoría tiende a ir en declive en el futuro, mientras que una minoría actual que se considera mayoría tenderá a crecer.

El antecedente de Asch

Una de las principales investigaciones que inspiraron a Noelle-Neumann fue la llevada a cabo por el sociólogo Solomon Asch (1951), que condujo un experimento que se repitió en más de 50 ocasiones en EE UU. El test consistía en presentar tres líneas a grupos de entre 8 y 10 personas y preguntarles cuál de ellas tenía una longitud más parecida a una cuarta línea. La tarea era fácil y evidente. La totalidad acertaba con facilidad. No obstante, el resultado se alteraba radicalmente cuando los ayudantes del experimentador, que estaban al corriente del experimento, se situaban como si fueran participantes normales en la parte delantera del aula y frente a un sujeto no avisado en el grupo, sentado al final de la fila. Los ayudantes alzaban el brazo para dar una respuesta evidentemente falsa y lo que ocurrió es que entre ocho y seis individuos de cada diez siguieron a la mayoría y optaron por la respuesta obviamente falsa respaldada por el grupo. De este modo, incluso en una tarea inofensiva que no afecta a sus intereses reales, la mayor parte de las personas se sumaron al punto de vista más aceptado pese a ser evidentemente erróneo. Tal como ya planteaba Alexis de Tocqueville (1835/1840, 1980), «temiendo al aislamiento más que al error, aseguraban compartir las opiniones de la mayoría». A este respecto, Noelle-Neumann destaca que los individuos están dispuestos incluso a seguir la respuesta de la mayoría pese a tener el convencimiento de que es errónea (Noelle-Neumann, 1995). No obstante, los hallazgos de Asch y las propuestas de

Noelle-Neumann también dejan entreabierto la posibilidad de que los individuos se sientan inseguros de su propia capacidad de análisis o percepción ante la presión del grupo, lo cual llevaría a que en muchas ocasiones creen realmente que esa opinión mayoritaria es la válida y que su percepción inicial era simplemente equivocada. A nuestro modo de ver, este supuesto no puede en absoluto obviarse y juega un papel determinante en el análisis del impacto de los medios de comunicación y del clima de opinión en los receptores. Así, encontramos que este miedo ante la presión de la mayoría puede llevar a las personas tanto a aceptar una respuesta o idea contraria a sus creencias como a privarles de la confianza para mantener dicha convicción.

Noelle-Neumann considera que el trabajo de campo de Asch resulta de gran valía en cuanto a los resultados y a la metodología porque se trata de un experimento de laboratorio en el que se controlan todos los detalles del entorno y que está menos sometido a la contaminación y perturbaciones que pueden sufrir instrumentos como las encuestas (siempre alteradas por múltiples factores como la forma de hacer la pregunta, el tipo de pregunta, la habilidad del encuestador si es una entrevista personal, las limitaciones de tiempo o la motivación de los entrevistados, entre otros muchos).

El experimento de Asch también incitó a Noelle-Neumann a indagar en dos de los motivos que llevan al ser humano a la imitación de comportamientos: el aprendizaje y el miedo al aislamiento. Noelle-Neumann admite que gran una parte de este mimetismo puede verse motivada por los mecanismos de aprendizaje, supervivencia y mejora de habilidades. Sin embargo, también aparece en escena la dimensión del miedo al aislamiento social. La hipótesis de partida de Noelle-Neumann es que el temor al aislamiento de los individuos normales pone en marcha la Espiral del Silencio, y que el experimento de Asch demuestra que este miedo puede ser considerable.

Para validar sus hipótesis, Noelle-Neumann llevó a cabo varios trabajos de campo entre los años 1972 y 1976. La metodología utilizada se basó principalmente en encuestas en torno a temáticas varias como la tendencia a defender en público una postura política o un partido cuando se percibe como una opción minoritaria o situaciones de aislamiento de personas fumadoras y su disposición a defender su postura en un tren con personas no fumadoras. En varios de los casos, Noelle-Neumann utilizó grupos de control para evaluar las diferencias entre las respuestas cuando no se utilizaban determinadas frases que podían sugerir una amenaza de aislamiento.

Los resultados fueron mayoritariamente favorables a las hipótesis de partida de Noelle-Neumann, aunque evidenciaron que la percepción que se genera los individuos sobre

el clima de opinión puede verse modificada y «ensuciada» por diversos factores, tales como la polarización de opiniones en bandos opuestos. Esta división puede llevar evidentemente a un efecto dominó con más polarizaciones vinculadas como la divergencia de mensajes en diferentes medios de comunicación o grupos de referencia, el reforzamiento de creencias de grupo ya preestablecidas o el autoaislamiento-rechazo del individuo a escuchar determinadas opiniones contrarias. Como resultado del análisis de sus diferentes trabajos de campo, en 1976 Noelle-Neumann perfiló su Teoría de la Espiral del Silencio con un artículo presentado en el Informe Anual de AAPOR, en Asheville, Carolina del Norte, en mayo de 1976. En este artículo Noelle-Neumann presenta las siguientes tesis de partida:

1. Como seres sociales, la mayoría de las personas tiene miedo de aislarse de su entorno. A todos nos gusta ser populares y respetados.

2. Con el fin de evitar el aislamiento y con el fin de no perder popularidad y estima, las personas observan constantemente su entorno muy de cerca. Tratan de averiguar qué opiniones y modos de comportamiento son frecuentes, y de saber las opiniones y modos de comportamiento que son cada vez más populares. Las personas se comportan y se expresan en público de acuerdo con esas opiniones y conductas preponderantes.

3. Podemos distinguir entre los campos donde las opiniones y actitudes implicadas son estáticas, y campos en los que esas opiniones y actitudes están sujetas a cambios. En este contexto, el sociólogo Tonnies los ha denominado estados líquido y sólido, aunque debe tenerse en cuenta que en el ámbito social no se va a encontrar nunca un estado completamente «sólido». Cuando las opiniones son relativamente definidas y estáticas, por ejemplo las «costumbres», uno tiene que expresarse o actuar en público de acuerdo con ellas, o si no lo hace corre el riesgo de quedarse aislado. En cambio, cuando las opiniones están en proceso de cambio o en disputa, el individuo tratará de averiguar qué opinión puede expresar sin implicar el aislamiento.

4. Las personas que, al observar su entorno, notan que su opinión personal se está extendiendo y es asumida por los demás, vocearán públicamente dicha opinión con plena auto-confianza. Vice-versa, individuos que advierten que sus propias opiniones están perdiendo terreno, se inclinarán a adoptar una actitud más reservada al expresar sus opiniones en público. De ello se desprende que, como los representantes de la primera opinión hablarán en público bastante, mientras que los representantes de la segunda opinión permanecerán en silencio, existirá una

influencia real sobre el medio ambiente: una opinión que se está reforzando de esta manera, aparecerá más fuerte de lo que es socialmente, mientras que una opinión suprimida como la descrita parecerá más débil de lo que realmente sea. El resultado es un proceso en espiral que impulsa a otras personas a percibir los cambios de opinión y a hacerse eco de ellos, hasta que la opinión que se ha establecido se convierta en la actitud prevaleciente, en tanto que la otra opinión será repelida y rechazada por todo el mundo con la excepción del núcleo duro que sin embargo se mantendrá adherido a esa opinión. He propuesto el término «Espiral de Silencio» para describir este mecanismo socio-psicológico.

Posteriormente, las conclusiones de Noelle-Neumann le dan un toque más refinado a su propuesta inicial de 1974:

Según expone Noelle-Neumann (1976, 2010¹⁰), si definimos la opinión pública como la opinión controvertida que uno es capaz de expresar en público sin caer en el aislamiento, y si observamos la tendencia de los individuos a evaluar el clima de opinión y sus tendencias, a fin de no quedar aislados del mismo, obtenemos nuevas herramientas para medir la opinión pública a través de la investigación mediante encuestas:

1- Las mediciones que muestran cómo cada encuestado evalúa el clima de opinión y su futuro desarrollo. Estas mediciones demuestran ser más sensibles a los cambios, que las preguntas tradicionales sobre las propias opiniones del entrevistado.

2- Mediciones de la disposición personal a defender las propias opiniones, que muestran la confianza en sí mismos-o la falta de ella-sobre la base de percepciones o sentidos cuasi-estadísticos de la distribución de las mayorías y las tendencias de las minorías.

3- La disposición a participar en conversaciones bajo condiciones que varían, sirve como una indicación del grado de confianza en la situación en el lado ganador. Esta confianza, a su vez, influye en el clima de opinión en un proceso en espiral.

4- Una medición de la polarización entre los partidarios de puntos de vista opuestos muestra el proceso mediante el cual se forman dos bandos, cuyos

¹⁰ El artículo original de 1976 fue reproducido en 2010 por la revista *Cuadernos de Información y Comunicación* de la Universidad Complutense de Madrid en memoria de Noelle-Neumann, fallecida ese mismo año.

miembros se evitan entre sí y buscan escuchar sólo a los miembros de su propio sector. El sentido o percepción cuasi-estadístico se ve así perturbado.

La conclusión final de Noelle-Neumann indica que los ejemplos de las encuestas entre 1965 y diciembre de 1976 demuestran que tales instrumentos registran y miden los cambios de manera no obstructiva e incluso predicen los desarrollos futuros del clima de opinión (Noelle-Neumann, 2010).

De este modo, las principales tesis de la Teoría de la Espiral del Silencio pueden resumirse como las siguientes:

1- Existe una amenaza de aislamiento con la cual la sociedad amenaza a los individuos que violan el consenso.

2- Miedo de las personas al aislamiento.

3- Las personas tienen un sentido cuasi-estadístico con el que evalúan su entorno para detectar la distribución de opiniones y las supuestas tendencias de la mayoría, aunque ello no quiere decir que su análisis o percepción sean acordes a la realidad.

4- Las personas tienden a un deseo de hablar cuando se percibe un respaldo de la mayoría y tienen una tendencia a guardar silencio cuando se creen en minoría para prevenir así el rechazo social.

5- Espiral del Silencio: La confluencia de los cuatro factores anteriores llevan a una espiral que refuerza la opinión supuestamente mayoritaria y debilita la supuestamente minoritaria, con lo que esta última termina convirtiéndose en más minoritaria incluso aunque inicialmente no lo fuera. Así la opinión pública pasa de un «estado líquido» (Tonnies, 1922) a un dogma sólido (Noelle-Neumann, 1983).

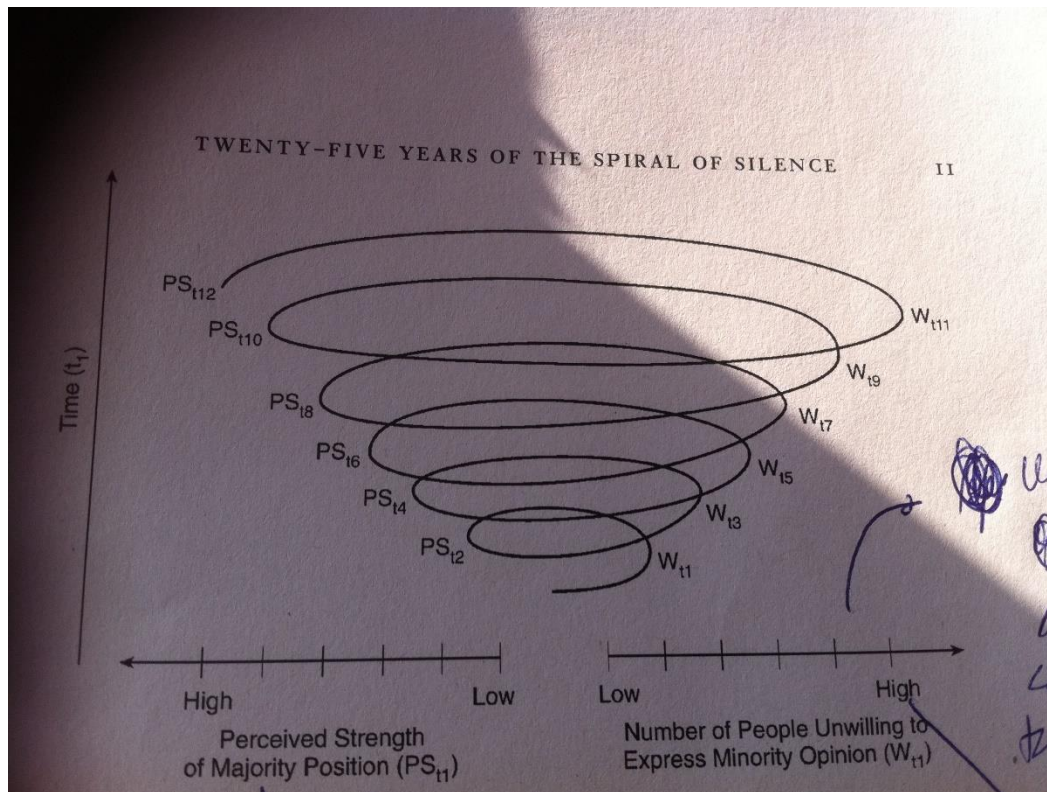


Figura 1: Espiral del Silencio propuesto por Noelle-Neumann
(Fuente: Noelle-Neumann, 1993)

Estas cinco asunciones de la Espiral del Silencio pueden completarse con otros tres elementos que permiten afinar aún más la teoría, tal como recogen Scheufele y Moy (2000) en un artículo que analiza la evolución de la Teoría de la Espiral del Silencio 25 años después de su primera aparición en el debate académico.

El primer elemento sería el componente moral, dado que el mecanismo de la Espiral de la Paz funcionaría de forma más evidente cuando se trata de elementos con este componente (Scheufele y Moy, 2000). No obstante, pasa desapercibido que experimentos como el de Asch evidencian que el mecanismo funciona incluso con preguntas tan inocuas como la longitud de una línea en una pared (Asch, 1951).

El segundo elemento adicional es el «factor tiempo», dado que las Espirales de Silencio tienden a establecer opiniones predominantes en determinados periodos de tiempo (Scheufele y Moy, 2000). Posteriormente, estas opiniones predominantes pueden cambiar gracias a nuevos procesos de espiral motivados por múltiples factores ambientales. De hecho, a nuestro modo de ver, no se puede perder de vista que las espirales de silencio de Noelle-Neumann no son procesos infinitos (dado que las tendencias de opinión fluctúan) y tampoco explican la realidad de la opinión pública de forma absoluta, sino que son procesos existentes que complementan y ayudan a entender el complejo devenir del mencionado fenómeno. En

tercer lugar, cabe tener en cuenta la influencia de los medios de comunicación, que juegan un papel clave en las percepciones de los ciudadanos sobre el clima de opinión y sobre las supuestas tendencias mayoritarias (Noelle-Neumann, 1993: 200).

Principales críticas a las hipótesis de la Espiral del Silencio

Las variadas críticas a la Espiral del Silencio como macro teoría se han centrado en tres áreas principales (Scheufele y Moy, 2000). En primer lugar, un sector de la academia ha puesto en duda que el miedo al aislamiento o el rechazo social sea la única motivación que lleva a explicar el deseo o la reticencia a expresar la opinión en público o posicionarse por determinada postura. De hecho, son varios los estudios que apuntan a la existencia de otros factores que influyen en el deseo personal de manifestar la propia opinión, tales como las características psicológicas de cada individuo, su nivel de educación o su momento de vida personal (Lasorsa, 1991; Salmon y Neuwirth, 1990). La segunda crítica a Noelle-Neumann se basa en la supuesta falta de solidez de los experimentos empíricos llevados a cabo por la propia Noelle-Neumann y por experimentos de partida como el de Asch (Glynn y McLeod, 1985; Price y Allen, 1990; Salmon y Kline, 1985). Por último, en tercer lugar, los investigadores críticos con la Espiral del Silencio alegan que los indicadores sobre las tendencias de opinión no sólo tienen por qué venir del clima nacional de opinión (Glynn y Park, 1997). Estos tres grandes bloques de críticas han recibido respuesta de la propia Noelle-Neumann y de los defensores de la validez de sus hipótesis. A continuación, expondremos brevemente sus principales críticas y respuestas para posteriormente plantear unas conclusiones propias y reflexiones que nos encaucen hacia los propósitos de investigación de esta tesis.

Críticas a la evidencia empírica-experimental

Las críticas a los experimentos de Asch (Glynn y McLeod, 1985; Price y Allen, 1990; Salmon y Kline, 1985) –que sirven a su vez como una de las bases de la Teoría de la Espiral del Silencio)- hacen hincapié en varios aspectos entre los que destacaríamos los siguientes:

- 1- La supuesta falta de control de variables como la comunicación interpersonal entre los participantes del experimento.
- 2- La insuficiente validez de un experimento basado en un único estímulo en un solo momento temporal para explicar el complejo proceso de opinión pública.

3- Una teoría sólida debería ser capaz de cruzar las fronteras nacionales; y el sector crítico con la Espiral del Silencio pone en duda que éste modelo pueda validarse en diferentes contextos culturales.

Miedo al aislamiento y grupos de referencia

Los investigadores críticos con Noelle-Neumann aducen que el miedo al aislamiento no puede ser el único factor que condicione la predisposición a expresar en público su opinión y aportan estudios para demostrar que existen otros elementos a considerar (Lasorsa, 1991; Salmon y Neuwirth, 1990; Weimann, 1991, 1994). Del mismo modo, cuestionan que Noelle-Neumann no tenga en cuenta la influencia de los grupos de referencia como un elemento influyente en la percepción sobre el clima de opinión o sobre el miedo al aislamiento del propio grupo, independientemente del clima de opinión general (Glynn y Park, 1995; Oshagan, 1996). Estas críticas encuentran su refuerzo en un amplio archivo de estudios que muestran la conexión entre las actitudes y cambios de la misma y la identificación con determinado grupo (Siegel y Siegel, 1953; Katz, 1983; Shibutani, 1991, Salmon y Kline, 1985; Salmon y Rucinski, 1988). Destaca especialmente la crítica de Katz, uno de los padres de la Teoría del *Two-Step Flow*, que advierte que debe prestarse más atención a estos grupos de referencia y que la Teoría de la Espiral del Silencio por sí misma no puede obviar la influencia directa de grupos de referencia o grupos de pertenencia (Katz, 1983).

Críticas a las fronteras culturales en la aplicación de la teoría

Otra de las preguntas que planean desde los sectores críticos con la Teoría de la Espiral del Silencio es si ésta es capaz de ser universal y transcultural; aplicable más allá de las fronteras. La teoría ha sido puesta a prueba en diferentes investigaciones en varios países entre los que destacan Japón, Corea y EE UU (Scheufele y Moy, 2000) y autores como Glynn y Park (1997) han encontrado significativas diferencias en la predisposición de las personas a expresar su opinión sobre cuestiones controvertidas. No obstante, estas comparaciones adolecen de las mismas limitaciones que han suscitado críticas a los estudios comparativos de los académicos que defienden la Teoría de la Espiral del Silencio: la comparación de estudios que han utilizado diferentes variables, indicadores o métodos puede ofrecer resultados inexactos o cuestionables (Scheufele y Moy, 2000).

Pese a ello, y pese a las limitaciones metodológicas, estudios como el de Donsbach y Stevenson (1984) sugieren que los mismos indicadores sobre la predisposición a hablar en

público no pueden ser válidos para las diferentes culturas y aseguran que sigue existiendo un problema a la hora de adaptar la situación social y política. Una opinión similar surge de variados trabajos que indican que, más allá de las dificultades metodológicas, hay diferencias sustanciales de personalidad en las diferentes culturas. De hecho, el concepto de individualismo es diferente en diferentes culturas y países, lo cual puede llevar a las personas a estar más o menos predispuestos en función de culturas que tienden más a o menos al colectivismo, dado que diferentes culturas construyen sus diferentes mitos, rituales y dramas sociales (Cushman y King, 1985; Gudykunst y otros, 1992; Hui y Triandis, 1986; Hsu, 1985; Ito, 1993).

Teniendo en cuenta este factor, Triandis (1988) hace hincapié en la necesidad de trasladar el binomio individualismo-colectivismo a sus equivalentes alocentrismo-idiocentrismo. Asimismo, autores como Rahim (1983) y Putnam y Wilson (1982) destacan que es conveniente considerar los enfoques de diferentes modos de conflictos. Integración (alta preocupación por uno mismo y por los otros), dominación (alta preocupación por uno mismo y baja por los otros), obligación (baja preocupación por uno mismo y alta preocupación por los otros), evasión (baja preocupación por uno mismo y por los otros) y el compromiso (entendida como una categoría intermedia).

Siguiendo este punto de partida, Putnam y Wilson (1982) proponen tres grandes modelos de actuar ante los conflictos:

1- No confrontación: se huye del desacuerdo y se adoptan actitudes como el silencio, obviar las diferencias o intentar conciliar sentimientos negativos.

2- Orientado a soluciones: implica la comunicación directa sobre el conflicto en busca de soluciones, la integración de necesidades de las dos partes y compromiso.

3- Control: centra la comunicación en el desacuerdo, argumentando persistentemente por la postura propia e intentando tomar control de la interacción.

Según Scheufele y Moy (2000), esta clasificación (aun siendo conscientes de que es incompleta) puede servir para identificar sociedades, individuos o entornos en los que la validación de la Teoría de la Espiral del Silencio debe adaptarse para poder realizar estudios comparativos transnacionales, dado que sus pautas de comportamiento o su sensibilidad frente a la presión social pueden ser diferentes. Partiendo de este planteamiento, Scheufele y Moy consideran que las sociedades con un deseo más pronunciado hacia el consenso deberían, supuestamente, verse más claramente influenciadas por la Espiral del Silencio. No obstante, a nuestro modo de ver, la Espiral del Silencio puede ser también muy visible en

sociedades supuestamente individualistas, pero en las que la presión de la opinión pública y de los medios puede jugar un papel determinante en las actitudes e imaginarios colectivos.

En la última y más profunda revisión de la Teoría de la Espiral del Silencio, Scheufele y Moy (2000) exponen tres puntos críticos para mejorar las lagunas de la Teoría de la Espiral del Silencio.

1- Se necesita potenciar el enfoque de variables macroscópicas con un fuerte énfasis en investigación transcultural, lo cual puede aportar nuevas claves para seguir construyendo la teoría.

2- Para llevar a cabo una mínimamente fiable investigación comparativa transcultural, se necesitan aplicar escalas sobre las actitudes ante el conflicto como las propuestas por Putnam y Wilson (1982). La utilización de este tipo de escalas podría llevar a plantearse cuestiones como si hay características de la personalidad de un individuo que le llevan a expresar su opinión independientemente de sus percepciones sobre el entorno. Del mismo modo, estas escalas podrían utilizarse para medir el miedo al aislamiento. En opinión de Scheufele y Moy (2000), los futuros estudios deberían considerar el miedo al aislamiento como una variable, pero no como una asunción inicial de la teoría. No obstante, a nuestro modo de ver, el miedo al aislamiento es un elemento clave y casi indisoluble de la Teoría de la Espiral del Silencio.

3- La aplicación de las escalas de estilos de conflicto puede ejercer un control de la validez de los estudios comparativos transculturales.

En resumen, Scheufele y Moy aducen que es necesario el retorno a una perspectiva macroscópica que, además, podría explicar las pequeñas inconsistencias en los ámbitos micro. A su modo de ver, la perspectiva macroscópica es lo que convierte la Espiral del Silencio en un referente en las teorías de opinión pública.

Críticas por el diferente impacto en función del carácter del individuo

Otras de las críticas con las que topa la Teoría de la Espiral del Silencio es el diferente impacto que pueden tener diferentes personas en función de su carácter individual y de sus particularidades psicológicas. No en vano, la propia Noelle-Neumann admite que existen estos matices al exponer que existen individuos que se mantendrán combativos defendiendo sus convicciones pese a la Espiral del Silencio, aunque también asegura que sus investigaciones demuestran que estos individuos representan un porcentaje minoritario (Noelle-Neumann, 1993). De uno u otro modo, consideramos interesante exponer como

ejemplo de esta diversidad individual las propuestas de Bourdieu sobre el «hábito» la «subjetividad socializada». Según expone Bourdieu (Bourdieu y Wacquant, 1992), la disposición y habilidad de socialización e interpretación de la realidad se esculpe gradualmente desde la infancia por factores como la familia, la escuela, las condiciones de vida, la carrera profesional y sus experiencias colectivas.

Conclusiones propias sobre la Espiral del Silencio

Consideramos que la Teoría de la Espiral del Silencio resulta de gran utilidad para explicar ciertas actitudes y reacciones que se generan debido a la influencia de los medios de comunicación y la presión social. Entendemos que el miedo al aislamiento es real y que la Espiral del Silencio puede llevar a que una mayoría se sienta minoría y que lleve a la aceptación de creencias o actitudes contrarias inicialmente a sus convicciones. Entendemos también que el impacto de esta espiral es matizable y varía en función del contexto y características del individuo y que se ve influenciada por otros factores como la educación, la influencia de grupos de referencia y el contexto cultural, político, natural y geográfico. También somos conscientes de los retos metodológicos para elegir indicadores adecuados y llevar a cabo estudios en niveles macro y micro y en la comparación de diferentes contextos culturales. Respecto a las críticas a considerar el miedo al aislamiento como única motivación, ya hemos hecho hincapié en que factores como el nivel educativo, las experiencias de vida y profesionales, así como cuestiones psicológicas del carácter individual de cada persona, pueden tener una influencia incuestionable en mayor o menor medida. No obstante, tampoco parece cuestionable que el miedo al aislamiento sea un relevante factor que ayude a explicar el proceso de expresión de la propia opinión y las reacciones de cada persona ante los acontecimientos del entorno. Tampoco cabe duda de que las posibilidades de error de experimentos sociales como el de Asch o los de Noelle-Neumann son múltiples. La perfección absoluta tampoco existe en las ciencias sociales. Aun así, podemos concluir que, aunque incompletos y mejorables, los experimentos de Asch y de Noelle-Neumann aportan importantes reflexiones sobre el funcionamiento del proceso de creación de la opinión pública y las actuaciones de la ciudadanía. Es más, la aportación de la Espiral del Silencio resulta especialmente útil para esbozar propuestas de empoderamiento y cambio social para la construcción de paz desde la perspectiva de la comunicación.

3.2.3.1 Preguntas y reflexiones desde Noelle-Neumann hacia el objeto de Estudio de La Espiral de la Paz

El análisis que hemos propuesto sobre las principales hipótesis y críticas a la Espiral del Silencio nos lleva a plantearnos una serie de reflexiones de cara a los propósitos de investigación de esta tesis doctoral. Una de las primeras preguntas o reflexiones es si (1) resulta posible conciliar las ideas de Noelle-Neumann y Habermas para explorar si la Espiral del Silencio tiene un impacto real, pero que no es irreversible y que puede transformarse gracias al empoderamiento de la población receptora de los mensajes de los medios de comunicación y de sus grupos de referencia y contextos más cercanos (los cuales ejercen determinada presión social). Otra de las reflexiones o preguntas es si (2) el empoderamiento y la pedagogía crítica de la ciudadanía están relacionados con el proceso de ruptura de espirales de silencio. De hecho, una de las lagunas de la teoría de Noelle-Neumann es que no se entra a explicar cómo y por qué en cierto momento se rompe la Espiral del Silencio y comienza una nueva que da apoyo a otra corriente de opinión mayoritaria. En tercer lugar, (3) resulta interesante preguntarse si dicha espiral de silencio juega un papel relevante en la construcción de violencia cultural y la promoción o legitimación de actitudes violentas (por ejemplo, la propaganda de guerra). Partiendo de esta pregunta, también surge la siguiente cuestión: (4) ¿Es posible que la Espiral del Silencio que actúa en la construcción de violencia cultural pueda generar también una presión social positiva (o un impulso social) para la construcción de actitudes de paz, reconciliación, entendimiento intercultural y disfrute de la diversidad como un valor positivo en sí mismo?

3.3 Conectando la comunicación con una aproximación a los Estudios de Paz y La Imaginación Moral de Lederach

3.3.1 Principales controversias en los enfoques de construcción de paz y transformación de conflictos: evolución hacia el giro epistemológico y las paces «transraciales»

Los estudios de paz y transformación de conflictos se han revitalizado en las últimas décadas como un campo relativamente nuevo, aunque lo cierto es que es una cuestión que ha preocupado a la humanidad y al mundo intelectual –cuando no fascinado– desde la antigüedad (Martínez Guzmán, 2001; Dietrich y otros, 2011). Este largo recorrido, acelerado

en el siglo XX tras los efectos devastadores de la I y la II Guerra Mundial y la proliferación de conflictos armados en el mapa mundial, ha llevado a la gestación progresiva de una serie de corrientes teóricas que interpretan y proponen diferentes formas de construir paz.

Tal como propone Vicent Martínez Guzmán (2001), pueden distinguirse al menos tres etapas de los estudios de paz (centrándonos en la nueva disciplina específica surgida en el siglo XX y siendo conscientes de que existe un legado anterior) en función de la forma en que se ha concebido el concepto de paz en sí mismo. En una primera etapa (1930-1959), los estudios se centran en la concepción de una paz negativa (ausencia de guerra) y un estudio científico de la guerra, que científicamente «se entenderá según la manera moderna, occidental, blanca y masculina de concebir la ciencia basada en las posibilidades de cuantificación y experimentación» (Martínez Guzmán, 2009: 62). Una segunda etapa surge a partir de los años 60 cuando Johan Galtung incorpora el concepto de paz positiva y de violencia estructural, lo cual permitió profundizar en el análisis de la violencia e iniciar el camino hacia una concepción de paz que incluye los conceptos de justicia y desarrollo (Martínez Guzmán, 2009: 64). Por último, a partir de la década de los 80 y los 90, surge una tercera etapa en la cual el concepto de paz madura identificando otras formas de violencia y haciendo hincapié en una esfera de responsabilidad para buscar alternativas a la amenaza de guerra nuclear, las intervenciones militares, las causas de la guerra, la educación para la paz y la potenciación de capacidades y oportunidades. Además, organismos internacionales como Naciones Unidas (especialmente la UNESCO) comienzan a impulsar la Cultura de Paz bajo el impulso de su entonces director Federico Mayor Zaragoza (Martínez Guzmán, 2009: 68). Dicha Cultura de Paz podría definirse como «la creación de nuevas formas de cultivar las relaciones entre los seres humanos mismos y entre éstos y la naturaleza para incrementar las posibilidades humanas de vivir en paz» (Martínez Guzmán, 2009).

Retornando a la definición de paz más allá de la ausencia de guerra, lo cual nos lleva a la paz positiva, destacaríamos la definición que propone Martínez Guzmán al revisar el concepto de Galtung (Martínez Guzmán, 2001: 70). En una breve definición, partiendo del concepto de Galtung, se podría considerar paz como la situación propicia para el desarrollo humano y la justicia social en la que las necesidades humanas básicas están cubiertas. Sin embargo, Martínez Guzmán profundiza más en este concepto de paz para completarlo con una serie de apreciaciones y matices de gran calado: (1) considerar las necesidades básicas no materiales como la identidad y la libertad; (2) incluir dos concepciones de justicia: la primera como ajuste de las relaciones sociales basada en la satisfacción de las necesidades básicas que siempre será progresiva y dinámica; la segunda como demanda de justificación de los

excluidos, marginados, explotados, etc. y (3) que supere la visión androcéntrica masculino-patriarcal para reconocer el papel de la mujer desde una perspectiva de género y que supere la visión exclusivamente antropocéntrica para tener en cuenta como necesidad el equilibrio ecológico.

De este modo, las necesidades básicas a satisfacer en una situación de paz según Galtung y Martínez Guzmán serían cinco: seguridad y supervivencia contra la violencia y la muerte, bienestar contra la miseria, identidad contra alienación, ser desocializado de la propia cultura o resocializado en otra y libertad contra la represión y equilibrio ecológico. A esta concepción de paz consideramos importante añadir un factor de armonía con el entorno y con uno mismo (paz interior) y el sentimiento de amor hacia el entorno y de sentirse amado; que en cierta manera es uno de los modos más elevados de reconocimiento social. De lo contrario, estaríamos hablando de cubrir necesidades básicas desde una perspectiva excesivamente funcionalista y mecanicista, la cual contrasta con planteamientos como las tradiciones indigenistas. No en vano, dicha armonía y el mencionado concepto de amor son dos elementos claves para las tradiciones de no-violencia emanadas de referentes como Gandhi o Martin Luther King Jr. (King Jr., 1961; Bondurant, 1969; Gandhi, 2001; Ackerman y Duval; 2000). También resulta clave vencer el miedo; dado que el miedo dificulta a los seres humanos vivir en paz consigo mismos y con su entorno (King Jr., 1961).

La paz positiva que intenta superar la paz negativa relegada a una simple ausencia de guerra y se erige como una alternativa realista a planteamientos como el Choque de Civilizaciones de Samuel Huntington (1993; 1997), que defiende que el orden mundial está condenado a equilibrarse a través de un constante e inevitable choque de civilizaciones que legitimaría el mantenimiento de la escalada armamentística y la imposición por la fuerza de las grandes potencias occidentales. A este respecto, Huntington apuesta por la imposición, aislamiento y supuesta protección de una «única y preciosa civilización» (1997: 361).

Frente a este planteamiento fatalista (desde un maniqueísmo que casi se eleva al grado de religión en ciertos discursos) y legitimador de las intervenciones armadas y determinados intereses geoestratégicos (Chomsky, 2004; Martínez Guzmán, 2009: 260), en 2004 surgió al amparo de Naciones Unidas la propuesta de la Alianza de Civilizaciones, la cual finalmente se ha convertido en una agencia con entidad propia enmarcada dentro del Secretariado General de Naciones Unidas (United Nations Alliance of Civilizations). La propuesta de UNAOC no es otra que responder al supuesto choque de civilizaciones con diálogo y entendimiento intercultural e interreligioso; y el autor del primer informe fundador fue precisamente Federico Mayor Zaragoza, ex director de la UNESCO que impulsó en esta

organización la necesidad de rescatar como objetivo fundacional la promoción de la Cultura de Paz¹¹.

De este modo, la transformación pacífica de conflictos y el entendimiento intercultural forman parte de los objetivos de la Alianza de Civilizaciones de Naciones Unidas, que trabaja en torno a un término que ya ha traspasado el plano de lo político y que comienza a ser recogido en distintos trabajos académicos como un concepto que no solamente surge como alternativa a la teoría de Choque de Civilizaciones de Samuel Huntington (Huntington, 1997), sino también como un concepto con valor académico en sí mismo (Colomer, 2008). De hecho, la esencia de la idea de Alianza de Civilizaciones vinculada a la construcción de paz y a un mejor entendimiento humano –a ese reconocimiento del «otro», de los otros y las otras– ha sido planteada a lo largo de la historia por autores como Bartolomé de las Casas, Habermas, Kant, Husserl, Blumler, Rawls, Martínez Guzmán o Cortina (Colomer, 2008). De hecho, esta propuesta que ahora respalda Naciones Unidas (junto con cerca de un centenar de países e instituciones académicas) ya se esbozaba en 2001 de la mano de estudiosos de la Filosofía para la Paz como Martínez Guzmán, que defendían desde argumentos científicos la urgente necesidad de subvertir los petrificados postulados del Choque de Civilizaciones. Los principios que proponía Martínez Guzmán y los que ahora propone UNAOC conferencia mundial tras conferencia mundial son ciertamente similares y coincidentes (Martínez Guzmán, 2001: 260).

La paz positiva es así pues una base epistemológica fundamental para conceptos como el de la Alianza de Civilizaciones y el entendimiento intercultural que lleva implícito. No obstante, resulta necesario no perder de vista que esta concepción de la paz positiva ha sido matizada por nuevas perspectivas como la de «paz imperfecta» propuesta por Francisco Muñoz (2001), la cual intenta superar los sueños «utópicos» de maneras demasiado perfectas de entender la paz que sean tal vez imposibles de alcanzar. Al mismo tiempo, reconoce la imperfección de la naturaleza humana y resalta la existencia de más momentos de paz que de violencia a lo largo de la historia y del presente, aunque dicha paz pueda ser imperfecta y se encuentre en un proceso inacabado que se construye día a día. Esa paz imperfecta se vería representada incluso en contextos de violencia estructural o directa a través de múltiples expresiones de paz como la dulzura, amor, altruismo, solidaridad, negociaciones o planes de paz. De igual modo, la «paz imperfecta» pretende superar el dualismo antagónico entre lo

¹¹ Ver los principios guía de United Nations Alliance of Civilizations en www.unaoc.org

pacífico y lo violento abriendo la puerta a la aceptación de situaciones intermedias (Muñoz, 1998; Muñoz, 2001).

Martínez Guzmán, uno de los referentes de los estudios de paz en España, respalda dicha noción de paz imperfecta y considera obvio que existen más momentos de paz que de violencia porque entendemos la violencia como la anulación de lo que ocurre «naturalmente» en las relaciones humanas. Uno de los supuestos de esta anulación ocurre cuando los seres humanos son privados de la posibilidad de realizar sus potencialidades (Martínez Guzmán, 2009). De este modo, la paz se convierte al mismo tiempo en condición intrínseca a las relaciones humanas y horizonte a conseguir en continuo proceso, dado que nunca estaremos en paz del todo. Según Martínez Guzmán, una de las ventajas de la paz imperfecta es que podemos aprovechar cualquier momento o elemento de paz aislado y utilizarlo para ese proceso de interminable reconstrucción (2009: 226).

3.3.2 Sobre la violencia y la violencia cultural

Como punto de partida teórico en torno a los estudios de paz nos aproximamos a la tendencia que considera erróneo definir paz desde una simple perspectiva de ausencia de guerra o de violencia, y es por ello que nuestro posicionamiento académico será el de abordar el concepto de paz con autonomía en sí mismo. No obstante, consideramos también necesario aproximarnos al concepto de violencia, y muy especialmente al de violencia cultural.

El término violencia es controvertido y susceptible a múltiples interpretaciones, algunas en tensión entre ellas. De hecho, sus raíces etimológicas pueden variar desde un sentido de fuerza vital, fuerza intensa, valor o virilidad (lo cual ha llevado a la construcción de un rol masculino violento y ha relegado la ternura a la mujer) hasta la interpretación de violencia como una ruptura de la concordia, una violación del pacto (Martínez Guzmán, 2009: 117). Según la interpretación de Martínez Guzmán, que intenta actualizar a Aristóteles, la violencia sería la anulación de lo que ocurre «naturalmente».

Si existe realmente el movimiento violento es preciso que exista el movimiento natural, porque lo violento es contrario a la naturaleza, y lo que es contrario a la naturaleza es posterior a lo que es conforme a ella. De manera que si en ningún ser corporal hay un movimiento natural, no habrá movimiento de ninguna clase (Aristóteles, 1997).

Siguiendo a Martínez Guzmán, que recoge una síntesis de las distintas interpretaciones del término, la violencia es contraria y posterior a la construcción social básica u originaria de las relaciones sociales, que por tanto, interpretamos, es no-violenta (2009: 199). Esta concepción

pone en cuestión a quienes defienden que la violencia es la condición natural del hombre y la paz es una mera ausencia de violencia. Más bien al contrario, la paz sería el estado natural y la violencia sería la excepción de la norma, lo extraordinario, y precisamente por ello da mucho más de que hablar y ocupa las agendas de los medios de comunicación que optan por destacar lo insólito, lo extraordinario.

Continuando con la interpretación de violencia de Martínez Guzmán, la violencia es la ruptura de la *homonoia*, la semejanza de ideas, concordia o acuerdo, la armonía la pérdida del sentido de la medida y de la asunción de la condición humana, que lleva a perpetrar la violación de la justicia y a generar una serie de condiciones estructurales desfavorables para las condiciones de vida de seres humanos y del ecosistema. De igual modo, retornando a las raíces etimológicas indoeuropeas que la equiparan con firmeza masculina, fálica, surge una noción de seguridad entendida de forma masculina como verdad; una forma viril y eurocéntrica de entender conocimiento y sabiduría que se impone a las mujeres y a otras culturas como un ejercicio de violencia epistemológica, como la aniquilación de otras formas de saber que se consideran femeninas, primitivas o salvajes (Martínez Guzmán, 2009: 119). En el término hebreo, violencia también significa la violación de una norma o injusticia, una concepción se puede completar como «la transgresión del ajuste original de las relaciones entre los seres humanos y entre éstos y la tierra, la cual es injusta, subordina a las mujeres, domina de manera depredadora a la naturaleza». Paradójicamente, según la interpretación de Kant, dicha transgresión también está ligada a la experiencia de adquisición de conocimiento y reconocimiento de la libertad. Se introducen las culturas de violencia, pero también persiste un saber de las consecuencias de lo que nos hacemos y de la posibilidad de pedirnos cuentas de cómo cultivamos nuestras relaciones humanas y con la naturaleza (Martínez Guzmán, 2009).

A la hora de simplificar y enfocar con claridad los objetivos de nuestra investigación, a partir de ahora, cuando hablemos de violencia, siempre lo haremos teniendo en cuenta la presencia de tres distinciones básicas de violencia planteadas por Johan Galtung: directa, estructural y cultural (1990: 291-305).

La violencia directa es aquella que se manifiesta de una forma física o directa al emplear un acto de violencia contra una persona o un colectivo (por ejemplo, disparar a alguien o bombardear a una población). La violencia estructural hace referencia a una modalidad que, pese a no ser directa, provoca daños en las personas debido a las condiciones estructurales desfavorables que se generan (por ejemplo, cuando un sitio militar o una política concreta provoca en una población carencias de acceso a alimentos, agua, comunicación, recursos sanitarios básicos, etc.).

Por último, la violencia cultural es probablemente la más sutil y perversa de las tres, dado que es aquella que se utiliza para enmascarar, legitimar, justificar o promover determinados actos de violencia directa o estructural. La relación de este tipo de violencia con el discurso encaja dentro de los objetivos de nuestra investigación y es por ello que hacemos constante referencia a la utilización de la violencia cultural para favorecer actos violentos, la creación de la idea del otro como enemigo o intervenciones armadas.

Ante las actitudes o las culturas de la violencia, surgen muy diversas respuestas. Unas, devuelven violencia con violencia y asientan culturas de guerra, de supuestas guerras justas, algo que no hace sino fomentar espirales de violencia. Frente a este planteamiento, se erigen quienes buscan formas de no devolver el mal por el mal y transformar la violencia en construcción de paz de forma positiva (Martínez Guzmán, 2009: 120). Con estas corrientes, una parte de las cuales emanan de la no-violencia de Gandhi, nos alinearemos decididamente a lo largo de esta tesis.

3.3.2.1 Violencia cultural, propaganda de guerra y creación del enemigo

En la introducción de esta tesis ya destacábamos que la violencia cultural es probablemente la más sutil y perversa de los tres tipos de violencia, dado que es aquella que se utiliza para enmascarar, justificar o promover a través de la comunicación determinados actos de violencia directa o estructural. Uno de nuestros objetivos de estudio en la primera fase esta tesis es analizar en primer lugar si en el contexto posterior a los atentados de las Torres Gemelas de Nueva York se utilizaron discursos mediáticos y acciones comunicativas susceptibles de ser violencia cultura para promover y legitimar el ataque armado contra Afganistán en contra del Derecho Internacional, cuyas consecuencias y heridas siguen abiertas doce años después.

Para seguir adelante en nuestra exposición, queremos referirnos de nuevo a las grandes controversias sobre el impacto de los medios de comunicación que mencionábamos en nuestras bases teóricas de partida. Uno de los posicionamientos –con el cual nos identificamos con matices- es el de los «efectos», dentro del cual podríamos englobar a toda una corriente de autores que estudian cómo se utilizan dichos «efectos» en la promoción, legitimación e implementación de acciones violentas y armadas en la opinión pública (lo cual encaja dentro de la violencia cultural).

De este modo, el concepto de violencia cultural que manejamos está directamente relacionado con la creación de la imagen del enemigo y la propaganda de guerra que analizan

autores como Chomsky (Chomsky y Herman, 1990; Chomsky, 2004), Ramonet (Chomsky y Ramonet, 2001: 30), Yehya (Yehya, 2003: 145-172), Sierra (Sierra, 2002) o Pizarroso (Pizarroso, 2005: 45-72). Esta creación de la idea del enemigo y propaganda de guerra aparece como un elemento que podría tener interesantes interacciones con la idea de Choque de Civilizaciones de Huntington, aunque esta cuestión se tiene que explorar con aproximaciones empíricas abordando conceptos como la Alianza de Civilizaciones, el entendimiento intercultural y la construcción de paz.

La mencionada creación de la imagen del enemigo se enmarca dentro de una violencia cultural en la que también entendemos que puede jugar un papel determinante esa presión social descrita por la Teoría de la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann (Noelle-Neumann, 1995: 259-260). En ocasiones esta espiral se completa con la construcción de un miedo escénico que permite legitimar ante la opinión pública un cheque en blanco para justificar intervenciones armadas o acciones violentas.

Entendemos a priori que la presión social que describe Noelle-Neumann puede confluir con el Cultivo mediático de Gerbner y que esta combinación se convierte en un campo abonado para el planteamiento del maniqueísmo en el que aparecen buenos y malos, héroes y villanos (Morgan, 2002: 371-372), así como la distinción entre víctimas dignas e indignas que plantea Chomsky (Chomsky y Herman, 1990). Según este esquema, los otros, los diferentes o los enemigos (que suelen coincidir con las personas y países ajenos y lejanos) son víctimas indignas que no merecen la misma atención y cuyos derechos humanos tienen una menor consideración que los de las personas de países cercanos y lejanos (en este caso occidentales).

3.3.2.1.1 Propaganda de guerra e ideación del enemigo

La propaganda de guerra y la ideación de la idea del enemigo (cuanto menos en el fondo) no son elementos nuevos del contexto post-11 de septiembre de 2001. El concepto de ideación se ha utilizado por ejemplo desde el cognitivismo para intentar explicar con este término la ideación obsesiva y por qué gente aparentemente normal y especialmente no violenta puede llegar a cometer ciertas acciones violentas en un contexto de interacciones con el grupo y de inercia colectiva. Esta explicación coincide con la idea de que la mente común no tolera disenso (Frau-Meigs, 2011 a: 63). Este planteamiento va en la misma línea que las investigaciones de Noelle-Neumann (1993) o Chomsky (2004), que exponen cómo en ciertos contextos de grupo o de presión colectiva se expresan pocas disidencias u opiniones contrarias a

la mayoría, incluso aunque ello conlleve consentir una acción violenta como la invasión de Afganistán.

La propaganda de guerra y la construcción del otro como enemigo se puede ejemplificar a lo largo de la historia y nos detendremos a citar algunos ejemplos desde finales del siglo XIX. Así, el periódico *The New York Journal* -dirigido por el magnate Hearst- contribuyó a inventar y desatar la guerra de Cuba entre españoles y norteamericanos, ayudado por la simulación de voladura del acorazado Maine y una manipulada interpretación del ejército de EE UU. Pongamos varios ejemplos de titulares falsos o casos de manipulación del *New York Journal* de William Randolph Hearst (Contreras y Sierra, 2004):

-«Distinguida Señorita desnudada y cacheada por brutales españoles bajo nuestra bandera a bordo del Ollivette». El hecho no era cierto, pero fomentaba el odio al próximo enemigo español.

-«El Maine partido en dos en La Habana por un infernal artefacto del enemigo». El artículo se publicó sin pruebas de los hechos y contribuyó a desatar la guerra entre EE UU y Cuba (Contreras y Sierra, 2004).

Otro ejemplo fue la respuesta dada por Hearst a su dibujante Remington que en un telegrama desde la Habana le decía: «Todo está en calma. No hay problemas. No habrá guerra. Quiero volver». La respuesta de Hearst fue: «Por favor, permanezca allí. Usted suministre los dibujos que yo pondré la guerra».

Ya en la Segunda Guerra Mundial, el gobierno de EE UU utilizó series televisivas, cine, documentales y algo tan aparentemente inofensivo como los dibujos animados para convencer al ciudadano de la conveniencia de intervenir en el conflicto. Demonizó y creó la imagen de su enemigo (la población japonesa) en el sentido más literal, actuación que se convertiría en una especie de terapia preparatoria para justificar uno de los mayores crímenes cometidos contra la humanidad: las bombas atómicas de Hiroshima y Nagasaki (más de dos millones de muertos). EE UU volvió a recurrir a esta estrategia para justificar la guerra fría y proyectar todo aquello que sonara a comunista como un demonio provisto de afilado tridente (Laguna y otros, 1998: 337-409).

También en la Segunda Guerra Mundial, el doctor Goebbels, mano derecha de Adolf Hitler, logró hipnotizar a todo un país y a media Europa. Impuso la violencia y un racismo que intentaba justificar el Holocausto, y que desgraciadamente lo hizo posible (Laguna y otros, 1998: 336, 362). Más recientemente, la macro producción de documentales falseados también

logró convencer a todo un congreso norteamericano para iniciar la Guerra del Golfo Pérsico en los 90.¹²

En otro contexto, el Tribunal Penal Internacional para Ruanda condenó por primera vez a una cadena completa de emisoras de radio (*Radio Télévision Libre des Mille Collines (RTLM)*) entre otras, por fomentar e incitar de forma insistente la consecución de un genocidio que se cobró la vida de cerca de 1 millón de personas en 1994 (UN University for Peace, 2005).¹³

La propaganda de guerra y la desinformación también intentó legitimar una segunda y sangrienta invasión de Irak bajo la excusa de armas de destrucción masiva que jamás han sido encontradas (Blix, 2004).

No es nuestra intención proponer aquí una revisión exhaustiva de toda la bibliografía y estudios sobre propaganda de guerra, manipulación mediática y desinformación. No obstante, sí nos permitimos citar los trabajos de autores como Pizarroso, que analiza la evolución del papel de los discursos comunicativos en la promoción, legitimación, magnificación o el desarrollo de las guerras y las acciones armadas. Tal como explica Pizarroso, las nuevas

¹² Un historia difundida por la agencia publicitaria Hill y Knowlton relataba que soldados de Sadam Hussein habrían entrado en la sección de neonatos del Hospital de Addan cortando los cables de oxígeno de las incubadoras y matando a 312 bebés. La principal testigo era Nayirah, era una niña de 15 años que aparentemente no se atrevía a dar su nombre ante el Comité del Congreso de los Derechos Humanos de Norteamérica por miedo a las posibles represalias. El Presidente Bush mencionó en 7 ocasiones este acontecimiento ante el Senado norteamericano y finalmente la Cámara dio el visto bueno definitivo a la entrada en la Guerra por un estrechísimo margen de votos. La postura respecto a la Guerra del Golfo no era ni mucho menos unánime. Durante los debates parlamentarios, los grandes medios de comunicación se hicieron eco de la noticia de Nayirah. Hasta la propia Amnistía Internacional cayó inicialmente en el engaño, ya que un informe de esta organización publicado el 19 de noviembre de 1990 recogió como verdadero el testimonio de Nayirah. En informes posteriores se corrigieron datos pero el objetivo de desinformación ya se había conseguido y sirvió para justificar la acción militar de los Estados Unidos. Una vez detonado el conflicto no importó ya que la historia se fuera desmontando. Diversos expertos internacionales pudieron comprobar in situ que el suceso de las incubadoras nunca había existido. Hill y Knowlton había actuado como si de una película se tratara. Los testigos falsos habían ensayado sus testimonios como actores profesionales. Pronto se descubrió que la supuesta refugiada Kuwaití, Nayirah, era en realidad la hija del embajador de Kuwait en Estados Unidos, Nasir al Sabah. Otro de los documentales falsos indicaba que el bombardeo de pozos petrolíferos por parte de Irak había provocado una catástrofe ecológica. Las imágenes de un ave cubierta de crudo no eran del Golfo, sino del hundimiento de un petrolero en Alaska (Contreras y Sierra (2004).

¹³ Más información en la página central del Centro de Noticias de las Naciones Unidas en www.un.org/spanish/News (publicación del 30 de septiembre de 2005).

estrategias no son necesariamente tan nuevas en su esencia (aunque sí adaptadas a nuevos contextos y herramientas). A este respecto, Pizarroso expone diversas definiciones de los términos propaganda y desinformación (en los cuales incluye el concepto de manipulación informativa) (Pizarroso, 2005).

El término «propaganda» aparece por primera vez en un diccionario en Francia en 1740, aunque anteriormente ya se había acuñado durante la lucha de la Contrarreforma. Posteriormente ha sido definido por autores como Edward L. Bernays como «persuasión organizada u organización del consenso». Otra interesante definición es la de Lasswell:

Propaganda es la manipulación más o menos deliberada mediante símbolos, palabras, gestos, banderas, imágenes, monumentos, música, etc., del pensamiento o de las acciones de otras personas en lo que se refiere a valores, creencias y comportamientos que aquellas personas llamadas reactivos consideran como discutibles (Lasswell citado en Pizarroso, 2005).

Por su parte, Violet Edwards señala que propaganda es «La expresión de una opinión o una acción por individuos o grupos, deliberadamente orientada a influir en opiniones o acciones de otros individuos o grupos para unos fines predeterminados y por medio de manipulaciones psicológicas» (Edwards citado en Pizarroso, 2005). Una de las variantes de esta propaganda en la que se centra Pizarroso es la de la propaganda de guerra (dentro de la cual se incluye la guerra psicológica, la desinformación, la manipulación o la censura como técnicas de dicha propaganda), aunque nosotros advertimos que este término debe entenderse de forma amplia dentro de una violencia cultural que puede generar violencias directas y estructurales que no siempre son visibles e identificadas con el concepto tradicional de guerra. Pizarroso (2005) hace especial hincapié en la conveniencia de no confundir propaganda con desinformación (entendida como «dar información intencionadamente manipulada y haciéndola pasar por información verdadera al servicio de ciertos fines»), ya que ésta última es una técnica que forma parte de la propaganda bajo la premisa de Goebbels de que la mentira repetida «ad infinitum» se convierte en verdad. Diferentes autores han diferenciado también diferentes tipos de propaganda de guerra, como por ejemplo, y según expone Yehya, la propaganda de agitación (destinada a clases populares para dirigir revueltas y movilizaciones con determinados intereses) y la propaganda de integración (destinada a masas educadas para promover el orden social establecido) (Yehya, 2003). No es nuestra intención profundizar en un debate sobre el concepto de propaganda de guerra que entendemos es complejo y no puede basarse en unas pocas definiciones. Sin embargo, sí queremos llamar la atención de dicha complejidad y centrarnos en el aspecto que nos importa para nuestra investigación: la propaganda o

propagandas de guerra reúnen elementos que coinciden con lo que venimos a llamar construcción de violencia cultural.

Los fenómenos de propaganda, desinformación y uso de la comunicación como arma arrojada desde antes de la Antigüedad Clásica y fue utilizada por imperios como el griego o el romano, durante la Edad Media en Las Cruzadas contra el «enemigo» musulmán o las persecuciones antisemitas, la destructora invasión mal llamada «descubrimiento» de América por parte de los españoles, los enfrentamientos entre papistas e iglesias reformadas, el colonialismo de las potencias occidentales que se inició en el siglo XIX (en demasiados casos hasta nuestros días), la Guerra de Cuba, las persuasiones y el control de la información de la I Guerra Mundial (con elementos como la censura, el control informativo, las campañas de persuasión, guerra psicológica contra el enemigo o la *atrocidad propaganda*), la Guerra Civil Española, la II Guerra Mundial, la Guerra Fría, Corea, Vietnam, Las Malvinas, Palestinas, Irak, Bosnia, Somalia, Ruanda, Afganistán, por poner algunos ejemplos (Pizarroso, 2005).

En el caso relativamente reciente del bombardeo e invasión de Afganistán meses después de los atentados del 11 de septiembre de 2001, son varios los autores que se han centrado especialmente en analizar la propaganda de guerra y las estrategias comunicativas de EE UU y diversos lobbies de poder vinculados a esta potencia y a sus intereses geoestratégicos y de hegemonía imperial. Chomsky, Sierra, Pizarroso o Yehya han analizado los discursos y acciones comunicativas que, utilizando nuestra terminología, construyen una violencia cultural motivada por muy diferentes intereses.

Los cuatro autores citados coinciden al señalar que los atentados del 11 de septiembre de 2001 se sucedieron de toda una eclosión de propaganda de guerra y creación de miedo al enemigo en la línea de la idea de Choque de Civilizaciones. Además, coinciden en que los discursos y la comunicación pública fueron utilizados por determinados lobbies de poder y por la Administración Bush (hijo) para promover un ataque contra Afganistán en contra del derecho internacional. En palabras de Yehya,

El 11 de septiembre fue la hora cero de un nuevo siglo de terror globalizado y el umbral del nuevo orden mundial con el que se transformó la atmósfera política del planeta para permitir que EE UU impusiera el terrorismo como centro de las relaciones internacionales por encima del comercio, la asistencia humanitaria, el medio ambiente, la inmigración y demás problemas y preocupaciones; y donde se obliga a acatar una nueva agenda política (Yehya, 2003).

A este respecto, Chomsky hace especial hincapié en que el concepto de guerra contra el terror debería ser considerado especialmente oscuro; ya que las definiciones de terrorismo

siguen siendo ambiguas y siguen siendo peligrosas las fronteras entre qué es terrorismo, qué es contra-terrorismo, qué la contra-insurgencia o qué es un conflicto de baja intensidad. Así define terrorismo, por ejemplo, el manual de la Armada de EE UU:

El uso calculado de la violencia, o la amenaza de violencia, para alcanzar objetivos que son políticos, religiosos o de naturaleza ideológica [...] a través de la intimidación, la coerción o la creación de miedo». En el caso del Gobierno de Reino Unido, la definición es similar e indica que terrorismo es «el uso o amenaza de acciones que son violentas, dañinas o destructivas y que tienen la intención de influenciar en el gobierno o intimidar al público y que tiene por objetivo avanzar en una causa política, religiosa o ideológica (Chomsky, 2004).

Parece que las causas económicas no están entre las susceptibles de generar terrorismo y la contradicción es que, según desde qué intereses se mire, se podría por ejemplo concluir que cierto país, gobierno o entidad ejercer terrorismo. De hecho, Chomsky destaca que el concepto de guerra contra el terrorismo se utilizó por ejemplo para justificar una guerra y un bombardeo ilegal en Afganistán y para generar una presión social en la que o eres mi amigo o eres mi enemigo; estás con nosotros o contra nosotros (Chomsky, 2004).

Según expone Sierra, la guerra de Afganistán validaría las tesis de Michael Hardt y Antonio Negri, que concluyen que la barbarie bélica tras el 11-S certifica definitivamente la constitución de un nuevo modelo imperial cualitativamente diferente, en el que las formas de dominio no descansan tanto en el ejercicio de la fuerza como en la capacidad de representar el poder como la dominación basada en la defensa de la paz y el derecho. A este respecto, el arsenal de fuerza legítima de las intervenciones imperiales es amplio y, además de fuerzas militares, orchestra otros dispositivos jurídicos, políticos, económicos y culturales:

Aplicando instrumentos morales que incluyen los medios informativos, organizaciones corporativas o industriales e incluso ONG [...] De ahí la interpretación de la guerra de Afganistán como un Choque de Civilizaciones, cuando en realidad se trata de la subsunción de todos los sectores y poderes públicos en la lógica de la maquinaria de la guerra imperial (Sierra, 2002).

Esta persuasión para justificar, promover y legitimar la violencia será un elemento clave en nuestro análisis de discursos y acciones comunicativas del Gobierno norteamericano y grupos de poder afines tras el 11 de septiembre de 2001 al objeto de comprobar nuestras tres primeras sub-hipótesis.

3.3.3 El concepto de cultura de paz de UNESCO

«Puesto que las guerras nacen en las mentes de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz». Este es el preámbulo de constitución de la UNESCO después de la Segunda Guerra Mundial y de él parte el concepto de cultura de paz que posteriormente recibió un especial impulso durante el mandato como director general de la UNESCO de Federico Mayor Zaragoza. Este compromiso se extendió de forma global al sistema de Naciones Unidas, que el 6 de octubre de 1999 adoptó en su quincuagésimo tercer periodo de sesiones de la Asamblea General la Declaración y Programa de Acción 53/243 sobre una Cultura de Paz.

Posteriormente, la Asamblea General también aprobó el Decenio Internacional de Naciones Unidas de una Cultura de Paz y No Violencia para los Niños del Mundo – 2001-2010, una iniciativa que suscitó en 2010 un informe al secretario general y a la propia asamblea. En dicho informe se recogen las actuaciones y proyectos de promoción de cultura de paz y no-violencia llevados a cabo por cerca de 1.000 organizaciones en todo el mundo.¹⁴

Los principios sobre los cuales fundamenta Naciones Unidas la Declaración de una Cultura de Paz emanan de la esencia misma de que dio nacimiento al organismo, una perspectiva con la que podemos enmarcar el marco normativo contemporáneo del concepto de respeto y construcción de paz:

Recordando la Carta de Naciones Unidas, incluidos los propósitos y principios enunciados en ella,

Recordando también que en la Constitución de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura se declara que «puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz»,

Recordando además la Declaración Universal de Derechos Humanos y otros instrumentos internacionales pertinentes del sistema de las Naciones Unidas,

Reconociendo también que el final de la guerra fría ha ampliado las posibilidades de reforzar una cultura de paz,

Expresando profunda preocupación por la persistencia y la proliferación de la violencia y los conflictos en diversas partes del mundo,

Reconociendo la necesidad de eliminar todas las formas de discriminación e intolerancia, incluidas las basadas en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión,

¹⁴ Pueden consultarse las resoluciones de Naciones Unidas y el informe en el siguiente enlace http://www.fund-culturadepaz.org/spa/DOCUMENTOS/InformeMundial_CulturadePaz_2001-10.pdf

la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la propiedad, las discapacidades, el nacimiento u otra condición,

Recordando su resolución 52/15, de 20 de noviembre de 1997, en que proclamó el año 2000 «Año internacional de la Cultura de Paz», y su resolución 53/25, de 10 de noviembre de 1998, en que proclamó el período 2001-2010 «Decenio Internacional de una Cultura de Paz y no-violencia para los niños del mundo»,

Reconociendo la importante función que sigue desempeñando la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en la promoción de una cultura de paz,

Proclama solemnemente la presente Declaración sobre una Cultura de Paz con el fin de que los Gobiernos, las organizaciones internacionales y la sociedad civil puedan orientar sus actividades por sus disposiciones a fin de promover y fortalecer una cultura de paz en el nuevo milenio.

En el artículo 1 de dicha declaración, la ONU esboza la definición de «cultura de paz»:

Una cultura de paz es un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en:

- a) El respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y la práctica de la no-violencia por medio de la educación, el diálogo y la cooperación;
- b) El respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos que son esencialmente jurisdicción interna de los Estados, de conformidad con la Carta de Naciones Unidas y el derecho internacional;
- c) El respeto pleno y la promoción de los derechos humanos y las libertades fundamentales;
- d) El compromiso de arreglo pacífico de los conflictos;
- e) Los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presentes y futuras;
- f) El respeto y promoción del derecho al desarrollo;
- g) El respeto y el fomento de la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres;
- h) El respeto y el fomento del derecho de todas las personas a la libertad de expresión, opinión e información;
- i) La adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismo, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre las naciones; y animados por un entorno nacional e internacional que favorezca la paz.

Del mismo modo, en su artículo 2, la declaración de Naciones Unidas indica que el progreso hacia el pleno desarrollo de una cultura de paz «se logra por medio de valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida propicios para el fomento de la paz entre las personas, los grupos y las naciones».

En su artículo 3, expone que el desarrollo pleno de una cultura de paz

Está integralmente vinculado a:

- a) La promoción del arreglo pacífico de los conflictos, el respeto y el entendimiento mutuo y la cooperación internacional;
- b) El cumplimiento de las obligaciones internacionales contraídas en virtud de la Carta de las Naciones Unidas y el derecho internacional;
- c) La promoción de la democracia, el desarrollo de los derechos humanos y las libertades fundamentales y el respeto y cumplimiento universales de éstos;
- d) La posibilidad de que todas las personas a todos los niveles desarrollen aptitudes para el diálogo, la negociación, la formación de consenso y la solución pacífica de controversias;
- e) El fortalecimiento de las instituciones democráticas y la garantía de la participación plena en el proceso del desarrollo;
- f) La erradicación de la pobreza y el analfabetismo y la reducción de las desigualdades entre las naciones y dentro de ellas;
- g) La promoción del desarrollo económico y social sostenible;
- h) La eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer promoviendo su autonomía y una representación equitativa en todos los niveles de la adopción de decisiones;
- i) El respeto, la promoción y la protección de los derechos del niño;
- j) La garantía de la libre circulación de información en todos los niveles y la promoción del acceso a ella;
- k) El aumento de la transparencia y la rendición de cuentas en la gestión de los asuntos públicos;
- l) La eliminación de todas las formas de racismo, discriminación racial, xenofobia e intolerancia conexas;
- m) La promoción de la comprensión, la tolerancia y la solidaridad entre todas las civilizaciones, los pueblos y las culturas, incluso hacia las minorías étnicas, religiosas y lingüísticas;
- n) El respeto pleno del derecho a la libre determinación de todos los pueblos, incluidos los que viven bajo dominación colonial u otras formas de dominación u ocupación extranjera, como está consagrado en la Carta de las Naciones Unidas y expresado en los Pactos internacionales de derechos humanos, así como en la

Declaración sobre la concesión de la independencia a los países y pueblos coloniales contenida en la resolución 1514 (XV) de la Asamblea General, de 14 de diciembre de 1960.

En la misma línea, el artículo 4 de la declaración indica que la educación a todos los niveles «es uno de los medios fundamentales para edificar una Cultura de Paz. En ese contexto, es de particular importancia la educación en la esfera de los derechos humanos».

Dado su interés y su brevedad, nos permitimos transcribir literalmente a continuación los últimos cuatro artículos de la mencionada declaración:

Artículo 5

Los gobiernos tienen una función primordial en la promoción y el fortalecimiento de una cultura de paz.

Artículo 6

La sociedad civil ha de comprometerse plenamente en el desarrollo total de una cultura de paz.

Artículo 7

El papel informativo y educativo de los medios de difusión contribuye a promover una cultura de paz.

Artículo 8

Desempeñan una función clave en la promoción de una cultura de paz los padres, los maestros, los políticos, los periodistas, los órganos y grupos religiosos, los intelectuales, quienes realizan actividades científicas, filosóficas, creativas y artísticas, los trabajadores sanitarios y de actividades humanitarias, los trabajadores sociales, quienes ejercen funciones directivas en diversos niveles, así como las organizaciones no gubernamentales.

Artículo 9

Las Naciones Unidas deberían seguir desempeñando una función crítica en la promoción y el fortalecimiento de una cultura de paz en todo el mundo.

Este articulado y los principios de cultura de paz definidos por Naciones Unidas nos permiten completar el marco general sobre el punto de los estudios de paz a partir del cual vamos a buscar nuestro posicionamiento académico de partida.

3.3.4 El giro epistemológico

Partiendo de un concepto de paz inclusivo y en continua construcción, Martínez Guzmán hace una propuesta para dar un paso más en las definiciones de paz, los estudios de paz y la filosofía para la paz desde lo que denomina el giro epistemológico.

Dicho giro epistemológico presenta 15 ejes principales (Martínez Guzmán, 2001: 114).

- 1- Frente a la objetividad, intersubjetividad e interpelación mutua
- 2- Sustituir la perspectiva del observador distante que adquiere conocimiento por la del participante en procesos de reconstrucción de maneras de vivir en paz.
- 3- El conocimiento deja de ser una relación entre sujeto y objeto para convertirse en una relación entre sujetos, entre personas que tienen derecho a la interlocución.
- 4- Revindicar la toma de conciencia de los hechos como lo que nos hacemos los unos a los otros y a la naturaleza
- 5- Denunciar los valores o desvalores ocultos tras la aparente neutralidad de la ciencia y reivindicar una epistemología comprometida con valores y las distintas percepciones de formas pacíficas de convivencia.
- 6- Pasar del paradigma de la conciencia al de la comunicación entendiendo la ciencia como el saber qué hacemos conjuntamente.
- 7- En contra de la ciencia y los postulados de las relaciones internacionales que se consideran realistas, defender que los trabajadores por la paz son los realistas; porque lo que es real es que los seres humanos tenemos muchas posibilidades de hacernos las cosas de maneras diferentes, y tenemos muchas competencias para reconstruir las competencias que nos ayuden a vivir en paz.
- 8- Superar la unilateralización de la razón para hablar de las razones, los sentimientos, las emociones, el cariño y la ternura. Nunca hubo dicotomía entre razón y cuidado, que etimológicamente procede de cogitare que significa pensar.
- 9- No se aspira a una justicia neutra, sino solidaria y con cuidado hacia identidades múltiples.
- 10- El mundo deja de considerarse un ente abstracto, sino una diversidad de lugares de los cuales se pueden recuperar los saberes vernaculares.

11- La naturaleza deja de ser algo distante y separado de nosotros que queremos controlar. Los seres humanos somos naturaleza y reivindicamos un compromiso con el medio ambiente del que formamos parte.

12- Superar la dicotomía entre naturaleza y cultura y al mismo tiempo admitir la construcción social de la naturaleza.

13- Reconstruir nuevas formas de ser masculinos y femeninos e incorporar una perspectiva de género para admitir cuando se ha excluido a las mujeres en nombre de la neutralidad.

14- Reivindicar que la vulnerabilidad, al margen de sus posibles efectos negativos, también puede despertar el sentimiento de necesidad de las unas y los otros, originando ternura.

15- Saber hacer las paces no sólo es para héroes ni santos, sino para gente como nosotros, con nuestras grandezas y nuestras miserias. En definitiva, subvertir la concepción blanca, masculina, occidental, moderna e ilustrada hacia otras formas de entender el conocimiento.

Paradigma tradicional	Giro epistemológico
Objetividad	Intersubjetividad
Perspectiva del observador	Perspectiva del participante
Conocimiento como relación entre sujeto y objeto	Conocimiento como relación entre personas
Se defiende la existencia de hechos puros	Se niega la existencia de hechos puros
Distinción y separación entre hechos y valores	Epistemología comprometida con valores
Paradigma de la conciencia	Paradigma de la comunicación
Unilateralización de la razón	Se supera la unilateralización de la razón con la introducción de los sentimientos, el cariño y la ternura
Se promueve la justicia neutra	Se promueve la justicia con cuidado y solidaria
El mundo se observa como un espacio abstracto	El mundo se observa como una diversidad de lugares
La naturaleza se concibe de forma objetiva y neutral	La naturaleza deja de ser distante y algo que hay que controlar
Dicotomía entre la naturaleza y la cultura	Se supera la dicotomía entre la naturaleza y la cultura
Paradigma androcéntrico	Se incorpora la categoría del género
No se tiene en cuenta la vulnerabilidad de los seres humanos	Se reconoce el valor de la vulnerabilidad y fragilidad humana
<i>Los y las pacifistas somos los y las realistas</i>	
<i>La paz es para gente como nosotros y nosotras</i>	

Figura 2: Propuestas del giro epistemológico de Martínez Guzmán frente al paradigma tradicional
(Fuente: Paris, 2009)

3.3.5 Principales enfoques de construcción de paz. De la paz moral a las paces transracionales de la escuela austríaca

A la hora de enmarcar esta tesis, que destaca por tener un enfoque premeditadamente interdisciplinar, resulta necesario enmarcarnos también dentro del escenario actual de las principales corrientes de los estudios de paz y transformación de conflictos. El breve recorrido previo por las diferentes etapas de los estudios de paz y la evolución del concepto (hasta el giro epistemológico de Martínez Guzmán) nos sirve de hilo conductor para adentrarnos ahora en una breve descripción de las principales tendencias que podemos identificar en la actualidad.

Para ello, siguiendo a la escuela austríaca, y aun siendo conscientes de la multiplicidad de tradiciones e interpretaciones de los estudios de construcción de paz, podríamos destacar un escenario en el que destacan los siguientes enfoques sobre el concepto de paz y la investigación del mismo: (1) energético, (2) moral, (3) moderno, (4) postmoderno y (5) transracional (Dietrich y otros, 2011).

Las principales características y distinciones entre dichos enfoques o cosmovisiones de la paz pueden ser analizadas desde los puntos de vista ontológico, epistemológico, ético y metódico. Partiremos de la premisa de que no podemos hablar de una sola paz, sino de muy diferentes modos de entender la paz incluso dentro de una misma corriente global de pensamiento. Es por ello que a partir de ahora no hablaremos de paz, sino de paces. A continuación, exponemos las principales características de las diferentes paces siguiendo a la escuela austríaca (Dietrich y otros, 2011):

1- Paces «energéticas»:

-Punto de vista ontológico: Las cosmovisiones energéticas conciben una existencia global, holística e única en la cual todas sus manifestaciones están en continuo cambio y transición. Integrando múltiples creencias y religiones, el mundo, la naturaleza, el ser humano y Dios formarían parte de un todo único e interiormente interconectado. Dios está dentro y forma parte de cada ser humano.

-Punto de vista epistemológico: Las lecciones de las experiencias de vida como generadoras de conocimiento se consideran superiores a los procesos de pensamiento abstracto y racional.

-Punto de vista ético: Se opone a limitarse a seguir un único código absoluto de conducta y en su lugar utiliza un amplio abanico de guías inacabadas y en continua construcción que ayudan a equilibrar constantemente los procesos de la vida diaria.

-Punto de vista metódico: Los métodos de investigación dan prioridad a las aplicaciones prácticas y experiencias de vida en el terreno.

2- Paces «morales»:

-Punto de vista ontológico: Se concibe el mundo como un ente orgánico independiente y separado de Dios, que se encuentra por encima de la existencia. Entiende el mundo de una forma dualística y con una cronosofía vectorial.

-Punto de vista epistemológico: La preocupación es encontrar la verdad absoluta derivada de escrituras convertidas en autoridad moral.

-Punto de vista ético: Los posicionamientos éticos se derivan de mandatos morales absolutos.

-Punto de vista metodológico: enfatiza en la correcta interpretación de las escrituras de las diferentes religiones.

3- Paces «modernas»:

-Punto de vista ontológico: La base para entender el mundo es la razón y el entendimiento Newtoniano, el reduccionismo Cartesiano y las propuestas de sistema mundial capitalista y estado-nación de Thomas Hobbes. El mundo se considera desde una perspectiva mecanicista de causa y efecto. Dios ya no es necesario porque la ciencia es la verdad absoluta.

-Punto de vista epistemológico: El conocimiento se deriva de la racionalidad procedente de la mente y los datos provienen de la observación empírica del mundo externo. Los resultados se expresan de forma consensuada a través de las matemáticas o de los formalismos lingüísticos basados en los postulados de las ciencias naturales europeas de los siglos XVIII y XIX.

-Punto de vista ético: Se basan en la postura de un investigador objetivo (supuestamente neutral y no implicado); un mero observador que no interactúa con el mundo que le rodea.

-Punto de vista metodológico: Se da prioridad y validez preponderante a los métodos cuantitativos y se consideran los aspectos cualitativos como meros complementos auxiliares.

4- Paces «postmodernas»:

-Punto de vista ontológico: La existencia es una pluralidad que no puede ser reducida y no se puede enmarcar en un único terreno ontológico. No hablamos de ontología, sino de ontologías plurales. El postmodernismo es la disolución de la razón y de su conocimiento racional. Las verdades hasta ahora asumidas se ponen en duda porque no son más que construcciones humanas y se deconstruyen para iniciar una búsqueda que no tiene final. Los cambios ya no se consideran progreso, sino adaptaciones a nuevas circunstancias. Ya no hay hechos, sino interpretaciones.

-Punto de vista epistemológico: El canon de lo que constituye el conocimiento y de cómo este se consigue no está acabado ni definido; y se deben seguir explorando diferentes posibilidades de conocimiento, incluidas aquellas que han sido subyugadas o marginadas.

-Punto de vista ético: El investigador se sitúa como autor propio que no se subyuga a un preconcebido posicionamiento objetivo o neutral, sino con su enfoque personal; reinterrogando continuamente sus bases académicas.

-Punto de vista metodológico: enfatiza en métodos cualitativos que no pretenden generar verdades o paradigmas absolutos privilegiados.

5- Paces «transracionales»:

-Punto de vista ontológico: Las cosmovisiones transnacionales proceden de la concepción de toda la existencia como una unidad. El microcosmos del ser humano y el macrocosmos se reflejan el uno al otro. Se corresponde con la visión energética. Integra de forma holística la percepción transpersonal y espiritual, la conectividad entre todas las cosas.

-Punto de vista epistemológico: Incluye como fuentes válidas de conocimiento tanto la racionalidad postmoderna como la basada en experiencias personales. La investigación no sólo tiene un valor informativo, sino que brinda una oportunidad de transformación.

-Punto de vista ético: Al igual que en el planteamiento postmoderno, el investigador se sitúa como autor propio que no se subyuga a un preconcebido posicionamiento objetivo o neutral, sino con su enfoque personal; reinterrogando continuamente sus bases académicas, desde un punto de vista del yo como investigador y el nosotros como colectividad.

-Punto de vista metodológico: se integra al propio investigador como fuente de información y como experiencia del proceso de transformación. La investigación se concibe como un proceso de transformación del investigador y de otras personas. Los métodos integran el viaje de transformación del investigador durante el proceso investigador. La aproximación a la investigación también es holística. Se requiere madurez psicológica y

espiritual del investigador para ser facilitador del proceso de transformación a través de la investigación.

3.3.6 Combinando el enfoque transracional y el giro epistemológico

El breve repaso a las principales corrientes de los estudios de paz nos lleva a posicionar el enfoque desde el que enmarcamos esta investigación multidisciplinar (cuanto menos en lo relativo a los fundamentos de estudios de paz). Siempre partiendo desde un punto de vista abierto y entendiendo que todos los enfoques anteriormente citados aportan matices interesantes, apostamos por enmarcarnos en un enfoque que combinaría la perspectiva transracional y las propuestas del giro epistemológico de Martínez Guzmán. Somos conscientes –y queremos hacer hincapié en ello- de que el enfoque transracional puede ser matizado y enriquecido por aportaciones de las otras perspectivas que hemos destacado (energética pura, moral, moderna, postmoderna, etc.) y seguramente de otras que no hemos incluido por motivos de síntesis. Sucede igualmente con las propuestas del giro epistemológico, aunque consideramos que la combinación de ambas propuestas es lo suficientemente amplia como para acercarse al planteamiento que buscamos sin partir de concepciones encorsetadas. Además, para nuestra investigación resultará interesante la perspectiva holística y energética que recogen ambas propuestas sin renunciar al trabajo empírico cuantitativo y cualitativo; sin buscar una verdad absoluta, pero partiendo desde la subjetividad de unos valores guía.

Otro de los puntos que nos lleva a respaldarnos en esta perspectiva transracional y de giro epistemológico es el compromiso por entender la investigación como una forma de cambio y transformación social. Así, partimos intencionalmente del deseo de generar con esta investigación un proceso en sí mismo de cambio y transformación; negándonos a limitarnos a ser meros convidados de piedra que analizan una u otra determinada realidad. Del mismo modo, consideramos que esta transformación implica también traspasar las fronteras de lo simplemente tangible, de las limitadas convenciones éticas o los valores morales. También apostamos por explorar más allá de la percepción aparente y por la búsqueda de paces donde lo global y lo personal están interconectados.

Los elementos citados, aunque podrían matizarse y complementarse con otros muchos, son algunos de los principales argumentos que nos llevan pues a posicionarnos desde un punto de vista transracional y de giro epistemológico. Una vez dispuesto este escenario, elegimos la aportación de uno de los autores que consideramos próximo a ambos

planteamientos (aunque por supuesto con matices) y que será útil para plantear nuestras bases teóricas en lo relativo a los estudios de paz. De hecho, nuestra investigación interdisciplinar pretende que las aportaciones de dicho autor, John Paul Lederach, sirvan como una de las bases para nuestra propuesta de la espiral de la paz y para realizar una posible aportación complementaria a sus planteamientos académicos con nuestros resultados finales de la investigación.

3.3.7 Una aproximación a la Imaginación Moral de John Paul Lederach

Uno de los referentes que escogemos en nuestra base teórica de partida para la construcción de paz y transformación de conflictos es Lederach, que expone un planteamiento que consideramos extremadamente interesante para nuestro objeto de estudio en su obra *The Moral Imagination: The Art and Soul of Building Peace*.

Esta obra se plantea la cuestión de «cómo traspasar los ciclos de violencia que embrujan a la comunidad humana cuando todavía vivimos en ellos».

La tesis principal que propone Lederach se resume en la siguiente cita textual:

La superación de la violencia se forja con la capacidad con la capacidad de generar, movilizar y construir la Imaginación Moral. Este tipo de imaginación se moviliza cuando cuatro disciplinas y capacidades se unen y practican por aquellos que encuentran su camino para crecer por encima de la violencia. Dicho de forma simple, la Imaginación Moral requiere (1) la capacidad de imaginarnos a nosotros mismos en una red de relaciones que incluye a nuestros enemigos; (2) la habilidad de preservar una curiosidad paradójica que acepta la complejidad sin confiar en dualidades polarizadas; (3) la creencia fundamental en el acto creativo y la persecución de éste; y (4) la aceptación del inherente riesgo de adentrarse en el misterio de lo desconocido que se esconde más allá del excesivamente familiar paisaje de la violencia (Lederach, 2005).¹⁵

¹⁵ Versión original:

Lederach se plantea la pregunta de cómo encontrar esos momentos decisivos de cambio (*turning point*), casi mágicos, donde los seres humanos son capaces de cambiar una situación global de violencia en el momento menos inesperado, cuando los análisis racionales y los números indican que no hay esperanza o que el cambio es casi imposible. Lederach describe que estos decisivos momentos pueden enmarcarse en momentos tan dispares como un encuentro casual, una conversación entre dos líderes enemigos; la afición en común por la poesía de un filósofo y un rey o la movilización espontánea de un grupo de madres para detener una guerra. Es por ello que Lederach coincide con autores como Mills (1959) que la historia estructural y la biografía personal están conectadas (Lederach, 2005: 23).

La experiencia y las habilidades técnicas pueden ser importantes, pero no suficientes. Tal como expone Lederach:

Este momento decisivo de cambio en la travesía de la humanidad no gira en torno a las formas específicas de gobernabilidad política, económica social de las estructuras que creamos. No gira primariamente en torno a encontrar respuestas a cuestiones omnipresentes y que ejercen presión como el crecimiento de población, la degradación ambiental, el uso de recursos naturales o la pobreza. Estos momentos de cambio no encuentran su esencia en la búsqueda para entender las raíces de la violencia, la guerra o el terrorismo, o en soluciones para dichas raíces. Tampoco se desarrollan basados únicamente en aprender unas cuantas buenas habilidades comunicativas, nuevas metodologías de facilitación, o enseñanzas técnicas para resolver conflictos. Cada uno de estos elementos es importante, y muchos representan los principales retos que debemos abordar. Pero todo ello no constituye la capacidad de crear un punto de inflexión de cambio que nos oriente hacia un horizonte nuevo y más humano. El punto de cambio en esta década del presente de 200 años reside en la capacidad de la comunidad humana de generar y mantener la única cosa exclusivamente regalada a nuestra especie, pero que sólo en pocas

Transcending violence is forged by the capacity to generate, mobilize and build the moral imagination. This kind of imagination is mobilized when four disciplines and capacities are held together and practiced by those who find their way to raise above violence. Stated simply, the moral imagination requires (1) the capacity to imagine ourselves in a web of relationships than includes our enemies; (2) the ability to sustain a paradoxical curiosity that embraces complexity without reliance on dualistic polarity; (3) the fundamental belief in and pursuit of the creative act; and (4) the acceptance of the inherent risk of stepping into the mystery of the unknown that lies beyond the far too familiar landscape of violence (Lederach, 2005).

ocasiones hemos sido capaces de entender o movilizar: nuestra Imaginación Moral (Lederach, 2005: 23).¹⁶

Sin embargo, Lederach plantea que para que confluyan los factores que hacen florecer la Imaginación Moral se necesita una especial receptividad y todo un trabajo para que estos momentos puedan darse y ser aprovechados para un cambio social que permita transformar la violencia en procesos de construcción de paz (Lederach, 2005: 19). A este respecto, Lederach hace hincapié en que, en el siglo XXI, el ser humano destaca precisamente por no haber sido capaz de utilizar ese potencial de nuestra Imaginación Moral (Lederach, 2005: 23).

Para comprender los planteamientos de Lederach resulta necesario comprender también que éstos han evolucionado con su experiencia en trabajo de construcción de paz con comunidades locales en el terreno en diferentes países; unos contextos en los que él mismo dice haber sido testigo de lo mejor y lo peor de la humanidad. Así pues, según Lederach, nos encontramos en un punto en el que la humanidad es capaz de lo mejor y de lo peor, y la decisión depende en gran medida de que reconozcamos y utilicemos nuestra Imaginación Moral encaminada a seguir un faro guía, un norte, en el que comencemos a construir comunidades locales y globales caracterizadas por el respeto, la dignidad, la justicia, la cooperación y la resolución no-violenta de conflictos. Para entender este norte (Lederach, 2005: 24).

A la hora de interpretar el mensaje de Lederach, resulta interesante entender su trabajo en el entendimiento de las creencias y religiones en su aproximación a la Imaginación Moral,

¹⁶ Versión original:

This turn in humanity's journey does not rotate on which specific forms of governing political, economic or social structures we devise. It does not spin primarily around finding answers to ever-present and pressing issues of population growth, environmental degradation, and use of natural resources or poverty. It does not find its essence in the search to understand the roots of violence, war or terrorism, or in solutions to the same. It does not develop on the basis of learning a few good communications skills, new facilitation methodologies, or teachable techniques for resolving conflicts. Each of these is important, and many represent the core challenges we face. But they do not constitute the capacity to create a turning point that orients us towards a new and more human horizon. The turning point of human history in this decade of the 200 year present lies with the capacity of the human community to generate and sustain the one thing uniquely gifted to our species, but which we have only on rare occasions mobilized: our moral imagination (Lederach, 2005: 23).

aunque escapando de los dogmas encorsetados. Es por ello tal vez que Lederach destaca que la Imaginación Moral tiene un paralelismo con el Antiguo Testamento, tal y como expone Walter Brueggemann (Lederach, 2005: 24). A su modo de ver, ambas realidades están conectadas y nos pueden llevar más allá de los análisis convencionales basados en criterios técnicos. Nos pueden llevar hacia algo que está más allá de las fronteras de la realidad convencional que los seres humanos nos hemos marcado, aunque esos momentos en realidad nunca dejaron de residir en las luchas y la vida diaria de las personas. Nos pueden llevar a esos momentos de cambio para la paz que en ocasiones no pueden explicarse únicamente con criterios técnicos. También siguiendo a Brown (1999) en su obra *The Ethos of Cosmos*, Lederach asevera que el génesis de la Imaginación Moral es el mismo inicio de la creación (Lederach, 2005: 24).

Partiendo desde esta perspectiva, Lederach hace referencia a los sucesos del 11 de septiembre de 2001 como ejemplo de la entrada en un ciclo negativo de acciones, reacciones y contra-reacciones. A su modo de ver, los líderes de EE UU eligieron después del 11-S la ruta de la perpetuación al embarcarse en dos guerras que han tenido un coste de miles de víctimas y de millones de dólares. De hecho, los datos sugieren que la elección de una respuesta violenta no ha incrementado la seguridad nacional o internacional. Más bien al contrario, el único triunfo de esta reacción ha sido perpetuar el ciclo de la violencia. Ante este escenario mundial, una de las posibles respuestas depende de rescatar la Imaginación Moral y perseguir lo inesperado (Lederach, 2005: 25).

Lederach es consciente de que su propuesta del término Imaginación Moral puede ser genuina en sus especificidades, aunque también admite que se trata de un término que había sido ampliamente utilizado en anteriores propuestas teóricas; algunas de ellas muy similares a la suya. Es por ello que propone un análisis de las principales propuestas de las últimas dos décadas vinculadas con la Imaginación Moral y esboza tres elementos comunes fundamentales en todas ellas (Lederach, 2005: 27):

1- La Imaginación Moral desarrolla una capacidad de percibir cosas más allá y con un mayor nivel de profundidad que el que se ve a simple vista; lo cual equivaldría a un «despertar». Se trataría de un poder de percepción, una luz que ilumina el misterio que se esconde debajo de la realidad visible.

2- Esta imaginación tiene su esencia en el arte, no entendido únicamente como el de los artistas profesionales, sino definido como la capacidad de dar nacimiento a algo nuevo, que puede crear el nacimiento de cambios y de la capacidad de transformar.

3- La Imaginación Moral tiene la capacidad de trascender, de romper lo que parece ser estrecho, con miras limitadas o determinado estructuralmente y sin salida. Es imaginar lo hasta ahora inimaginable en los términos actuales; no sometidos a dogmas como los que intentan imponer algunas comunidades religiosas, dado que, pretendiendo dar vida, los dogmas no son más que estructuras ideológicas estáticas. Así, sin estar confinada por las fronteras de lo que es o lo que es conocido, la Imaginación Moral es el arte de crear aquello que no existe.

Estas tres características principales llevan a Lederach a destacar que la Imaginación Moral puede transportarnos a esos puntos de cambio dentro de los que se gesta nueva vida, que nace de lo que parecía ser un terreno de violencia y relaciones destructivas. La Imaginación Moral que propone Lederach sería una llamada a entender que los ciclos de violencia pueden romperse gracias a poder imaginar algo que, aunque arraigado a los retos del mundo real, es capaz de dar vida a aquello que todavía no existe. Sería aquello que nos empuja para entender la naturaleza de los puntos de cambio. Sin embargo, estos puntos de cambio necesitan para emerger mucho más que una técnica o una receta, sino que debe ser explorada y entendida en el contexto de algo que se aproxima al proceso artístico imbuido por creatividad, habilidad, descubrimiento casual y artesanía. Estos puntos de cambio sugieren que la violencia y la Imaginación Moral apuntan en sentidos opuestos y sugieren el reto de iniciar un viaje casi épico de imaginación hacia la construcción de paz en el terreno de lo real (Lederach, 2005: 29).

Los puntos expuestos en los anteriores párrafos resumen la esencia del planteamiento de Lederach, aunque el autor añade una serie de reflexiones necesarias para complementar y analizar con perspectiva el alcance de sus propuestas sobre la Imaginación Moral.

3.3.7.1 El paso de la complejidad a la simplicidad como esencia de la construcción de paz

Lederach insiste en que para aplicar la Imaginación Moral se debe entender que un constructor de paz (*peacebuilder*) debe abrazar la complejidad y no caer en la tentación de ignorarla. Precisamente, uno de los grandes retos de la construcción de paz es cómo crear respuestas creativas a patrones de violencia que se auto-perpetúan en un sistema complejo compuesto de múltiples actores, y con actividades que suceden a un mismo tiempo. Es por ello que entender la complejidad es un estadio necesario antes de llegar a la simplicidad, que

debe ser concebida como una fuente de energía y no como una apuesta por el reduccionismo (Lederach, 2005: 33).

Teniendo en cuenta esta complejidad, Lederach concluye que hay cuatro factores sin los cuales no puede llegar a buen puerto ni la Imaginación Moral ni la construcción de paz: (1) la centralidad de las relaciones, (2) la práctica de la curiosidad paradójica, (3) los espacios para los actos creativos y (4) la predisposición al riesgo.

1- La centralidad de las relaciones

Según Lederach (2005: 35) la construcción de paz requiere una visión de las relaciones humanas. De hecho, la construcción de paz queda incompleta, colapsa, si no hay una capacidad de imaginar el lienzo de relaciones mutuas y situarse uno mismo en esa histórica y siempre envolvente red de relaciones humanas. Estas relaciones propician el escenario y el potencial para llevar a la gente a esos momentos de gestación de Imaginación Moral: el espacio de reconocimiento de que al final la calidad de nuestra vida depende de la calidad de vida de los otros; que el bienestar de nuestros nietos está directamente relacionado con el bienestar de los nietos de nuestros enemigos.

2- La práctica de la curiosidad paradójica

Lederach (2005: 36) concibe la práctica de la curiosidad paradójica como una actitud casi antitética a la tentación de caer en el dualismo bipolar, en la simplificación de buenos y malos; de nosotros tenemos la razón y tú no, de estás con nosotros o contra nosotros. La gente que es capaz de hacer crecer la Imaginación Moral que trasciende los ciclos de violencia, porque una de las claves de esta imaginación es interaccionar con una realidad que respeta y cree en la complejidad; sin admitir explicaciones simplistas. Esta búsqueda llevaría a lo que Lederach llama la curiosidad paradójica, que se define como esa actitud que rechaza caer en el dualismo bipolar y busca algo más allá de lo visible.

Dicha búsqueda implica suspender cualquier juicio para explorar las supuestas contradicciones y la posibilidad de un valor más allá de lo conocido que rebasa la contradicción. Para ello, hay que distinguir entre el valor aparente (*face value*) y el valor esencial (*heart value*). Según Lederach, un constructor de paz asume un compromiso por aceptar a la gente con su *face value* inicial, su valor aparente. Esta aceptación le permite posteriormente embarcarse en un viaje que explora las raíces del significado y en las realidades, los valores no aparentes (*heart value*), de dónde vienen y a dónde pueden llevar.

Más allá de ser paralizado por la complejidad, la curiosidad paradójica es una cualidad de la Imaginación Moral que utiliza la complejidad no como un enemigo, sino como un amigo del que pueden emerger nuevas perspectivas, oportunidades, potencialidades inesperadas que sobrepasan y rompen los históricos y recurrentes patrones de violencia. Así, la curiosidad paradójica estimula y provoca la Imaginación Moral y el aprendizaje casual o inesperado (Lederach, 2005: 36).

3/4-Propiciar espacios para el acto creativo y la predisposición al riesgo

Según Lederach, el acto creativo es el momento cuando la potencialidad se convierte en una realidad tangible; un espacio donde lo divino y lo humano se encuentran (Lederach, 2005: 38). Es la visión de que encontraremos una y otra vez en esos puntos de cambio; la visión y la creencia de que el futuro no es esclavo de pasado y el nacimiento de algo nuevo es posible.

Por su parte, la predisposición al riesgo requiere corazón y alma; y está directamente vinculada también con la vocación. Se habla de riesgo porque se debe adentrar uno en lo desconocido, en lo inesperado; dado que para quienes viven en situaciones de conflicto armado violencia es lo conocido y la paz es lo misterioso.

La conclusión de Lederach al exponer estos cuatro elementos clave de la Imaginación Moral es que, una y otra vez, un proceso de construcción de paz y cambio constructivo sostenible depende de la capacidad de los actores de imaginarse a ellos mismos en una relación, el deseo de abrazar la complejidad sin caer en la dualidad polarizada, de un acto enorme de creatividad y de la predisposición al riesgo (Lederach, 2005).

3.3.7.2 Sobre los acuerdos de paz y el pesimismo

Uno de los principales retos que saca a debate Lederach es que la humanidad ha crecido en su capacidad de pensar y desarrollar mecanismos para reducir e incluso parar la lucha abierta, la violencia. No obstante, el autor considera que como seres humanos todavía nos encontramos en una fase infantil en lo relativo a perfilar y mantener una positiva paz justa; así como reconstruir una comunidad genuina en áreas que han sufrido gran división y violencia. Así, Lederach subraya que las dificultades para lograr una paz sostenible en determinados contextos de violencia enrocada sugieren que sabemos más sobre cómo poner

fin a algo dañino y doloroso para todo el mundo, pero menos sobre cómo construir algo deseado (Lederach, 2005: 41).

Es por ello que Lederach explora a la búsqueda de un cambio social constructivo que define como la persecución de mover las relaciones desde las definidas por el miedo, la recriminación mutua y la violencia hacia aquellas caracterizadas por el amor, el respeto mutuo y la implicación proactiva. Aun así, el camino no es fácil y Lederach destaca que para aprender o descubrir esta construcción positiva es necesario escuchar para aprender de aquellos que han sufrido enormemente y que dudan que esta construcción positiva sea posible. A su modo de ver, su pesimismo puede ser un regalo, no un obstáculo, para aprender lecciones y llegar a una construcción positiva más sólida que preste atención no sólo al conflicto, sino a las etapas posteriores de post-acuerdo y post-violencia. Según Lederach, la desconfianza sería necesaria como un control de la realidad para asegurar que el cambio no es superficial, ya que todo el mundo defiende la paz con palabras, pero las palabras por sí solas no le dan autenticidad (Lederach, 2005: 61).

De hecho, un auténtico compromiso con esta paz duradera debería reconocer que el conflicto persiste después del fin de la violencia. Y para todo ello, se necesita un genuino compromiso e implicación no sólo de los líderes, sino de toda la esfera pública.

Y para ello, Lederach subraya que es necesario encontrar formas de crear espacios y procesos concebidos, gestados con la Imaginación Moral. Llegado este punto, la Imaginación Moral no sería sólo un ejercicio de pensar fuera de la caja (*thinking out of the box*), sino de vivir fuera de la caja (Lederach, 2005: 62).

Con este propósito, la Imaginación Moral debe conectar y situarse entre la biografía personal y la estructura social; entre lo local y lo nacional (nosotros nos atrevemos a añadir lo internacional). Y dar ese paso no implica en absoluto el olvido de la violencia pasada, de las lecciones aprendidas, porque el olvido lleva a sociedades sin vocación. Y esta vocación, esta sinergia resulta fundamental para entender la propuesta de transformación de conflictos de Lederach, porque tal vez el mayor misterio de la búsqueda de paz no se encuentra en aquello que podemos cuantificar y controlar, sino más bien en la naturaleza y la calidad de las relaciones desarrolladas con aquellos que más tememos (Lederach, 2005: 62).

3.3.7.3 Sobre el arte

Las propuestas de la Imaginación Moral de Lederach insisten en que el arte, el acto creativo es un elemento fundamental para el cambio social y la construcción de paz. Según el autor, hemos caído en el error de especializarnos más en la técnica y necesitamos retornar a la estética, a la intuición del artista. Resumido en dos frases, se trataría de estar atento a la imagen, escuchar la esencia, confiar en la intuición y seguirla, contemplar las metáforas, evitar la saturación, mirar la fotografía mejor, encontrar la elegante belleza donde la complejidad se encuentra con la simplicidad; imaginar el lienzo del cambio social (Lederach, 2005: 74).

3.3.7.4 Sobre el espacio y el trabajo en red: copiando a las arañas

Uno de los interrogantes que se plantea Lederach, en respuesta al poema de W. B. Yeats *The Second Coming*, es qué elementos hacen posible que se invierta una trágica inevitabilidad que puede hacer que nuestras realidades sociales deseadas y nuestros intereses múltiples como seres humanos se rompan en mil pedazos. La respuesta simple de Lederach para poder construir cambio social constructivo es la red o tela de araña invisible de relaciones sociales. Es precisamente por ello que, cuando se habla de reconstrucción de la paz en un país asediado por la violencia, el principal punto no reside en meros acuerdos políticos. El reto ineludible es la reconstrucción de los espacios relacionales que mantienen esa unión, de esos enlaces ahora rotos. Dichos espacios relacionales rebasan la anarquía y generan una energía social que simultáneamente emana fuerzas centrípetas y centrífugas. Dichos espacios pueden encontrarse en comunidades de fe, en las familias, las localizaciones geográficas y otros espacios e instituciones sociales que generan un sentido de identidad. De hecho, el epicentro para construir justicia y paz sostenibles es la calidad y naturaleza de las relaciones sociales y de los espacios relacionales (Lederach, 2005: 75).

A juicio de Lederach, esta consideración implica que, incluso aunque se tenga la solución perfecta a un problema, esta solución colapsará si no tienes a la gente adecuada en el lugar y conectada adecuadamente. Por el contrario, aunque no exista aún la solución, si tenemos la gente adecuada y conectada en los espacios relacionales, entonces pueden generarse esas soluciones. Siguiendo este enfoque, una de las claves para profundizar en las redes es prestar atención a la naturaleza y extraer lecciones aprendidas de unas de las mayores constructoras de redes en el reino animal: las arañas. Este modelo de construcción y consolidación de las redes queda ejemplificado en la Figura 3, que reproduce uno de los

dibujos de Lederach para inspirar la construcción de redes sociales a partir de la técnica de las arañas (Lederach, 2005: 82).

La esencia de la propuesta de Lederach respecto a las redes y espacios relacionales se puede sintetizar en la necesidad de pensar, sentir y seguir las relaciones personales. La llave para la construcción de paz duradera sería conectar y poner en relación a grupos de personas, procesos y actividades. Hemos pensado demasiado en la gestión de procesos y la generación de soluciones y muy poco sobre espacios sociales y la naturaleza de relaciones personales interdependientes y estratégicas.

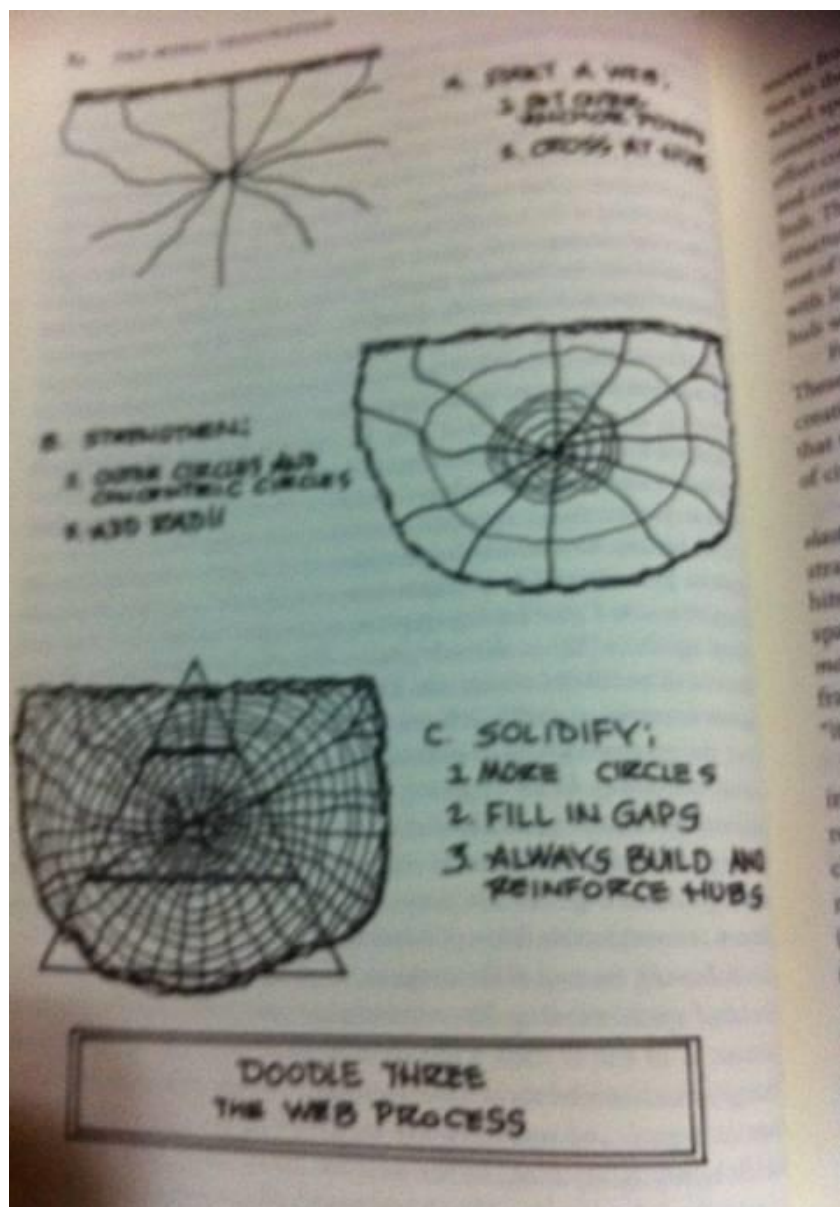


Figura 3: Fases de la construcción de redes sociales partiendo del modelo de las telas de araña según Lederach

(Fuente: Lederach, 2005: 82)

Así, éste sería el rol más importante de la Imaginación Moral: visualizar el lienzo que hace visibles los espacios relacionales y la red de la vida donde se ubica el cambio social (Lederach, 2005: 86). Esta idea nos resultará de utilidad para explorar sinergias entre las redes interpersonales que describen Lederach y nuestra propuesta de La Espiral de la Paz.

3.3.7.5 Sobre la masa y los movimientos sociales

Lederach (2005: 87) inicia su análisis sobre cómo aplicar la Imaginación Moral en los movimientos sociales citando una frase de Albert Einstein cargada de profundidad: «Aquello que cuenta, puede raramente ser cuantificado». Esta referencia persigue reflexionar sobre la excesiva importancia que se suele dar a los números (por ejemplo, de manifestantes o de seguidores) para evaluar el éxito de un movimiento de cambio social, dado que esta perspectiva tiende a caer también en la dualidad, a dicotomía entre los buenos y los malos, los ejércitos salvadores y los imperios del mal. Según Lederach, los mismos movimientos pacifistas de cambio social caen en ocasiones en la trampa de la dicotomía entre buenos y malos y convierten una movilización en una lucha entre visiones opuestas. A su modo de ver, esta postura resulta errónea porque los cambios sociales son débiles y poco sostenibles cuando tienen una fuerte dependencia de la atracción magnética de posicionamientos compartidos. Una parte de su limitación se debe que estos cambios sociales son capaces de movilizar a grandes números de personas en periodos cortos, lo cual los hace visibles pero poco sostenibles en el tiempo (Lederach, 2005: 88).

Esta limitación de los mencionados cambios sociales lleva aparejados dos problemas (Lederach, 2005: 89):

1- Los movimientos sociales encuentran más fácil atraer a un gran número de seguidores más inspirados en aquello a lo que se oponen que en aquello que quieren construir. Construir identidad por oposición es más fácil, pero menos sostenible. Cuando se utiliza esta construcción, Lederach habla de un proceso lineal de concienciación de la cuestión, movilización para detener algo y, finalmente, comenzar la construcción de algo diferente. Es en este tercer punto donde, según el autor, surgen los mayores problemas para hacer sostenible este cambio social.

2- La construcción de los movimientos sociales suele buscar aglutinar a grandes comunidades de personas con un pensamiento común, lo cual genera un estrecho punto de mira para el cambio social. De hecho, este enfoque obvia que

para un cambio sostenible es necesario conectar a personas con pensamientos diferentes –inclusive divergentes- y situados en espacios diferentes, dado que múltiples sucesos tienen lugar en diferentes niveles y espacios a un mismo tiempo. La clave es buscar nexos de unión, no reforzar comunidades unidas por oposición al pensamiento de otras comunidades.

Lederach entiende que la búsqueda de estos espacios de conexión dentro de las redes de relaciones humanas debe tener en cuenta los números, sí, pero estos no deben ser en absoluto lo más importante, ya que la llave sigue estando en la calidad de las relaciones personales y de su ubicación estratégica en las redes.

Una de las pistas que según Lederach pueden llevar a identificar si un proceso de cambio social es sostenible es observar si la reacción inicial es capaz de reproducirse exponencialmente independientemente de la causa original. De este modo, la sostenibilidad depende no del número, sino de la calidad del catalizador. «La llave es tener un pequeño grupo de gente adecuada en los lugares adecuados. Lo que falta no es la masa crítica, sino la levadura crítica» (Lederach, 2005: 91). Para ser estratégicos, hay que crear algo más allá de lo que existe dentro de nuestras posibilidades, pero con potencial exponencial para impulsar espacios, conexiones y plataformas con potencial para afectar a lo global.

3.3.7.6 Una forma diferente de imaginación, *networking* y hallazgo casual

Lederach considera que para impulsar el cambio social se necesita una nueva y diferente forma de imaginación que, antes de actuar, observe el universo de relaciones personales y que sienta la conexión con dicho espacio de relaciones, incluso aunque inicialmente no sea fácilmente visible y requiera el ejercicio de intentar tocar el alma de los espacios sociales en los que trabajamos (Lederach, 2005: 112).

La aventura de lanzarse a tocar con los dedos el alma del espacio en el que nos movemos es compleja y requiere también abrir los sentidos y ser receptivo a los hallazgos casuales de algo bello (*serendipity*), que en opinión de Lederach es un regalo de la vida que permite nutrir la sabiduría y el conocimiento siendo receptivos a lo que encontramos a lo largo del camino (Lederach, 2005: 129). Esta idea de hallazgo casual nos resulta interesante para su posible puesta en diálogo con nuestra propuesta de La Espiral de la Paz y con los mecanismos de empoderamiento educacional.

3.3.7.7 Sobre el tiempo, la creatividad y el riesgo

La Imaginación Moral, en los términos propuestos por Lederach (2005), requiere también desarrollar el arte de vivir en múltiples tiempos y espacios, imaginando sobre la realidad precedente, la presente y la futura. Basándose en el legado de Arendt (1998) concluye que dicha confluencia de tiempos debe situarnos en un contexto de 200 años de tiempo presente, dado que es la mínima dimensión temporal para tener en cuenta la influencia en cadena casi directa de nuestros antepasados en quienes somos y la influencia del quienes somos en lo que serán nuestros predecesores. La visión de todo este conjunto nos permite poner en valor una narrativa compartida de cara a un acto creativo gestado con lo inesperado; incluso aunque ello nunca será completamente controlado o comprendido (Lederach, 2005: 149).

Esta concepción temporal de Lederach (2005: 169) vuelve a aparecer íntimamente ligada al acto creativo, al arte como vehículo para sanar heridas y encontrar el camino de vuelta a nuestra humanidad. Y para ello, se exige como imprescindible la asunción consciente de un riesgo y mostrar de forma desnuda nuestra vulnerabilidad; porque no podemos escuchar y ayudar a otros si sólo lo concebimos como una técnica de gestión de un proceso. La Imaginación Moral requiere la capacidad de asumir un constante riesgo.

3.3.7.8 Algunas conclusiones e implicaciones de la Imaginación Moral

No es un secreto que Lederach, renegando de la artificial división entre disciplinas de ciencias y de letras, utiliza a Einstein como una de sus fuentes de inspiración. Al hacer un repaso de las principales implicaciones de su propuesta, recuerda que, según Einstein, «La lógica te llevará de A a B; la imaginación te llevará a todos los lugares» (Einstein citado en Lederach, 2005).

Esta es la frase que utiliza Lederach para introducir una de sus conclusiones finales sobre la Imaginación Moral, que están estrechamente vinculadas a la influencia de los discursos de los medios de comunicación.

Retomando el contexto posterior a los atentados del 11 de septiembre de 2001, Lederach (2005) advierte que en este periodo (poco más de una década) los discursos que han predominado en los medios de comunicación y los grupos de poder («mortales círculos que dominan nuestros periódicos y televisiones») han hecho precisamente todo lo contrario a lo que se propone desde la Imaginación Moral. Esta retórica insta a decantarse por un bando u otro de los conflictos violentos en nombre de la seguridad, el bienestar y la libertad. Sin

embargo, lo que realmente genera esta retórica sometida a los poderes económico y militar es un aislamiento y un miedo que paraliza la Imaginación Moral y la red de relaciones personales interdependientes. En los últimos años se ha construido una verdadera «industria del miedo». Ante ello, nuestro sistema es incapaz de responder a los ciclos de violencia local y global porque nuestra imaginación ha sido encadenada y acorralada por los mismos parámetros y fuentes que perpetran la violencia (Lederach, 2005: 172).

Retomemos ahora de nuevo la tesis principal que citábamos al principio para resumir la Imaginación Moral (Lederach, 2005):¹⁷

La superación de la violencia se forja con la capacidad de generar, movilizar y construir la Imaginación Moral. Este tipo de imaginación se moviliza cuando cuatro disciplinas y capacidades se unen y practican por aquellos que encuentran su camino para crecer por encima de la violencia. Dicho de forma simple, la Imaginación Moral requiere (1) la capacidad de imaginarnos a nosotros mismos en una red de relaciones personales que incluye a nuestros enemigos; (2) la habilidad de preservar una curiosidad paradójica que acepta la complejidad sin confiar en dualidades polarizadas; (3) la creencia fundamental en el acto creativo (el arte) y la búsqueda de éste; y (4) la aceptación del inherente riesgo de adentrarse en el misterio de lo desconocido que se esconde más allá del excesivamente familiar paisaje de la violencia.

Después de volver a su propuesta original, y una vez explorados con mayor profundidad sus detalles cruciales, Lederach sugiere cuatro formas de facilitar el nacimiento de la Imaginación Moral (2005: 173):

1- Movernos para salir del aislamiento y de las actitudes de «domina o sé dominado» hacia la capacidad de visionar que vivimos y formamos parte de una

¹⁷ Versión original:

Transcending violence is forged by the capacity to generate, mobilize and build the moral imagination. This kind of imagination is mobilized when four disciplines and capacities are held together and practiced by those who find their way to raise above violence. Stated simply, the moral imagination requires (1) the capacity to imagine ourselves in a web of relationships that includes our enemies; (2) the ability to sustain a paradoxical curiosity that embraces complexity without reliance on dualistic polarity; (3) the fundamental belief in and pursuit of the creative act; and (4) the acceptance of the inherent risk of stepping into the mystery of the unknown that lies beyond the far too familiar landscape of violence (Lederach, 2005).

red de relaciones personales interdependientes que incluye a nuestro enemigo. La historia de nuestros nietos es sólo una.

2- Evitar caer en la trampa de las estrechas bipolaridades y el maniqueísmo, al tiempo que encontrar caminos para alimentar una capacidad de explorar e interactuar en la complejidad de los espacios de relaciones personales y realidades que afrontan nuestras comunidades.

3- Vivir con la creencia y confianza en que la creatividad, insertada por la divinidad en el espíritu humano, siempre puede ser alcanzable y hacer florecer de forma inesperada puntos de cambio constructivo y sostenible. Para ello, también hay que romper la falsa promesa que da confianza a la violencia como defensor y proveedor de seguridad.

4- Aceptar la vulnerabilidad y arriesgarnos a adentrar nuestros pasos en lo desconocido e impredecible; y buscar un compromiso constructivo con aquellos a quienes menos entendemos y más tememos. Es una inevitablemente peligrosa pero absolutamente necesaria travesía de regreso a la humanidad y a la construcción de una comunidad genuina.

5- Utilizar el descubrimiento casual (*serendipity*) para descubrir por accidente aquello que no estábamos buscando, pero que aparece en el camino y nos aporta una nueva perspectiva de cambio para el mismo objetivo último. Para ello, se requiere estar atento en el camino y cambiar de la visión en túnel a la visión periférica.

6- Incluir en los entrenamientos de construcción de paz y transformación de conflictos la potenciación de la intuición y del arte, del acto creativo, buscando momentos y actitudes artísticas como respuesta al cambio social.

7- Tener en cuenta que la construcción de paz no debe estar tan definida por procesos particulares basados en habilidades y técnicas de gestión, sino por el reto de crear espacios de relaciones personales transformadores.

8- Concebir la educación y la formación no sólo para generar expertos profesionales, sino también como un respaldo para potenciar y ayudar a aflorar la vocación personal.

9- La educación es incompleta si, además de las habilidades y las vocaciones, no se explora la respuesta al sentido último de las cosas, tomando en serio el proceso de escuchar nuestra voz interior en una búsqueda humana y espiritual. Es el alma, el corazón y el arte de lo que somos en el mundo, y no puede quedar

desconectado de lo que hacemos en el mundo. De lo contrario, sería una mediación o una construcción de paz tecnificada, pero incompleta y vacía.

10- En palabras de Lederach, ¿por qué no proponer una Escuela de la Imaginación Moral en la que cada día sus participantes escuchen música, escriban poesía o hagan papel en un trabajo conjunto con sus manos, llegando a aquellos que temen, tocando el corazón de la complejidad, imaginando más allá de lo que puede verse y arriesgando nuestra vulnerabilidad una vez a cada paso?

Al igual que en el caso de Gerbner y Noelle-Neumann, las conclusiones de Lederach nos llevan a plantearnos una serie de preguntas generales que pueden ayudarnos a encauzar nuestra investigación y con las cuales dialogaremos después de nuestros resultados finales.

-¿Pueden crearse estas redes y espacios sin una educación en medios de comunicación, sin que la gente sea crítica con el bombardeo continuo que recibe de los medios y de los lobbies de poder?

-¿Es posible potenciar programas educativos transformadores que en sí mismos sean espacios de relaciones interpersonales transformadores?

-¿Es la participación artística, la inspiración personal, el fomento de las vocaciones personales, un factor clave para poder empoderar e invertir los procesos de violencia cultural; la creación de la violencia, del odio, del miedo y de los prejuicios en las mentes?

-¿Es suficiente o igual de potente un proceso transformador si se busca esa inspiración personal, esas redes sociales interpersonales y el empoderamiento, la educación... pero no se incluye esa parte espiritual, de búsqueda casi mística, de la cual habla Lederach en la Imaginación Moral? ¿Hay que aprender a cooperar con el enemigo, si acaso éste existe?

-¿Son las relaciones interpersonales más importantes que la técnica o el conocimiento para generar esa construcción de paz? ¿Son suficientes esas relaciones interpersonales sin conocimientos? ¿Es posible coordinar esas relaciones interpersonales con el plano ético y normativo tangible (por ejemplo, legislación y sistema internacional de Derechos Humanos)? ¿Hasta qué punto es necesaria esta coordinación y de qué formas? ¿Qué papel juega el descubrimiento casual, el *serendipity*?

-¿Pueden aplicarse las propuestas de Lederach en programas concretos que generen resultados de cambio social visibles a medio y corto plazo invirtiendo las

espirales de violencia cultural en los ciudadanos; y promoviendo cultura de paz en el marco de un proceso de construcción progresiva?

3.4 Referentes teóricos de la propuesta de la Espiral de la Paz: alfabetización mediática y comunicación para la paz, pedagogía crítica para la paz, convivencia intercultural y no-violencia para cambio social

3.4.1 Introducción

A continuación expondremos los cuatro referentes teóricos que utilizamos para conectar desde una perspectiva interdisciplinar la comunicación para la paz y la alfabetización mediática con la pedagogía crítica para la paz y la convivencia intercultural y la no-violencia para cambio social. El diálogo de los estudios de comunicación con el resto de campos propuestos nos permitirá extraer elementos clave para proponer posteriormente nuestra propuesta teórica educomunicativa denominada La Espiral de la Paz.

3.4.2 Alfabetización mediática y comunicación para la paz

3.4.2.1 Alfabetización mediática

El campo de educación en medios de comunicación emergió especialmente a partir de la década de 1960 en un intento de empoderar a la población frente a un espacio social con una cada vez mayor presencia de los medios de comunicación de masas (Frau-Meigs, 2011 a). Posteriormente, este campo se ha enriquecido (aunque en ocasiones fragmentado) con múltiples perspectivas que han acuñado nuevos términos como alfabetización mediática, educomunicación o simplemente educación en medios (especialmente inspirado en la versión francesa de *éducation aux medias*). En su mayoría, la esencia del concepto suele ser la misma y el nombre suele variar en función de la escuela, ciertos matices en la forma de entender los procesos o incluso dependiendo de los términos que quieren utilizar como marca ciertos centros de investigación o instituciones.

Un repaso al origen primigenio lo que posteriormente serían los medios de comunicación de masas podría llevarnos a remontarnos incluso hasta el nacimiento de la escritura hace 5.000 años. No obstante, si damos un salto en el tiempo, uno de los puntos de inflexión se dan con nacimiento de la imprenta en el siglo XV y la posterior gestación de lo

que comenzarían a ser dichos medios de comunicación de masas (principalmente gacetas) impulsados por factores contextuales como la ilustración, las revoluciones holandesa (1608), inglesa (1640), norteamericana (1763) y francesa (1789) y los múltiples procesos adheridos a la revolución industrial (Laguna y otros, 1998). Muchas páginas de historia se han escrito desde aquellos primeros libelos y gacetas de la Revolución Holandesa hasta llegar a lo que actualmente ha sido bautizado por ciertos teóricos como la sociedad de la información (Alsina, 2001) o la sociedad-red (Castells, 2010, 2012).

En un entorno marcado por las nuevas tecnologías y la vertiginosa multiplicación de las redes sociales de Internet, los niños de hoy en día son sin lugar a dudas informalmente «educados» por los medios de comunicación. Como promedio, un niño europeo permanece entre 1.400 y 1.500 horas al año frente a la pantalla, frente a sólo 840 horas con profesores y 50 con padres (hablando de tiempo de atención dedicado) (Frau-Meigs, 2011 a).

Si atendemos también a las teorías de los efectos mencionadas anteriormente en esta tesis (especialmente en referencia a Gerbner y Noelle-Neumann), parece razonable que la educación en medios de comunicación –tanto a nivel formal como informal- sea un elemento importante a tener en cuenta en una sociedad casi permeada al completo por los mencionados medios (cuanto menos en los países occidentales y en buena parte de los llamados países empobrecidos o en vías de desarrollo).

Ante este panorama, uno de los obstáculos que surgen es la falta de formación del profesorado en los espacios de educación formal, donde el tiempo necesario para obtener un 100% del cuerpo docente preparado requeriría en la mayoría de países extenderse más allá de la primera mitad del siglo XXI, lo cual genera casi un continuo sentimiento de crisis de los educadores en medios de comunicación –la mayoría de ellos al nivel informal- al no sentirse respaldados por sus colegas y en los profesores no formados en comunicación, que se sienten muchas veces incapaces de cubrir las necesidades y expectativas de sus alumnos (Frau-Meigs, 2011 b).

La necesidad o los efectos positivos de los programas de alfabetización mediática en las competencias intelectuales y críticas de los estudiantes ya han sido ampliamente teorizados y documentados desde referentes como Kaplún (1998) hasta investigaciones más recientes llevadas a cabo desde perspectivas múltiples por autores como Frau-Meigs (2011 a); Francisco y otros (2011); Carlsson (2010); Pérez Tornero y Varis (2012); García Matilla (2010) o Aparici (2011).

Pese a ello, la alfabetización mediática se ha visto marcada también por diferentes interpretaciones y posturas distantes, cuando no enfrentadas. En primer lugar, los debates

sobre la alfabetización mediática se han visto influenciados por la herencia de las corrientes de teorías de comunicación que contraponían tres principales controversias: efectos vs. efectos-limitados/ usos, riesgos vs. juego y protección vs. participación (Frau-Meigs, 2013).

En este escenario, distintos autores y referentes destacan algunos de los principales modelos o paradigmas. De este modo, Kaplún (1998) destaca tres tipos de estrategias edocomunicativas:

-Modelo con énfasis en los contenidos: el educador traslada conocimientos al educando de forma vertical y al modo tradicional, que informa pero no forma.

-Modelo con énfasis en los efectos o manipulador: persigue moldear las conductas y generar un cambio de actitudes a través de técnicas de aprendizaje, aunque sin pasar por un necesario proceso de reflexión y concienciación que implica libre elección.

-Modelo con énfasis en el proceso: Basado en la herencia de educación transformadora o pedagogía crítica de Paulo Freire, se centra en la persona y en el proceso. El educador se convierte en un facilitador abierto a compartir y recibir también aprendizaje del alumnado; mientras que el educando aprende a problematizar y aprende a aprender.

Len Masterman (1993) también hace hincapié en tres paradigmas:

-Paradigma vacunador: perspectiva proteccionista que hace hincapié en la omnipresencia del sistema mediático y de agentes ideológicos que manipulan la información.

-Paradigma de arte popular: concibe la comunicación en un sentido más amplio incluyendo códigos no verbales, las representaciones artísticas y expresiones culturales como modos de socialización.

-Paradigma representativo o de investigación-acción: Concibe una pedagogía crítica para los educandos, aunque da un paso más para incidir en sus capacidades como actor de una producción colectiva y comunitaria de comunicación para transformar su entorno inmediato.

De igual modo, autores como Pérez Tornero y Varis (2012) destacan tres orientaciones dominantes dentro de la alfabetización mediática:

a. Orientación proteccionista: proteger a los vulnerables frente a las eventuales amenazas del sistema mediático con políticas reguladoras y de tutela, especialmente con niños, jóvenes y colectivos vulnerables.

b. Orientación promotora: consiste en empoderar a los ciudadanos para que puedan aprovechar las potencialidades que presenta el nuevo universo de medios de comunicación y enfatiza una perspectiva constructiva de la relación de los ciudadanos con los medios.

c. Orientación participativa: concibe a una ciudadanía activa que puede producir comunicación y utilizar los medios para el desarrollo de conocimiento, la interactividad y el diálogo. Confía en la autonomía del individuo para su propio desarrollo personal y contribuir al bienestar colectivo.

Respecto a estas tres orientaciones, Pérez Tornero y Varis (2012: 69) destacan la posibilidad de integrar las tres perspectivas junto con una serie de nuevos valores que surgirían en los ámbitos de la alfabetización mediática: defensa de la autonomía individual con pensamiento crítico y acceso, valor constructivo del diálogo abierto y participativo, creatividad e imaginación personal y colectiva, democracia comunicativa activa y comprensión y respeto de la diversidad cultural y el diálogo entre culturas.

Pérez Tornero y Varis también hacen hincapié en la necesidad de repensar las estrategias de alfabetización mediática para actuar de forma simultánea en todos los contextos posibles (personal, familiar, educativo formal y no formal, mediático y ciudadano) e implicar al mayor número posible de actores (Pérez Tornero y Varis, 2012: 81).

Uno de los principales actores en la creación de un marco conceptual y operativo común a nivel internacional ha sido está siendo la UNESCO, que ha desarrollado un trabajo marcado por cuatro etapas de 1982 a 2002 marcadas por la Conferencia de Grünwald (1982), Conferencia de Toulouse (1990), Conferencia de Viena (1999) y Seminario de Sevilla (2002). La evolución los planteamientos de dichas conferencias ha llevado finalmente la implicación de UNESCO y United Nations Alliance of Civilizations (UNAOC) para crear una plataforma académica con la Unitwin UAC-Milid, que implica también a 7 universidades del mundo en la promoción de un concepto unificador de la alfabetización mediática: *Media and Information Literacy for Intercultural Dialogue* (alfabetización mediática y de la información para el diálogo intercultural). Las aportaciones más recientes de este trabajo se plasmaron en mayo de 2012 en el primer congreso internacional Milid Week albergado por la Universidad Autónoma de Barcelona.¹⁸

Durante este proceso, ha surgido numerosas herramientas como la Proclamación de Alejandría en Alfabetización Mediática y Aprendizaje a lo Largo de la Vida (2005), la

¹⁸ Ver <http://www.milidweek.com/> (último acceso el 22 de agosto de 2012).

Agenda de París para la Educación Mediática (2007), el Kit de Educación en Medios de UNESCO, la Carta Europea de Educación en Medios, la iniciativa de UNESCO de Formación de Formadores en Alfabetización Mediática y de la Información o el libro de UNAOC *Mapping Media Education Policies Worldwide*.

En el plano legal la educación mediática también ha sido incorporada en la Unión Europea en marcos como la Directiva Televisión Sin Fronteras (1990), la Directiva de Servicios Mediáticos Audiovisuales y la resolución del Parlamento Europeo sobre Alfabetización Mediática en el Mundo Digital (2008). Estos marcos se arrojan bajo un paraguas legislativo global que emana de instrumentos como la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Convención Europea de Derechos Humanos o la Convención Internacional de los Derechos del Niño (Frau-Meigs 2011).

En busca de una definición integradora del concepto de *Media and Information Literacy*, UNESCO (2006) lo describe del siguiente modo¹⁹:

La alfabetización mediática y de la información (MIL) busca hacer confluir conjuntamente disciplinas que estaban separadas y diferenciadas. En la esencia de la alfabetización mediática y de la información (MIL) anida la necesidad de empoderar a los ciudadanos con un conocimiento esencial sobre las funciones de los sistemas de medios y de información en sociedades democráticas, bajo qué condiciones pueden llevarse a cabo dichas funciones y cómo los ciudadanos pueden evaluar la calidad del contenido que proveen. Es más, MIL representa las competencias esenciales y las habilidades para formar a los ciudadanos del siglo XXI para implicarse con los sistemas de medios y de información de forma efectiva y para desarrollar pensamiento crítico y habilidades de aprendizaje continuo a lo largo de la vida al objeto de socializar y convertirse en ciudadanos activos. Estas son las metas del modelo del currículum MIL.

¹⁹ Versión original:

Media and Information Literacy (MIL) seeks to bring together disciplines that were once separate and distinct. At the heart of media and information literacy lies the need to empower citizens with essential knowledge about the functions of media and information systems in democratic societies, under what conditions these functions can be performed and how citizens can evaluate the quality of the content they provide. Furthermore, MIL represents essential competencies and skills to equip citizens in the 21st century with the abilities to engage with media and information systems effectively and develop critical thinking and life-long learning skills to socialize and become active citizens. These goals underpin the draft model media and information literacy curriculum (UNESCO, 2006).

Posteriormente, UNESCO añade la aproximación de *Media and Information Literacy* por *Intercultural Dialogue*, entendiendo que las competencias de MIL son un elemento imprescindible para generar dicho diálogo intercultural. A este respecto, nos gustaría añadir que el término alfabetización es inclusivo, por lo cual sería conveniente no limitarlo como hace la definición de UNESCO a sociedades democráticas. De hecho, a nuestro entender, la alfabetización mediática resulta igual o más importante en poblaciones en situación de conflicto o déficit de derechos humanos, donde la ciudadanía necesita herramientas para ser empoderada.

Partiendo de su definición de MIL, UNESCO propone un esquema integrador de todas las diferentes áreas que debería cubrir este tipo de alfabetización, el cual exponemos a continuación a través de dos gráficos elaborados por UNESCO:

Alfabetización Informacional

Definir y articular necesidades de información	Localizar y evaluar información	Evaluar la información	Organizar información	Uso ético de la información	Comunicar Información	Uso del conocimiento de las TICs para procesar información
--	---------------------------------	------------------------	-----------------------	-----------------------------	-----------------------	--

Alfabetización Mediática²

Entender el papel y las funciones de los medios en las sociedades democráticas	Entender las condiciones bajo las cuales los medios pueden cumplir sus funciones	Evaluar de una manera crítica el contenido de los medios a la luz de las funciones de los medios	Comprometerse con los medios para la auto-expresión y la participación democrática	Revisar destrezas (incluyendo TICs) necesarias para producir contenido generado por los usuarios
--	--	--	--	--

Figura 4: Resultados Claves/ Elementos de Alfabetización Mediática e Informacional

(Fuente: Wilson y Otros, 2001: 18)

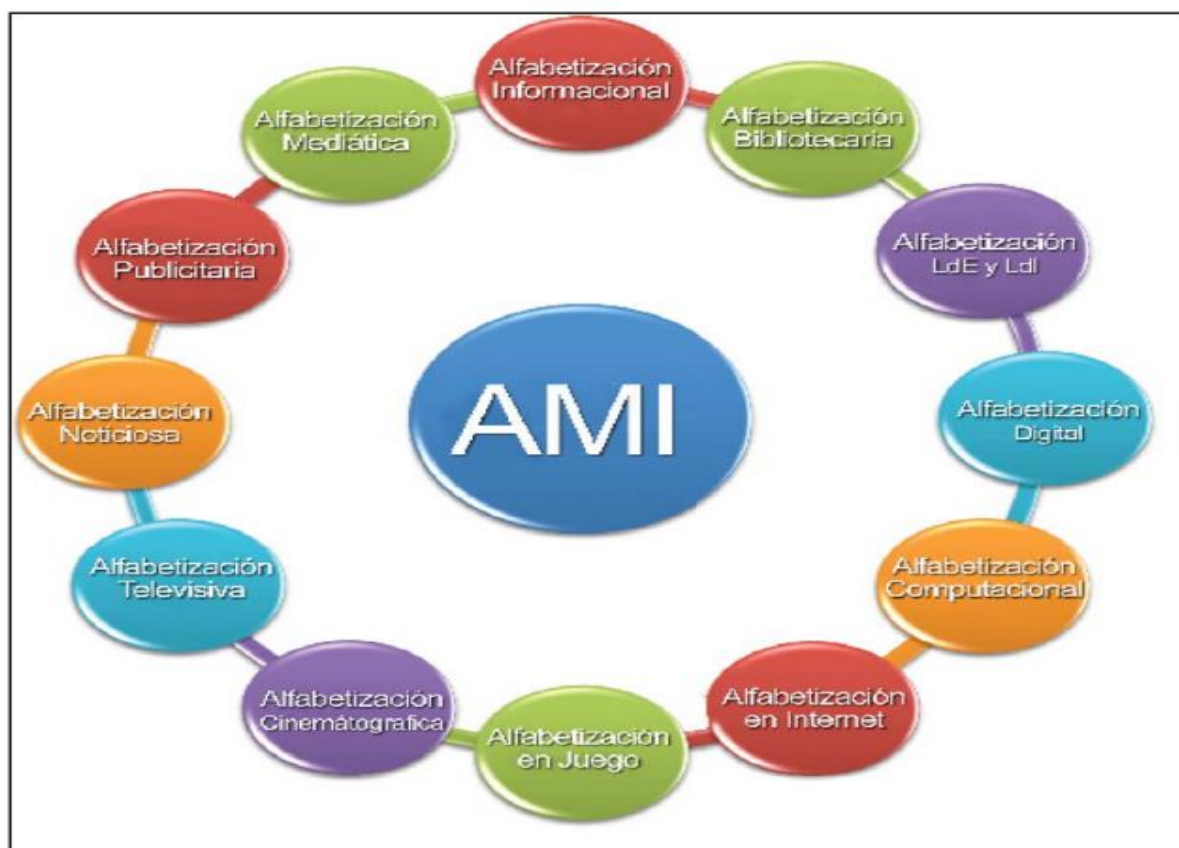


Figura 5: La Ecología de AMI: Nociones de AMI

(Fuente: Wilson y Otros, 2001: 20)

Con este esquema como punto de partida, UNESCO propone siete competencias básicas en el currículum de MIL:

- 1- Entender el rol de los medios y la información en democracia
- 2- Entender los contenidos mediáticos y sus usos
- 3- Acceder a la información eficiente y efectivamente
- 4- Evaluar de forma crítica la información y las fuentes de la información
- 5- Situar el contexto sociocultural del contenido mediático
- 6- Promover la alfabetización mediática y de la información entre los estudiantes y gestionar los cambios requeridos

Una de las autoras que mejor ha definido las mencionadas competencias y que ha servido de referente para el trabajo de la UNESCO es Divina Frau-Meigs, quien además hace especial hincapié en la necesidad de conectar la educación en medios de comunicación en el marco de los derechos humanos (Frau-Meigs en Nos Aldás y otros, 2011: 192). Frau-Meigs destaca la necesidad de ir más allá de una simple visión abstracta de los derechos humanos hacia un planteamiento más activo que promueva la autonomía y la cooperación en el nuevo

ciberspacio y que se asegure de que la educación en medios no se convierte en una mera herramienta neoliberal para usos comerciales.

Como perspectiva complementaria y que profundiza en la propuesta de UNESCO, las siete competencias que consideramos cruciales para la alfabetización mediática y de la información para el diálogo intercultural, definidas en mayor profundidad por la profesora Frau-Meigs, serían las siguientes (Frau-Meigs en Nos Aldás y otros, 2011: 191):

1- Comprensión: referida a la capacidad de conectar los contenidos escritos y las representaciones con los espectáculos, representaciones servicios y situaciones canalizados por los medios y las TIC (tecnologías de la información y de la comunicación).

2- Capacidad crítica: implica la capacidad de evaluar la fiabilidad de los contenidos, actitudes y valores propuestos por los medios.

3- Creatividad: evoca la habilidad de utilizar los medios, entender mejor los roles sociales y actividades, así como resolver problemas y dar respuesta a las expectativas culturales.

4- Consumo: implica ser consciente de las estrategias de mercado y de que éstas necesitan ser decodificadas antes de decidir dejarse llevar por ellas o no.

5- Comunicación transcultural: consiste en la capacidad de situar los contenidos y servicios en sus redes culturales y hacerse más tolerante gracias al creciente acceso a contenidos de diferentes culturas.

6- Ciudadanía: se refiere a la capacidad de explorar modelos dinámicos del mundo y fortalecer la participación y las prácticas éticas conectadas con los derechos humanos.

7- Conflicto: hace hincapié en la doble capacidad de resolver conflictos cognitivos creados por los medios de comunicación, especialmente en caso de contenidos dañinos o de riesgo, así como revisar los valores y posturas utilizando el pluralismo de los medios durante situaciones de conflicto real.

Tal como plantea Frau-Meigs, estas 7 competencias pueden servir para formar a los jóvenes en participación democrática y pueden modificar las actitudes de los jóvenes hacia los medios y los otros haciéndoles más sensibles a cuestiones como la dignidad, respeto, tolerancia mutua, responsabilidad y bien común. Esto permitiría reactivar el potencial para cambiar la actual apatía de la ciudadanía y dar paso a jóvenes creadores de contenidos en el espacio mediático y digital (Frau-Meigs en Nos Aldás y otros, 2011).

Esta propuesta implica la conexión de la educación en medios con el desarrollo de educación intercultural conectada con derechos humanos. Según este planteamiento, la identificación de un *cluster* que englobe las diferentes nuevas alfabetizaciones requeridas por la nueva era ciberespacial supondrían un proyecto clave para promover una sostenible alianza de civilizaciones (Frau-Meigs en Nos Aldás y otros, 2011: 193). Con este propósito, Frau-Meigs expone la necesidad de que se den ciertas condiciones como:

1- Que el estado respalde un cambio de actitud entre los profesores, especialmente en su proceso de entrenamiento y evaluación.

2- Un currículum escolar que permita la plasticidad del desarrollo cognitivo, y la intersección entre contenido y procesos-competencias.

3- Comunidades de profesores que se relacionen con comunidades para la práctica y el aprendizaje fuera de las escuelas, bajo el objetivo de promover empoderamiento, acción civil y participación.

A juicio de Frau-Meigs (193) resulta esencial aprovechar el potencial que brinda el actual contexto cibernético, que se erige como un acelerador de cambio que desplaza el concepto clásico de transmisión de conocimiento por el de co-construcción de conocimiento e inteligencia colectiva. En consonancia con este planteamiento, resulta imprescindible un marco de análisis complejo para la alfabetización mediática de la población las herramientas para no sólo gestionar, sino moldear el contexto mediático y hacer la transición de una educación del siglo XIX «libre, laica y compulsiva» a una educación del siglo XXI «abierta, participativa y ética» (Frau-Meigs en Nos Aldás y otros, 2011).

Lo cierto es que, a pesar de la novedad de los términos y de la unificación de definiciones, la educación mediática siempre ha estado presente en los procesos educativos con espíritu de pedagogía crítica –trabajados por ejemplo por Freire (1973) o Reardon (1988), dado que la facilitación de herramientas para poder crear una propia visión crítica del mundo implica la necesidad de ser crítico con los discursos y percepciones sobre los mensajes comunicativos y el mundo que nos rodea; máxime cuando abordamos los ilusionantes retos del diálogo intercultural y la construcción de cultura de paz.

De hecho, teniendo en cuenta el impacto crucial de los medios de comunicación en la convivencia, las percepciones sobre el otro y el entendimiento mutuo, cualquier iniciativa de educación para la paz tiene que tener en cuenta la alfabetización mediática como una herramienta ineludible para empoderar a pensadores críticos y promover una transformación de las visiones del mundo que se imponen de forma mayoritaria.

3.4.2.2 Comunicación para la paz

Una vez esbozada la definición de comunicación en sentido amplio y el concepto de violencia cultural definido por Galtung, así como las diferentes aproximaciones a la construcción de paz, plantearemos en este apartado las bases de partida de lo que denominamos comunicación para la paz en la línea de las propuestas que en los últimos años ha venido trabajando la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz, Universitat Jaume I y el Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz (IUDESP).

Dicho concepto de comunicación para la paz ha evolucionado también en diferentes denominaciones como discursos para *nonkilling societies* o comunicación para el cambio social, aunque en esta tesis optaremos por mantener el concepto de comunicación para la paz.

Tal como plantea la profesora Eloísa Nos, entendemos comunicación y medios de comunicación en un sentido amplio y también vinculamos ambos conceptos a los distintos discursos que articulan las sociedades.

Al igual que plantea Urbain en *Nonkilling Arts* (2009), nos centraremos en la comunicación y en los discursos públicos como herramientas y escenarios cruciales hacia una ética positiva y de construcción de paz y cambio social. Además, partiendo del concepto de violencia cultural de Galtung (1990, 1996), entendemos que las acciones de comunicación para la paz pueden traspasar la barrera de la violencia cultural y del concepto de paz negativa (como mera ausencia de violencia o de guerra) y acercarse al concepto de culturas de paz como una forma de integrar todas las diferentes variables desde identidad y libertad hasta las necesidades básicas, incluyendo aspectos simbólicos, estructurales e interpersonales (Nos Aldás, 2013).

Al fin y al cabo, buena parte de los actos comunicativos son una forma de contar historias, y consideramos clave el rol de los discursos (las historias) como formas de legitimar o perpetuar los patrones de violencia, pero también como herramientas para denunciar injusticias, deslegitimar y transformar los discursos en paradigmas y en actos en sí mismos de construcción de paz. Galtung destaca que la mayor causa de violencia se deriva de la violencia cultural que lleva a la violencia estructural y a la violencia directa (1996), y frente a ello se contraponen el concepto de paces culturales (Galtung, 1990).

Para introducirnos en este camino de comunicación para la paz, la profesora Nos Aldás propone recuperar el doble sentido de publicidad como el uso persuasivo del lenguaje (en sentido amplio) para comunicarse con la comunidad de una forma retórica (atractiva), con impacto de difusión y estratégica (Nos Aldás, 2013). Dentro del concepto de comunicación, y

afinando de forma específica, hacemos hincapié en el concepto de discurso como un acto comunicativo que tiene lugar en escenarios comunicativos donde los interlocutores interactúan y negocian ciertos significados, actitudes y valores (Austin, 1976; Lakoff y Johnson, 1980; Galtung, 1990). Además, tal como Austin (1976) expone en su Teoría de los Actos de Habla y la performatividad del lenguaje, cuando comunicamos actuamos, y cuando actuamos comunicamos. Todo comunica, y cualquiera de las diferentes formas de representar contenidos y realidades, e incluso de reaccionar ante ellos, influye en la forma en la que la gente piensa sobre ellos y se relaciona con ellos. Tanto es así que los discursos configuran el mundo en términos de paz o violencia. Es decir, cada discurso propone una concepción específica de la realidad que refleja la actitud del emisor y de la gente que interactúa con él, y que influye en los receptores a la hora de entender la realidad y de implicarse en procesos o proyectos, lo cual convierte también la comunicación en educación no formal, la cual juega un papel preponderante a través de los discursos en la construcción de relaciones sociales y cambio social (Nos Aldás, 2013).

No obstante, el desequilibrio de poder entre los diferentes actores sociales también lleva a la necesidad de estrategias o proyectos que den voz a los actores locales y especialmente a aquellos que fueron silenciados, de modo que puedan participar en la construcción de las historias mediáticas compartidas que mantienen la hegemonía actual (Gramsci y Forgas, 2000). Es por ello que en este punto las nuevas redes sociales de Internet juegan un papel clave a la hora de facilitar plataformas e interacciones donde antes no había posibilidad, aunque inevitablemente también implica los riesgos de una infopolución y una dispersión excesiva de los mensajes en la inmensidad de un mar de flujos comunicativos cada vez más infinitos.

La profesora Nos sigue a Spinoza al proponer un «periodismo justo» y también aplica al concepto de comunicación el giro epistemológico de Martínez Guzmán, que es una aproximación sobre la forma de concebir la paz y construirla. Para ello, expone una serie de pilares básicos a la hora de entender la comunicación para la paz (Nos Aldás, 2013):

- 1- Comunicar los mensajes de sujetos a sujetos que interactúan como iguales y sin caer en los peligros de la deshumanización o la falta de respeto (violencia cultural).

- 2- Crear discursos que hagan el esfuerzo de presentar la foto completa de los hechos y la complejidad de las relaciones humanas, con sus errores y oportunidades, sin dicotomías de buenos y malos, e incluyendo las múltiples partes

y perspectivas de cada conflicto con sus diferentes actores (reconociendo vulnerabilidades y responsabilidades).

3- Que los discursos sean éticamente comprometidos, no neutrales, y que expliciten el interés que los motiva, que identifiquen responsabilidades y clamen por justicia.

4- Que sean preformativos con una propuesta participativa; y que busquen discursos efectivos para el cambio, con resultados. Dichos discursos también presentan experiencias individualizadas para ayudar a representar las idiosincrasias y la complejidad.

5- Articular un diálogo retórico que structure discursos interactivos y horizontales.

Esta forma de entender comunicación para la paz lleva a Nos Aldás a plantear la idea de una «eficacia cultural, educativa y transformativa» como la única forma de alcanzar un impacto cultural que inicie procesos de cambio social. Para ello se necesitan combinar los tradicionales criterios cuantitativos con los cualitativos basados en la forma de relacionarnos los unos con los otros (Nos Aldás, 2013). No obstante, cabe distinguir el concepto de eficacia cultural del de eficiencia cultural, que supone un paso más hacia la comunicación para la paz. El primer concepto (eficacia cultural) se refiere a un objetivo de los discursos con un único fin transformador a corto y largo plazo. Frente a ello, el criterio de eficiencia cultural implica actuar con una responsabilidad cultural ante cualquier mensaje lanzado por un emisor que quiere trabajar por la construcción de paz, teniendo en cuenta la educación a largo plazo y la responsabilidad transversal de cualquier mensaje más allá de sus metas inmediatas. Cuanto menos, la eficiencia cultural implica no deseducar a la sociedad, no caer en la trampa de utilizar los imaginarios de la violencia o de legitimarlos, por ejemplo con la pretensión de ganar mayor impacto a corto plazo en cierta campaña de financiación.

Partiendo de estos conceptos, también cabe destacar que la memoria juega un papel fundamental en este proceso de transformación y aprendizaje, porque es la memoria la que conserva las historias de las que se construye la realidad. A este respecto, rescatamos el concepto de «memoria ejemplar» de Todorov (1996), que la define como una memoria construida y utilizada con propósitos éticos y educacionales; una memoria que aprende de las lecciones aprendidas, de los errores y buenas prácticas del pasado para mejorar el presente.

Desde esta perspectiva, se podría concluir que el concepto de eficacia cultural que propone Nos Aldás se basa en las relaciones humanas, en las personas trabajando en puntos de encuentro en una sociedad global con una ciudadanía intercultural comprometida. Por

supuesto, somos conscientes de que cuando se habla de una comunicación para la paz subjetiva, comprometida con ciertos valores, pueden surgir interrogantes sobre las diferentes formas de entender paz y justicia. No obstante, tanto el marco de los estudios de paz que exponemos en esta tesis como la Carta Internacional de Derechos Humanos -y sus normativas derivadas- son referentes que nos ayudan a no perder de vista el faro guía y adoptar un posicionamiento firme pero flexible, por supuesto aceptando que se trata de una perspectiva tan compleja como matizable.

Estos supuestos nos llevan a concluir que la eficacia cultural para el cambio social (Nos Aldás, 2013) busca ciertos estilos de comunicación con múltiples retos: información, conciencia, recuerdo, educación, transformación del comportamiento, movilización social y acción, de lo local a lo global y en el corto y en el largo plazo.

Con este objetivo, resulta necesario trabajar en interacción con programas y políticas de educación formal, acciones políticas, espacios de decisión y legislación como único modo de lograr cambio social. Dentro de este escenario los discursos en sí mismos se conciben como educación no formal (Reinsborough & Canning, 2010) que genera un poder narrativo que dirige la sociedad. Cuando se trata de discursos de comunicación para la paz, éstos trabajan como un relato alternativo a la lógica basada en la economía de guerra.

No en vano, las historias que marcan la actual hegemonía narrativa pueden ser cambiadas por el poder de las personas de alterar el conocimiento hegemónico/convencional (Gramsci y Forgas, 2000; Reinsborough y Canning, 2010). Se trata en esencia de recuperar la conciencia sobre las conexiones y los valores compartidos que pueden ayudar a la construcción de un mundo basado en la cultura de paz (o cuanto menos tender hacia ese horizonte multiplicando lo máximo posible los espacios de cultura de paz). El objetivo aquí es iniciar acciones de contra cultura, tal y como plantea Castells (1997, 2010), dado que uno de los retos es alterar el orden social establecido basado en una corriente de opinión y discursos mayoritarios (o aceptados) que controlan la mitología de la cultura dominante (Reinsborough y Canning, 2010: 24-25). Aquí debemos bogar con el reto comunicativo de combinar lo masivo con lo personal, sin perder la perspectiva humana y sabiendo llegar a aquellos que van a recibir un mensaje incluso opuesto a lo que han aprendido en la escuela, en sus familias o tal vez en experiencias de vida subjetivas y aisladas.

Este proceso de reconstrucción de las narrativas dominantes trabaja desde la indignación (Freire, 2004; Hessel, 2010) hasta las acciones efectivas, desde las manifestaciones hasta las campañas comunicativas, la negociación, la rendición de cuentas y la evaluación. Todo ello, definido por una comunicación basada en el diálogo entre

emociones y razones, sentimientos y argumentos, información y persuasión. Y claro, en tanto en cuanto el objetivo final es un cambio de comportamiento y de creencias, la comunicación para la paz busca un proceso educativo. De hecho, la educación tiene también una base de persuasión.

Partiendo del giro epistemológico comunicativo, Nos Aldás propone algunas estrategias útiles basadas en los discursos de testimonios:

- Las estrategias discursivas que utilizan testimonios son una forma de personalizar narraciones y sentimientos, experiencias personales que pueden crear memoria colectiva.

- Personalizar es una de las más efectivas estrategias

- Resulta útil el dialogismo y la polifonía que acepta el desacuerdo

- Es poderoso introducir el humor.

- El distanciamiento también ayuda a cambiar ciertas percepciones automáticas o estereotipos.

Son sólo algunos ejemplos, pero, en definitiva, los variopintos y casi infinitos modos de retórica pueden ayudar a enfatizar las ideas de construcción de paz y envolviendo al público dentro de las historias humanas. Según remarca Nos Aldás, este estilo tiene como soporte lo que Lederach llama la Imaginación Moral, que sirve precisamente como una de las bases teóricas de la presente tesis en el apartado de estudios de paz y construcción de paz.

No obstante, esta combinación de comunicación y construcción de paz adolece aún de acciones suficientemente coordinadas en el largo plazo, aunque sí es cierto que hay miles de experiencias efectivas que han demostrado tener éxito y el reto es interconectarlas (Nos Aldás, 2013). Pese a ello, la barrera de los discursos hegemónicos basados en el miedo, el maniqueísmo y la cultura de guerra sigue siendo poco permeable. Y ese es precisamente uno de los retos, porque si no se alcanza el lenguaje inclusivo y la esfera pública «ellos»; «nosotros», no batallaremos la historia basada en estructuras de guerra (Reinsborough & Canning, 2010: 43-47). Además, lo más complicado no es alcanzar a quienes de algún modo ya están sensibilizados, sino a quienes tienen lógicas de guerra de violencia o aquellos que no son conscientes o no están interesados en las propuestas de construcción de paz y cambio transformador. Todo ello nos lleva de nuevo a la necesidad de combinar lo formal con lo informal y de dar relevancia a las estructuras de educación formal hacia culturas de paz y ciudadanos globales empoderados para reaccionar ante las injusticias; algo para lo cual se necesita también alfabetización mediática formal e informal. Los escenarios donde hay que

llegar son tantos como puedan imaginarse (incluyendo teatros, cines, publicaciones masivas y no masivas, organizaciones públicas y privadas, espacios de comunicación interpersonal, etc.)

Para tan compleja como necesaria labor, no cabe duda que una de las herramientas clave es el mar de incalculables posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías e Internet, especialmente en las redes sociales. Puede ser no obstante un arma de doble filo, pero en definitiva una herramienta de comunicación para la paz que debe ser explorada en combinación con la interacción humana, que a nuestro entender sigue siendo la esencia de la creación de culturas de paz dentro de la sociedad red descrita por Castells (Castells, 2010), una sociedad marcada por las hegemonías y equilibrios de los grandes poderosos, pero también determinada por los resquicios de luz que ofrecen las rendijas de la red de redes para crear, inventar, descubrir, manifestar, desvelar y matizar el cambio social y la comunicación para la imaginación y la puesta en práctica de espacios y culturas de paz.

3.4.3 Educación-aprendizaje para la paz, derechos humanos, entendimiento y convivencia intercultural: una aproximación a las perspectivas y retos

Multitud de publicaciones, investigadores e instituciones están proponiendo una amplia variedad de conceptos y modelos de educación que promueven el objetivo común de promover la coexistencia pacífica y entendimiento mutuo entre los seres humanos en un mundo global e interconectado. Estos conceptos y modelos incluyen diferentes propuestas definidas como educación en derechos humanos y ciudadanía democrática, educación multicultural, educación intercultural, educación inter-religiosa, educación para la tolerancia, educación para la ciudadanía, educación cívica, educación antirracista, educación para la paz, aprendizaje para la paz, pedagogía crítica para la paz, educación para el diálogo intercultural... Los matices de todos estos conceptos son en ocasiones una cuestión crucial, pero también podemos entender que la mayoría de los objetivos últimos son comunes y que sería bueno encontrar un concepto unificado para trabajar de forma más eficiente y con una mínima coordinación.

La base legal para todos los textos internacionales sobre educación vinculada a la construcción de paz puede ser encontrada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948 y en la Carta Internacional de Derechos Humanos (Batelaan y Coomans, 1999). Desde 1948,

esta normativa ha sido citada e incluida de forma reiterada en otros documentos internacionales sobre derechos humanos, tales como tratados y recomendaciones. La mayoría de estos textos tiene un alcance internacional y han sido propuestos de forma directa o indirecta en el marco de la UNESCO. A nivel regional, multitud de textos han sido aprobados por el Consejo de Europa o la Organización de Estados Americanos (OAS).

Además, los actores internacionales trabajando en el campo de la educación y el diálogo intercultural son múltiples y uno de los principales retos es todavía la insuficiente e ineficiente coordinación entre ellos. Como común denominador, también resulta destacable que la mayor parte de las investigaciones y proyectos en educación para el diálogo intercultural son financiadas e implementadas por instituciones de países occidentales o del «Norte», especialmente en marcos como la Unión Europea (UE), Estados Unidos (EE UU) o agencias del sistema de Naciones Unidas. Sin embargo, para los gobiernos, la educación intercultural todavía no se presenta en sus agendas como una prioridad en el currículum del sistema educativo público y sólo se invierten mínimos esfuerzos y recursos como una mera cuestión tangencial, que goza de buena prensa, pero que no forma parte de la base de los programas educativos.

Al margen de la labor de cientos o miles de pequeñas entidades, ONGs locales y colectivos de muy diversa índole, cuya labor no siempre es suficientemente conocida o difundida, en un nivel macro nos encontramos con la fecunda labor de organismos como *United Nations Alliance of Civilizations* (UNAOC), UNESCO, *United Nations Children's Fund* (UNICEF), la Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa (OSCE) y el Consejo de Europa, que son cinco de las instituciones más productivas en lo relativo a materiales, informes, estudios y proyectos promocionando la educación intercultural o para la paz (en cualquiera de sus variedades) y el diálogo intercultural. Por otra parte, la falta de recursos en los países empobrecidos o en vías de desarrollo explica en parte por qué la mayoría de estos proyectos son financiados y desarrollados por países desarrollados o entidades de Naciones Unidas, incluso aunque en ocasiones se haga en colaboración con organizaciones o instituciones de un país en concreto, tal como hace el Consejo de Europa en zonas como América Latina, Oriente Medio, Asia o África. Esta circunstancia condiciona gran parte de los proyectos llevados a cabo imprimiéndoles una perspectiva eurocéntrica.

No obstante, y pese al condicionamiento eurocéntrico, los proyectos desarrollados en cada región aportan matices propios. Por ejemplo, en los países de habla hispana (España y América Latina) destacan las plataformas y redes Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, Entre Culturas y Educación Sin Fronteras. En el caso de América Latina, el

matiz proviene del hecho de que la identidad indígena y sus derechos son dos de las cuestiones sobre las que se hace especial hincapié dentro de la educación intercultural o para la paz.

En el plano académico, las contribuciones son múltiples. En lo relativo a publicaciones, podríamos destacar el *Journal of Peace Education* y el *Journal of Intercultural Education*, además de las mencionadas OSCE, UNESCO, UNAOC, UNICEF y el Consejo de Europa, entre otros. Los criterios comunes comienzan cada vez más a confluir en congresos y publicaciones conjuntas. Sin embargo, el currículum sigue viéndose afectado por las lagunas y la falta de coordinación, lo cual hace que no existan unas guías unificadas de currículum aceptadas por todos los actores. Aun así, destacan los esfuerzos que están llevando a cabo redes y entidades como Internetwork, Enreca, Global Campaign for Peace Education, Aula Intercultural, Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación, Educación sin Fronteras, Euroáfrica.net, Network for Intercultural Mediation Nuremberg, Unitwin/UNESCO Network of the Chairs of Interreligious Dialogue for Intercultural Understanding, U.S. National Peace Academy, The Council for Parliament of the World Religions y el Instituto Interuniversitario de Desarrollo Social y Paz-Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz de la Universitat Jaume I y la Fundación Cultura de Paz, entre muchos otros.

En cuanto a publicaciones, probablemente dos de los más relevantes sean el Consejo de Europa y UNESCO. En cuanto a evaluaciones, uno de los escasos proyectos es el llevado a cabo por Inter Network, que intenta extraer lecciones aprendidas de cientos de proyectos llevados a cabo en el mundo. Aun así, la profundidad del análisis sigue siendo limitada, principalmente debido a los límites en los recursos económicos.

Recientemente, UNESCO ha llevado a cabo uno de los proyectos más relevantes y amplios para mapear los proyectos relacionados con construcción de paz, educación para la paz y diálogo intercultural: «Informe Mundial sobre Cultura de Paz 2010». Lamentablemente se trata de un proyecto más descriptivo que de análisis profundo, pero ofrece una interesante panorámica sobre el trabajo que se está llevando a cabo en el mundo. De hecho, el informe ha recibido la colaboración de más de 1.000 organizaciones que describen sus proyectos de promoción de cultura de paz y diálogo intercultural durante la última década, como culminación del trabajo desarrollado por Naciones Unidas desde el año 2000 en el marco de la Década de Cultura de Paz (Resolución A/64/80), una propuesta impulsada inicialmente desde la UNESCO por el equipo de Federico Mayor Zaragoza. Los resultados fueron

presentados en diciembre de 2010 por el secretario general de Naciones Unidas, Ban-Ki Moon y en el *World Education Forum* celebrado en Santiago de Compostela ese mismo año.

No obstante, tanto estos resultados como la visión general que estamos exponiendo, evidencian que la educación para la paz se encuentra con un serio obstáculo de coordinación y de financiación que impide dar continuidad a los proyectos o completar una correcta evaluación del impacto real en la población, de los errores y de las lecciones aprendidas. La mayoría de especialistas en educación para la paz siguen trabajando desde un ámbito no-formal y los profesores del sistema educativo público suelen adolecer en su mayoría de formación en esta materia ni en sus metodologías, que tampoco está incluida como un elemento relevante de los planes de estudio.

Explorando las propuestas teóricas de la educación multicultural e intercultural

En lo relativo a las diferentes propuestas teóricas sobre educación multicultural e intercultural, Cushner (2005) expone un análisis de las diferentes propuestas dependiendo de los diversos países. Por ejemplo, en EE UU, estos estudios obtuvieron mayor reconocimiento académico en 1933 con la creación con la Oficina de Servicios para la Educación Intercultural, cuyo objetivo era la reducción de las tensiones raciales y étnicas. Estos esfuerzos se tornaron más intensos en las décadas de 1960 y 1970 coincidiendo con las movilizaciones por los derechos civiles y contra la guerra de Vietnam. En la década de los 90, autores como McClelland, Safford o Bennet (Cushner y otros, 2005) sacaron a la luz una perspectiva basada en la igualdad colectiva basada en precisamente en la igualdad colectiva de grupos más que en la igualdad exclusiva de individuos.

Diferentes investigaciones y proyectos de educación para la promoción de valores interculturales pueden ser encontradas en Reino Unido (Figuroa, 1991), Noruega (Engen, 2010), Oriente Medio (Bhabha, 2006), Brasil (Freire, 1973), Finlandia (Holm y Londen, 2010), Dinamarca (Horst y Pihl, 2010), España (Aguado y Malik, 2009), Nueva Caledonia (Salaün, 2009), Escandinavia (Biseth, 2009), Islandia (Lobo de Rezende, 2009), México (Zuany, 2009) y Puerto Rico (Pascual Morán, 2009, entre otros).

El trabajo desarrollado es amplio e interesante, pero, como mencionamos previamente, las debilidades se concentran todavía en la falta de coordinación entre las acciones, el limitado número de evaluaciones sobre el impacto real en los estudiantes o participantes-diana y la ausencia de sostenibilidad de los proyectos debido a la ejecución de los mismos en función de una financiación que en la mayoría de los casos no les permite una continuidad para alcanzar resultados creíbles y lecciones aprendidas. Pese a todo, la mayor

parte de dichas investigaciones y proyectos educativos evidencian que se logra un impacto positivo, incluso a pesar de que la evaluación debería ser más profunda y la eficiencia de los efectos varía dependiendo de la metodología, el contexto social, la sostenibilidad, la calidad de los materiales y la habilidad y capacidad de los facilitadores o formadores.

Perspectivas sobre el impacto de la educación para la paz

En relación con el impacto de la educación para la paz, y aunque ya hemos dicho que los estudios son limitados, lo cierto es que son de absoluto interés. Entre los diferentes trabajos académicos, por ejemplo, resulta de interés para nuestra investigación el estudio llevado a cabo por la Asociación para la *Association for the Evaluation of the Educational Achievement* (IEA), una cooperativa independiente internacional formada por instituciones académicas y de investigación y agencias gubernamentales. Esta entidad condujo una de las más completas evaluaciones sobre el impacto de la educación para la paz entre 1994 y 2002 (Bhabha, 2006). Cerca de 90.000 estudiantes de 14 años fueron encuestados en 28 países (incluyendo democracias consolidadas y nuevas democracias emergentes). Finalmente, los resultados mostraron que los estudiantes que recibieron educación cívica o para la paz exhibían no sólo un mejor conocimiento cívico, sino también una mayor implicación cívica y con los valores de la paz y de la solidaridad (Bhabha, 2006).

Por otro lado, en 2003, la Conferencia Nacional de Legisladores Estatales de EE UU patrocinó un estudio que revela que la población joven que había recibido cursos en derechos cívicos tenía un compromiso más amplio a la hora de mejorar la equidad social y los derechos humanos. Son dos ejemplos que hemos querido destacar para ilustrar que, pese al evidente déficit de evaluaciones de impacto como una de las debilidades de la educación para la paz, existen numerosos casos que corroboran que la educación para la paz, el entendimiento intercultural y los derechos humanos es una herramienta clave que puede determinar o cuanto menos contribuir positivamente a los valores y el comportamiento de una sociedad. Sin embargo, resulta no menos cierto que todavía nos encontramos con lagunas en lo referente a las metodologías, los posibles resultados inesperados y, muy especialmente, las perspectivas de educación para la paz en contextos de conflicto y de violencia.

El marco legal y las guías (pautas) de UNESCO para la Educación Intercultural

Más allá del punto de vista del relativismo cultural y del respeto por la diversidad, la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Carta Internacional de Derechos Humanos prevalecen en el marco de Naciones Unidas y del derecho internacional. Y es precisamente

por esto por qué UNESCO ha sido durante muchos años quizás la institución más relevante liderando la promoción de Cultura de Paz y Educación Intercultural. Ambos términos son ampliamente utilizados y aceptados a la hora de identificar un tipo de educación que promueve entendimiento intercultural, derechos humanos y convivencia pacífica, así como inclusión social.

Al objeto de definir el concepto de educación intercultural, UNESCO distingue en primer lugar dos de las propuestas más relevantes: educación multicultural y educación intercultural. Según la Guía de UNESCO para la Educación Intercultural (UNESCO, 2006), educación multicultural utiliza el aprendizaje sobre otras culturas para producir aceptación, o al menos tolerancia, de dichas culturas. Mientras tanto, la educación intercultural persigue ir más allá de la coexistencia pasiva para alcanzar un camino sostenible y con posibilidades de desarrollo de cara a vivir juntos en sociedades multiculturales a través de la creación de entendimiento, respeto y diálogo entre diferentes grupos culturales.

Del mismo modo, según UNESCO, la educación intercultural no puede ser únicamente un simple retal añadido al currículum convencional. Por el contrario, necesita englobar también el entorno de aprendizaje como un todo completo, así como otras dimensiones del proceso educativo, tales como la vida escolar y el proceso de decisión, la formación del profesorado, los planes de estudio, las lenguas en las que se conduce el aprendizaje, los métodos de enseñanza, las interacciones de los estudiantes y los materiales de aprendizaje.

Partiendo de estas premisas, y tras un fecundo trabajo aportado durante años por cientos de académicos y profesionales, UNESCO (2006) llega a unas conclusiones que fusionan toda esa labor y establece como marco de trabajo que la Educación Intercultural debería estar ampliamente basada en los siguientes pilares generales:

-Aprender a conocer, combinando el conocimiento amplio y general con la oportunidad de trabajar en profundidad en un pequeño número de proyectos. A este respecto, UNESCO sugiere que la educación general pone a una persona en contacto con otros lenguajes y áreas de conocimiento, y hace la comunicación posible. Estos resultados de la educación general representarían algunas de las habilidades fundamentales a ser transmitidas a través de la educación intercultural.

-Aprender a hacer, al objeto de adquirir no sólo una habilidad laboral, sino también, más ampliamente, la competencia para afrontar muy diversas situaciones y trabajar en equipos (Batelaan y Coomans, 1999). En los contextos nacional e

internacional, aprender a hacer también incluye la adquisición de competencias necesarias que da capacidad al individuo para encontrar un lugar en la sociedad.

-Aprender a convivir juntos, por medio del desarrollo de un entendimiento de otras personas y una apreciación de la interdependencia llevando a cabo proyectos conjuntos y aprendiendo a manejar conflictos –dentro de un espíritu de respeto por los valores del pluralismo, el entendimiento mutuo, la paz y la diversidad cultural. En resumen, el aprendiz necesita adquirir conocimiento, habilidades y valores que contribuyan al espíritu de solidaridad y cooperación entre diversos individuos y grupos en la sociedad.

-Aprender a ser, de modo que se desarrolle mejor la propia personalidad y uno sea capaz de actuar con incluso más grande autonomía, juicio y responsabilidad personal. En este aspecto, la educación no debe dejar de lado ningún aspecto de los potenciales de una persona, tales como su potencial cultural, y debe basarse en el derecho a la diferencia. Dichos valores refuerzan un sentido de identidad y de sentido personal para el aprendiz, además de beneficiar su capacidad cognitiva.

Dentro de este marco de objetivos, UNESCO (2006) indica tres principios fundamentales que debe cumplir la educación intercultural:

-Principio I: La educación intercultural respeta la identidad cultural del aprendiz proporcionando una educación de calidad que sea culturalmente apropiada y sensible para todos.

-Principio II: La Educación Intercultural proporciona a todos los aprendices conocimiento cultural, actitudes y habilidades que posibilitan a la gente contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, etnias, naciones y grupos sociales, religiosos y culturales.

Otro de los actores internacionales más activos trabajando en la educación por la paz y el entendimiento intercultural es el Consejo de Europa, que propone el concepto de Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos. Según el Consejo de Europa, este tipo de educación significa educación, entrenamiento, disseminación, información, prácticas y actividades que persiguen dotar a los aprendices de conocimiento, habilidades y entendimiento y moldear sus actitudes y su comportamiento para empoderarlos de cara a ejercer y defender sus derechos civiles democráticos y sus responsabilidades en la sociedad, poner en valor la diversidad y jugar un rol activo en la vida democrática. Asimismo, con la idea de proteger la democracia y el estado de derecho.

Los marcos del Consejo de Europa y de UNESCO han sido recientemente complementados con las aportaciones de Betty Reardon (1988), que basa buena parte de su trabajo en la tradición y las teorías propuestas por Paolo Freire (1973). Reardon sostiene que el primer paso para implementar de forma exitosa la educación para la paz es una actualización de la dignidad humana, lo cual requiere una transformación de las concepciones del mundo preconcebidas y los modos de pensamiento. Considerando este punto de partida, propone el concepto de «aprendizaje en Derechos Humanos» (*Human Rights Learning*) para destacar que no hay forma de lograr una efectiva educación para la paz cuando esa población a la que se quiere formar (y su entorno) sufre de una forma crítica por la falta de derechos humanos (lo que Galtung vendría a llamar violencia estructural).

En segundo lugar, Reardon (1988: 50) sugiere el concepto de «pensamiento transformador para la concientización, al objeto de despertar la conciencia de las realidades de nuestras vidas y sociedades y la interrelación entre estas dos esferas de la experiencia humana»²⁰. Además, desde su punto de vista resulta crucial considerar los conceptos de violencia y vulnerabilidad para entender lo que Freire denominó la Pedagogía del Oprimido. Reardon y Freire creen en la necesidad de una llamada para «hablar la verdad al poder» (*speak the truth to power*), promoviendo pensamiento crítico y teniendo en cuenta la importancia del método de aprendizaje. De hecho, la educación intercultural o para los derechos humanos debería ser distinguida de la conciencia sobre los derechos humanos, dado que educación no siempre equivale a aprendizaje (Reardon, 1988). Al mismo tiempo, ambos académicos hacen énfasis en que el papel de la educación para los derechos humanos no es enseñar preceptos morales, sino facilitar a los estudiantes la capacidad de desarrollar habilidades para la reflexión ética y el cambio transformador; así como tomar conciencia de las causas estructurales de su vulnerabilidad. De este modo, podría comenzar un diálogo entre el poderoso y el oprimido, la población vulnerable y la menos vulnerable, nosotros y los otros.

En su opinión, la metodología utilizada para los programas educativos también marca una diferencia determinante. Es por ello que la cuestión no sólo es qué mensajes y herramientas son transmitidos, sino también cómo éstos son presentados para promover participación, motivación y pensamiento crítico, dentro del cual se necesita incorporar

²⁰ Versión original: «transformational thinking for conscientization to awake the awareness of the realities of our lives and societies and the interrelationship between these two realms of human experience» (Reardon, 1988: 50).

también la alfabetización mediática como una herramienta para desenvolverse en el marco de la actual sociedad de la información globalizada. En lo relativo a la metodología, existen múltiples ejemplos que combinan rigor académico y creatividad, tales como el método del Teatro del Oprimido de Freire (Cahnman-Taylor y Souto-Manning, 2010; Freire, 1973; Boal, 1979). A este respecto, tanto Reardon como Freire han concluido que para alcanzar los objetivos del aprendizaje en derechos humanos o la educación para la paz, resulta necesaria la convivencia intercultural para ponerse en la piel del otro y, por qué no, experimentar la excitación de compartir y disfrutar con otros seres humanos un proceso de aprendizaje.

Estos planteamientos han sido respaldados y completados recientemente por Pascual Morán (2009), que identifica cinco principios universales o ideas-acción que facilitan la base para la educación para el entendimiento intercultural y la paz: (1) equidad y diversidad, (2) justicia intergeneracional, (3) calidad de vida, (4) autodeterminación, (5) cultura de paz y derechos humanos. En lugar de respuestas para satisfacer las expectativas de la educación en derechos humanos, Morán (2009), opta por poner una serie de cuestiones y retos sobre la mesa de debate: ¿cómo podemos vivir-aprender conjuntamente los derechos humanos en procesos recíprocos basados en el absoluto respeto a la diversidad y la dignidad humana?; ¿cómo podemos promover la reflexión individual, la crítica compartida y una búsqueda común para abordar las cuestiones éticas relacionados con la interacción entre violencia, poder y vulnerabilidad?; ¿cómo podemos preparar a los educadores para que sean conscientes de su papel a la hora de propiciar ese compromiso público que mantenga también la atención hacia las poblaciones marginadas, vulnerables y excluidas?; ¿cómo rediseñamos, diferenciamos y dirigimos la enseñanza hacia el desarrollo óptimo de las potencialidades como un derecho inalienable para los aprendices?; ¿cómo podemos cambiar nuestra visión de cambio educacional como poder de maniobra?, con un modelo de Freire de reflexión / acción / transformación?

Las respuestas a estas relevantes cuestiones no son fáciles, pero sí podríamos asumir que una gran parte de los retos hace referencia no sólo a los objetivos y los contenidos globales, sino también la metodología y el rol de la educación no-formal. De hecho, los objetivos de la educación para la paz y el entendimiento intercultural no podrían ser suficientemente efectivos si fueran restringidos al marco de la educación formal (currículo académicos y planes de estudio oficiales de cada país), dado que una gran parte de los proyectos desarrollados en este campo no se llevan a cabo desde los sistemas educativos nacionales (o al menos no desde sus planes de estudio oficiales).

En lo relativo a la metodología, resultan destacables propuestas como la del Instituto Europeo para la Investigación Cultural Comparativa (EICR), que propone complementar los espacios de la educación formal en el campo de las asociaciones deportivas, artes informales e iniciativas de juventud como «actores potencialmente importantes para fomentar la integración social, especialmente entre población joven, comunicando modelos de comportamiento positivos» (Wiesand, 2009). Al mismo tiempo, la institución considera fundamental la participación de las industrias mediáticas y culturales en actividades de diálogo intercultural y alfabetización mediática.

Al hilo de las propuestas sobre metodología, uno de los retos es la creciente confusión entre el concepto y significado de diálogo intercultural y la necesidad de establecer un concepto de diálogo intercultural claro y vinculante en el escenario político; un concepto que se refiera a procesos abiertos de comunicación que incluye un intercambio respetuoso de puntos de vista entre individuos, grupos y organizaciones con diferentes bagajes culturales o visiones del mundo. A este respecto, EICR subraya que es necesario evaluar el impacto de los actuales proyectos innovadores relacionados con la educación intercultural al objeto de cambiar los criterios cuantitativos que son habitualmente utilizados y de implementar o armonizar métodos, criterios de calidad e indicadores que permitan nuevamente evaluar el impacto de los programas y proyectos que reconocen la innovación, el cambio de actitud y la sostenibilidad. Además, los déficits de la investigación también se reflejan en la falta de resultados sobre cuestiones como el impacto potencial discriminatorio de ciertos discursos mediáticos, las percepciones del público y sus actitudes hacia otras culturas y la relación entre las prácticas de aprendizaje y diálogo intercultural y los mecanismos de líderes de opinión y selección de los temas de actualidad en los medios (*gate-keeping*). Al objeto de cubrir esas lagunas, EICR ha instado a la Unión Europea a unificar metodologías para la investigación comparativa y coordinar investigaciones transnacionales en profundidad abiertas a investigadores independientes y especialistas de organizaciones minoritarias.

El Consejo de Europa y uno de sus más reconocidos investigadores, Pieter Bataalan, enfatiza la necesidad de profesores y facilitadores bien entrenados y preparados. Bataalan argumenta que para que participen en el diálogo, las partes deben haber experimentado que el diálogo es efectivo y tiene un sentido a la hora de obtener resultados o resolver problemas, aprender habilidades comunicativas y experimentar que el respeto es un requisito previo para el éxito y para tener conocimiento sobre el contenido del diálogo. Los profesores necesitan ser entrenados y preparados para nuevos compromisos profesionales como observadores, mediadores, evaluadores, asesores, gestores o miembros de un equipo.

Por su puesto, una parte importante del reto de la educación para la paz o para el entendimiento intercultural es el contexto donde los programas son implementados, especialmente si estamos hablando de situaciones de guerra o conflicto armado y sus diferentes posibles niveles. En relación con esta cuestión, existen interesantes planteamientos como la propuesta del *Teacher Creativity Center* basado en los Territorios Ocupados Palestinos en Cisjordania (Ramallah). Dicha organización conduce proyectos e investigación sobre educación cívica en colaboración con Oxfam.

En este mismo contexto, el investigador palestino Bhabha (2006) hace hincapié en el debate sobre la educación cívica y los obstáculos para crear confianza en sus valores en una sociedad afectada por el impacto de la guerra y la ocupación. Una de las preguntas más desafiantes que se plantea Bhabha es la siguiente: ¿Necesitamos educación cívica o para la ciudadanía con la presencia de la ocupación militar? ¿Es nuestra prioridad como un pueblo que ha sido castigado por la ocupación durante docenas de años con sucesivas ocupaciones de diferentes países empleando diferentes herramientas y políticas de opresión? ¿Si tenemos la necesidad de ello, entonces cuál es la propuesta o la metodología con la que podemos restaurar toda la experiencia de la descolonización que ha devastado todos los niveles de posesiones, identidades y seres? ¿Cómo reconstruimos la actitud de la gente o les proporcionamos con herramientas necesarias, después de lo que han sufrido, y continúan sufriendo, con una devastación que rebasa todos los estándares? (Bhabha, 2006). Ante estas preguntas, la investigación de Bhabha arroja resultados que indican el efecto positivo de la educación para abordar la democratización y la transformación de conflictos. También concluye que se evidencia la necesidad de cultivar «sensibilidades humanas» transformando el proceso de instrucción (educación) en un proceso de aprendizaje que propicie una verdadera participación. Según Bhabha (2006), no hay una mejor forma de inculcar una cultura que incorpora los valores de la democracia que empezar el proceso de educación desde una edad temprana, desde el primer día de escuela y continuando con un esfuerzo educativo en los siguientes estadios educativos.

Otro de los retos de la educación para la paz es la necesidad de incluir educación religiosa e interreligiosa en un amplio sentido del término, de modo que población con diferentes procedencias culturales puedan entender mejor y respetar sin miedo a los practicantes de otras religiones. De hecho, uno de los objetivos de la educación sería reemplazar el miedo con habilidades sociales que permitan compartir experiencias y conocimiento de otras religiones encontrando objetivos comunes. En este aspecto también surgen controversias, Por ejemplo, el Consejo de Europa considera que cualquier tipo de

educación debería ser implementada seriamente sin tener en cuenta la dimensión religiosa. Mientras tanto, Schreiner (2009) argumenta que no podemos relacionarnos con las distintas culturas de Europa y rechazar la dimensión religiosa, al tiempo que no podemos relacionarlos con las religiones si rechazamos las culturas en las que están inmersas. Ninguna de las dos dimensiones existe de forma separada.

Más recientemente, uno de los más relevantes actores trabajando para conectar la educación religiosa con la educación para la paz y el diálogo intercultural es la *United Nations Alliance of Civilizations* (UNAOC) a través de su departamento de *Education about Religions and Beliefs* (ERB), el cual ha creado una plataforma online para aglutinar y ofrecer una visión general de las organizaciones, proyectos e investigadores trabajando en el mundo en religión y educación para el entendimiento intercultural.

Por otro lado, reiteramos que resulta crucial diferenciar cuáles son las mejores metodologías o herramientas en función de los diferentes escenarios, dado que puede utilizarse un mismo modelo en un entorno de conflicto armado en un país empobrecido que en un país rico con un relativo estado del bienestar y tal vez problemas sociales internos o poblaciones discriminadas. Las posibilidades y necesidades son amplias, y parece razonable afirmar que los proyectos de aprendizaje podrían ser más desafiantes en situaciones violentas donde incluso surgen obstáculos como el odio y la falta de entendimiento entre poblaciones en conflicto. Precisamente esta cuestión fue abordada por UNESCO en marzo de 2011 en su informe «La crisis oculta; conflictos armados y educación» (UNESCO, 2011). Los resultados del informe destacan la necesidad de considerar los retos y barreras que aparecen en los conflictos armados en el ámbito educativo, lo cual se erige como una de las principales debilidades de la educación para la paz o el entendimiento intercultural.

Conclusiones

En suma, una revisión de lo expuesto en esta aproximación a la educación para la paz evidencia que hay una necesidad de definir un marco que clasifique y precise con claridad los diferentes tipos de proyectos de educación-aprendizaje concebidos para la promoción de paz, derechos humanos, entendimiento intercultural, diálogo, conciencia civil o diálogo interreligioso, entre otros. Este marco resulta esencial porque es importante disponer de una terminología común para expandir las posibilidades de coordinación, colaboración e investigación. Desde nuestro punto de vista, sería de gran utilidad lograr una definición global que sirva de paraguas que pueda englobar todos los tipos de educación vinculados a paz, derechos humanos o diálogo intercultural.

3.4.3.1 Pedagogía crítica para la paz, Derechos humanos y Entendimiento Intercultural (PDEI)

A la hora de buscar un término amplio para definir educación para la paz, encontramos que una aproximación adecuada podría ser «Pedagogía Crítica para la Paz, Derechos Humanos y Entendimiento Intercultural». Somos conscientes de que una denominación tan extensa puede resultar poco operativa, aunque sí creemos interesante que exista un término global fundamentado que pueda servir como marco de trabajo unificado en contextos académicos e institucionales. No obstante, y dado que asumimos que un término más corto resulta más operativo, procederemos a explicar el concepto extenso para posteriormente volver a simplificarlo eligiendo en castellano el concepto Educación para la Paz-PDEI, que a su vez en el marco de esta tesis será simplificado a Educación para la Paz (que es uno de los términos más extendidos en la investigación académica).

La definición larga que proponemos incluye el concepto pedagogía crítica porque su significado (equiparable al término inglés *learning* y con una larga tradición con autores como Freire (1973), Hooks (1994), Giroux (citado en Castells y otros, 1999) o Sales (2003)) va más allá de la educación y concibe tanto el objetivo de aprendizaje de los alumnos como el de compartir y aprender conjuntamente que también beneficia a los profesores o facilitadores. Además, la definición incorpora posteriormente la palabra paz porque existe un amplio contexto de investigación académica en educación para la paz que no puede ser subestimado. Además, incluir la palabra paz, incluso aunque pudiera ser controvertida y considerada *naïve* por un sector académico y de la población en general, puede realmente ser muy útil a la hora de identificar un objetivo común de trabajo y compartir los resultados de un modo más eficiente. Con este mismo argumento en la mano, resulta obvio que hay un antecedente académico, pragmático y legal en el campo de los Derechos Humanos, y este concepto va más allá de la filosofía al estar enmarcado en el derecho internacional en la Carta Internacional de Derechos Humanos. Este marco legal reduce el riesgo de debates estériles o manipulaciones sobre qué condiciones mínimas son necesarias para confirmar o asumir que se ha conseguido la paz en determinado conflicto. De hecho, no hay paz sin respeto a los derechos humanos.

En cuanto al concepto de Entendimiento Intercultural, el argumento para incluirlo dentro de esta definición larga ha tenido en cuenta que tanto UNESCO como United Nations Alliance of Civilizations (UNAOC) prestan especial atención al diálogo intercultural como un elemento necesario para la paz y el desarrollo humano que incluye también el diálogo

interreligioso. Sin embargo, desde una perspectiva de construcción de paz, el diálogo intercultural no es un fin en sí mismo, sino una herramienta para llegar al entendimiento intercultural; porque el diálogo no es suficiente si finalmente no existe entendimiento.

La aceptación de esta definición global que en absoluto pretende ser perfecta (o de otra matizada con mismos objetivos) facilitaría un marco para compartir experiencias y lecciones aprendidas. La coordinación sigue siendo uno de los principales retos, aunque resulta cierto que parece difícil lograr una coordinación total para las miles de iniciativas que se están llevando a cabo en este mismo instante y en este mismo tiempo. Es por ello que una alternativa realista y eficiente es ofrecer una plataforma común –tal vez liderada por Naciones Unidas, que utilice un lenguaje común y definiciones y que ofrezca un espacio para que las instituciones puedan actualizar y compartir recursos y lecciones aprendidas. Es cierto que existen ya varias iniciativas en este sentido (especialmente lideradas por UNESCO o UNAOC), pero también resulta cierto que los diferentes conceptos y definiciones que se reflejan en las mencionadas plataformas en muchos de los casos no están conectadas y armonizadas, o cuanto menos no lo suficiente.

3.4.3.2 Conclusiones hacia una definición, objetivos comunes y lecciones aprendidas

Tras lo expuesto en las anteriores líneas, pasaremos a utilizar la definición corta de Educación para la Paz y aportaremos una serie de conclusiones sobre los aspectos que consideramos más relevantes de su definición, sus objetivos comunes y las lecciones aprendidas hasta ahora en el camino. En primer lugar, podemos concluir que la Educación para la Paz exige una perspectiva que tenga en cuenta los derechos humanos, las mejoras sociales –o el cambio social- y que ofrece a los participantes empoderamiento con herramientas de pensamiento crítico y soluciones para mejorar sus vidas y sus expectativas de un futuro mejor. Parece difícil poder implicar o lograr el compromiso de poblaciones con estas iniciativas de Educación para la Paz -y con sus valores- si al mismo tiempo no hay respuestas a sus problemas y necesidades diarias. De hecho, resulta más realista y sencillo tener éxito cuando los proyectos educativos se convierten en una oportunidad para mejorar las expectativas, esperanzas y vidas de las comunidades locales. No hay que olvidar que un óptimo desarrollo de las potencialidades es un derecho inalienable de los aprendices o participantes.

Al mismo tiempo, la Educación para la Paz requiere estrategia y planificación para llevar a cabo el trabajo con éxito en diferentes contextos y con diferentes beneficiarios. Se debe traspasar la teoría para añadir la evaluación del impacto de acciones concretas, de modo que sea posible tener en cuenta las lecciones aprendidas y reconstruir y adaptar las estrategias y metodologías. Y ello también implica trabajar con educadores y expertos en situaciones de conflicto armado, dado que hay evidentes obstáculos para construir confianza y valores de paz en sociedades afectadas por la miseria de la guerra o de la ocupación. No obstante, existen riesgos y se debería tener en cuenta que existen importantes lagunas a la hora de evaluar y detectar posibles resultados inesperados, especialmente en situaciones de conflicto armado. Una de las causas de esta laguna es la escasez de financiación, la financiación basada únicamente en los plazos de ejecución del proyecto (no en su evaluación posterior) y la ausencia de una estrategia a largo plazo en poblaciones particulares, lo cual está afectando a la calidad de los programas de educación y, muy especialmente, a su continuidad. Ello genera un círculo vicioso del cual es difícil salir y que también afecta a la calidad de los educadores de los sistemas formales y no formales, que en muchos casos no están bien entrenados ni en formación teórica ni en metodologías.

No en vano, las metodologías son una cuestión clave y el sistema tradicional de enseñanza unidireccional no es eficiente, y de hecho es contraproducente. Los participantes deberían ser y sentirse una parte activa del proceso de aprendizaje, la cual debe ofrecer herramientas para convertirlos en ciudadanos críticos y autónomos tal como propone la perspectiva de la «concientización» de Paulo Freire. De igual modo, los educadores deben entender que ellos también están participando en un proceso de experiencias compartidas y de aprendizaje; y de este modo transformar los encorsetados procesos de instrucción educativa en experiencias de aprendizaje.

También podríamos destacar que las religiones y la educación interreligiosa son una parte esencial conectada con cualquier tipo de proyecto de educación para la paz. Por tanto, el reto es mejorar el impacto y mantener su efecto a largo plazo, lo cual necesita mejores estrategias, programas, planes, educadores y evaluaciones. Sin embargo, es importante subrayar que, en términos generales, se ha probado el impacto positivo de los proyectos de educación para la paz, por lo cual pueden marcar la diferencia a la hora de paz y entendimiento intercultural.

Aun así, considerando las importantes lagunas detectadas en el campo de la educación para la paz, existe un largo camino de posibilidades potenciales para mejorar los impactos positivos en el terreno. Además, los diferentes papeles que juegan la educación formal y no

formal deberían ser tenidos en cuenta y suscitar la demanda de que se lleve a cabo una inclusión genuina de la educación para la paz en la legislación de todos los países integrados en el sistema de Naciones Unidas. De hecho, la implicación de Naciones Unidas y su seguimiento sobre esta cuestión sería una ventaja para coordinar y mejorar los resultados.

Por otro lado, dado que la mayor parte de iniciativas de educación para la paz son financiadas y desarrolladas por instituciones occidentales y países ricos, hay una necesidad urgente de implicar y empoderar a las poblaciones de países en vías de desarrollo y en situaciones de conflicto armado. No hay entendimiento intercultural sin derechos humanos y empoderamiento intercultural. Consecuentemente, la educación para la paz debe ser una oportunidad para un nuevo diálogo entre los opresores y los oprimidos.

Teniendo en cuenta el impacto crucial de los medios de comunicación en la convivencia, las percepciones sobre el otro y el entendimiento mutuo, cualquier iniciativa de educación para la paz tiene que tener en cuenta la alfabetización mediática como una herramienta ineludible para empoderar a pensadores críticos y promover una transformación de las visiones del mundo que se imponen de forma mayoritaria.

Además, las iniciativas de educación para la paz pueden mejorar su impacto si se crean espacios para la convivencia intercultural que permitan ponerse en el lugar del otro al objeto de experimentar un entendimiento real y lograr una genuina perspectiva humana; haciendo bien visible que el otro ya no será nunca más un número, el enemigo o aquel desconocido que hay que temer. Los resultados positivos de esta convivencia interpersonal e intercultural han sido reflejados por autores como Freire (1973), Reardon (1988), Nikleva (2009), González Romero (2012) o Lederach (2005). De igual modo, los beneficios de estos espacios de relaciones interpersonales se reflejan en grandes proyectos internacionales llevados a cabo por instituciones como la Unión Europea (*Youth in Action* o Erasmus), el Servicio Civil Internacional (SCI), *Apare* o *Search for Common Ground*.

Tal como expone Lederach (2005), gracias a las relaciones interpersonales «el otro» puede pasar a ser visto como un humano igual con similares sentimientos, miedos, sentido del humor, aficiones y esperanzas, lo cual finalmente puede contribuir a romper ese muro de hielo y a propiciar espacios donde disfrutar el aprendizaje de la diversidad como un valor en sí mismo.

3.4.4 No-violencia para el cambio social: aproximación desde las perspectivas de Gandhi, King Jr. y Gregg

La transformación pacífica de conflictos y los estudios de paz dan un salto cualitativo cuando su aproximación tiene en cuenta el concepto de no-violencia, el cual consideramos ampliamente relacionado con la comunicación. Además, en esta investigación nos referiremos al concepto de no-violencia entendiendo que lleva siempre implícito el objetivo de no-violencia para cambio social, porque consideramos que el cambio social y la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos es uno de los pilares que sustentan la no-violencia tal como la concibieron maestros como Gandhi (2001).

No en vano, a nuestro modo de ver, la no-violencia es un elemento clave en cualquier iniciativa mínimamente realista de construcción de paz y entendimiento intercultural, el cual además mantiene una serie de comunes denominadores en los casos llevados al terreno de lo real por grandes líderes como Gandhi, King Jr., Berrigan, Mandela o Day (Berrigan y Dear, 1996; Gandhi, 2001; King Jr., 1961). Todos ellos fueron grandes comunicadores y crearon espacios para el empoderamiento y para compartir con la población herramientas que les permitiera mejorar la calidad de sus vidas (por ejemplo, a través de pequeñas cooperativas y proyectos de servicios sociales de ayuda mutua).

Gandhi (2001) puso en acción sus ideas sobre no-violencia proponiendo los términos indios *ahimsa* (no hacer daño) y *Satyagraha* (*sat*: verdad, *agraha*: fuerza). Gandhi hizo siempre especial hincapié en que no-violencia no significa pasividad, pero acción para conquistar el corazón del opresor, y es por ello que, para él, en el diccionario de la no-violencia la palabra enemigo simplemente no existe.

A este respecto, Richard Gregg, abogado y académico que acompañó de cerca a Gandhi en India y que estudió en profundidad sus acciones no-violentas, destaca que el empoderamiento y el estímulo sutil fueron una parte crucial de los secretos del éxito de los movimientos sociales liderados por Gandhi (Gregg, 1944). Tal como enfatiza Gregg, las más importantes y poderosas fuerzas naturales son silenciosas: gravitación, magnetismo, calor, ondas eléctricas, fuerzas sub-moleculares.

Tan ligero y sutil, pero al tiempo inmensamente poderoso, es el poder del amor-ternura y la acción no-violenta. Aquel que cree en la no-violencia ni asume las tesis de Rousseau de que todo el mundo es inherentemente bueno ni las de Calvin que dice que todos son pecadores. Gregg (1944: 151) subraya que todo el mundo tiene ambos potenciales, que son bueno o malo, aunque nosotros incluso añadiríamos que hay infinitas tonalidades grises

que hacen la realidad mucho más compleja que una simple dualidad entre buenos y malos. Teniendo en cuenta esta complejidad, se podría decir que el objetivo del luchador o del resistente no-violento es hacer florecer las potencialidades de todas las personas. Éste es también el objetivo de la comunicación para la paz, la pedagogía crítica para la paz y la propuesta de la Espiral de la Paz.

Todos los organismos vivos responden a estímulos. Según plantea Gregg:

El crecimiento es causado no por violentos estímulos, sino por suaves, dulces y gentiles estímulos prolongados. Y esto es más poderoso que ningún gobierno o campaña militar. Un ejemplo es el florecimiento de la vida en cada primavera. Toda la educación se basa en este factor también. Después de 10 años estímulos, niños pueden resolver problemas matemáticos que eran imposibles para Platón o Aristóteles. Los dictadores no pueden perdurar por relativamente largo tiempo porque su estímulo no es gentil. Podemos aplicar este principio a grupos, corporaciones o naciones. Grupos disciplinados de unos miles de personas, como el liderado por Gandhi, fueron capaces de enfrentarse a los disparos de los soldados y no correr. Necesitamos un buen estímulo espaciado y con un cierto ritmo, y por eso la falta de una victoria inmediata no prueba la ineficiencia del método (Gregg, 1944: 152).

Tal como expone Gregg, los métodos no-violentos llevan a una firme mejora de la situación, mientras que la violencia genera un resultado de doble fase con una inversión y pérdida de lo que al principio parecía haberse ganado. Es más, el grupo, la tribu o las especies que se basan de forma progresiva en estímulos sutiles, tienen más probabilidades de sobrevivir. Es cierto que la no-violencia es lenta en su acción, pero efectiva. Los sentimientos son extremadamente poderosos a la hora de guiar las acciones humanas. Y, según expone Gregg, el amor es el sentimiento superior. Lo que es más, un amor inteligente promueve hechos que propician relaciones normales, espacios seguros y entornos saludables que funcionan como mercados creativos de energía para personas de todas las edades. Ello, por tanto, reduce al mínimo la frustración, el odio, el resentimiento y la violencia (Gregg, 1944).

Gene Sharp (2005) ha descrito más de 200 estrategias y casos de acciones no-violentas en todo el mundo, aunque es cierto que esta descripción ha enfatizado más en las características de las diferentes estrategias o acciones tangibles, aunque en ocasiones los detalles sobre las infinitas modalidades de protesta (huelga de hambre, actos simbólicos, sentadas, boicot, etc.) hacen desviar la atención de la concepción de Gandhi y King Jr. sobre amar al enemigo, que desde nuestro punto de vista es la más grande e insuperable fuerza de la no-violencia. No-violencia no significa pasividad, sino acción, tampoco miedo, sino coraje, no silencio sino comunicación. No-violencia significa empoderar, compartiendo las esperanzas humanas para el cambio social, de modo que es más fácil entender el poder de la paz y el amor cuando se utiliza para mejorar la calidad de vida, abriendo nuevas ventanas

desconocidas a oportunidades. Lo que es más, la no-violencia no existe si no es con el sentimiento de un grupo de gente compartiendo y dándose apoyo mutuo. Esto es lo que Martin Luther King Jr. llamó *the beloved community* en su famoso libro *Stride Towards Freedom* (Zancada hacia la libertad) (King Jr., 1961: 71-86).

King Jr. se inspiró en el concepto de *Satyagraha* de Gandhi (Gandhi, 2001). Además, King Jr. incluyó su fe cristiana en su concepto de no-violencia, que él define personalmente como «la fuerza de la verdad y del amor».

King Jr. subraya que los seres humanos tienen potencial para la bondad y la maldad, y la opción más inteligente es promover la bondad. Según King Jr. (1961), hay seis características principales para definir no-violencia:

-No es para cobardes, porque es activa.

-No busca derrotar o humillar al oponente, sino ganar su amistad y comprensión. No cooperación o boicots no son un fin en sí mismos, sino medios para despertar la moral del oponente. El objetivo es la redención y la reconciliación. El resultado o el periodo posterior a la no-violencia es la creación de la comunidad bien amada (*the beloved community*).

-El ataque es contra fuerzas o estructuras, no contra gente. Es una batalla entre la justicia y la injusticia. Es por ello que la tensión en Montgomery no era entre negros y blancos. Era la victoria de las fuerzas de la luz.

-El sufrimiento de los resistentes no-violentos tiene enormes posibilidades educacionales y transformadoras.

-La no-violencia evita no sólo la violencia externa, sino también la violencia interna de espíritu, cortando la cadena del odio.

-La no-violencia se basa en la convicción de que el universo está del lado de la justicia. El creyente en la no-violencia tiene profunda fe en el futuro, y esa es otra de las razones que explican por qué el resistente no-violento puede aceptar sufrimiento sin tomar represalias. Él tiene un acompañamiento cósmico.

Gandhi y King Jr. han sido tal vez dos de los más relevantes y conocidos líderes de los movimientos no-violentos, debido a su éxito en las campañas de no-violencia para la liberación de India de las cadenas de la colonia británica (el primero) y para el reconocimiento de los derechos civiles de la población negra en EE UU (el segundo). Pero no han sido en absoluto los únicos. Autores como Ackerman y Duvall (Ackerman y Duvall, 2000) han documentado cientos de acciones no-violentas exitosas durante el siglo XXI en países como Rusia, Polonia, Dinamarca, Sud-África, El Salvador, Filipinas, Israel-Palestina,

Argentina, Chile y Mongolia. La eficiencia y el impacto positivo de las acciones no-violentas ha sido y está siendo también promovida por cientos de organizaciones y actores locales, nacionales e internacionales.

El planteamiento inicial de esta tesis parte del convencimiento de que la comunicación es una parte esencial de la estrategia no-violenta, y a este respecto la profesora Gorsevski ha estudiado el poder y las características comunes de lo que ella denomina persuasión pacífica (*peaceful persuasion*). Siguiendo a Gorsevski (2005), también entendemos no-violencia como «un modo especial de persuasión que persigue minimizar la violencia y, en última instancia, resistir la opresión». Desde nuestro punto de vista, esta percepción debe completarse necesariamente con el concepto de amor y transformación que describen autores como Gandhi, King y Gregg, dado que el poder transformador de la no-violencia va mucho más allá de la simple resistencia.

Pese a todo, consideramos de interés destacar algunas de las aportaciones de Gorsevski en diferentes casos donde se encuentran elementos comunes de comunicación dentro de movimientos no-violentos que han tenido éxito.

Después de realizar un repaso en profundidad de las aportaciones y los estudios de caso de los autores arriba mencionados, podríamos destacar un listado de premisas (no excluyente) que han estado presentes en la mayoría de los procesos exitosos de no-violencia y de comunicación no-violenta:

- Respetar y empatizar con el otro
- Empoderar a las comunidades buscando los objetivos y esperanzas comunes y mejorando su calidad de vida
- Promocionando la participación de la población
- Considerar las estrategias no-violentas como algo más profundo que una demostración pacífica y utilizando el poder de la interacción humana, el poder del amor.
- Utilizar el lenguaje y el discurso para crear una identidad común gracias a los objetivos y sueños comunes, no a través de la oposición contra el otro o el opresor.
- El discurso es importante, pero es mucho más efectivo convencer a través de acciones y gracias al ejemplo. Todo comunica, y los actos comunican.
- Creatividad y espacios seguros de aprendizaje donde compartir y disfrutar de la interacción humana, de las relaciones humanas.

-La fe. Ello no implica que todos los practicantes de la no-violencia deban estar afiliados a una religión o ser creyentes en una deidad. Sin embargo, sí resulta cierto que los grandes ejemplos de movilizaciones no-violentas tienen este componente de fe que logra movilizar a la población y que, además, da esperanza para poder resistir o ser valientes ante los retos que plantea la no-violencia. Cuando alguien tiene una profunda fe, actúa con mayor seguridad y está más abierto a encontrarle un sentido a seguir los principios de la no-violencia, porque entiende a la comunidad humana y el universo como un todo. De lo contrario, si el individuo se percibe únicamente como un ser finito que sólo debe aprovechar un corto fragmento de vida y sólo preocuparse por su bienestar (un punto de vista hedonista) entonces resulta difícil aceptar ciertos sacrificios que exige la no-violencia para lograr un objetivo común. Cuando alguien concibe la vida como una continuidad que no termina en lo material, resulta más fácil abrazar la no-violencia.

-Hacer despertar los mejores potenciales de todas las personas de la comunidad

-Humanizar y crear espacios de convivencia o trabajo en equipo para descubrir que el otro es un igual con problemas, anhelos y esperanzas comunes.

-Aprender no sólo a respetar, sino también a disfrutar la diversidad.

La mayor parte de estas ideas conectan perfectamente con las propuestas de Freire y Reardon relativas a la educación para la paz y la necesidad de empoderamiento y de pensamiento crítico. De hecho, resulta imperativo que la metodología de la educación para la paz incluya la participación y ofrezca confianza a los aprendices, convirtiéndolos en protagonistas del proceso de aprendizaje. Esta aproximación debe estar presente en todas las fases de las actividades de aprendizaje: en el lenguaje utilizado en cada momento, en los espacios para la participación, en la distribución de los grupos, en la escucha emocional, en la comunicación no-violenta, en el respeto por las diferentes creencias sin renunciar a un debate constructivo y la promoción y estimulación del potencial propio de cada persona.

3.5 Propuesta de la Espiral de la Paz

Teniendo en cuenta los discursos públicos y la existencia de posibles elementos de violencia cultural en el contexto posterior al 11 de septiembre de 2001 y la justificación de la invasión de Afganistán, planteamos una alternativa teórica que denominamos la Espiral de la Paz para la deconstrucción y reconstrucción de dichos discursos dentro de nuestro

compromiso de investigación-acción para cambio social. La Espiral de la Paz propone una alternativa de empoderamiento que, a nuestro modo de ver, necesita procesos de educación de los consumidores mediáticos al objeto de que tengan una visión crítica y sean menos vulnerables ante la continua tormenta de mensajes mediáticos a la que están expuestos, siguiendo la larga tradición de educomunicación y alfabetización mediática. Este objetivo podría ser suficiente en sí mismo, pero nuestra propuesta de investigación quiere ir más allá y conectar la alfabetización en medios de comunicación con otras disciplinas que puedan realmente reforzar nuestro propósito de alternativas de comunicación para la paz y construcción de Espirales de Paz. Es por ello que la Espiral de la Paz plantea una combinación de cuatro elementos básicos:

- Alfabetización en medios de comunicación y comunicación para la paz
- Pedagogía crítica para la paz y los derechos humanos
- No-violencia
- Convivencia intercultural e interpersonal compartiendo objetivos comunes con personas de diferentes contextos geográficos, culturales y religiosos.

Según nuestro planteamiento, la aplicación concreta de una intervención de empoderamiento (en contextos específicos y delimitados) con un programa que fusione estos cuatro aspectos podría tener un impacto positivo a la hora de invertir las espirales de violencia cultural (y especialmente los mecanismos del Cultivo de Gerbner y la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann) e impulsar procesos de construcción de paz y espacios de interacción como los que describe la *Imaginación Moral*. Asimismo, nuestra propuesta inicial parte de la convicción de que este tipo de programas pueden mejorar los resultados de actividades que incluyan estas herramientas de forma aislada.

Según nuestra perspectiva, la aplicación de actividades de formación de estas cuatro áreas de conocimiento implementadas de forma aislada puede resultar débil debido a la influencia del contexto circundante y a la ausencia de determinadas herramientas clave para la construcción de paz. Por ejemplo, un programa de educación para la paz que no ofrezca herramientas para una alfabetización mediática podría verse debilitado por los millones de mensajes diarios con elementos de violencia cultural que emanan de los medios de comunicación entendidos en sentido amplio, incluidas por supuesto las redes de Internet. De igual modo, un programa de alfabetización mediática que no tenga en cuenta la pedagogía crítica para la paz podría verse debilitado tanto por descuidar el fin en sí mismo de la promoción de paz como por cuestiones metodológicas sobre cómo empoderar a los

beneficiarios sin caer en la tentación de adoctrinarlos con una u otra verdad, sino dándoles herramientas para que se conviertan en entes autónomos pensantes y críticos.

Aun así, la pedagogía crítica para la paz y la alfabetización mediática siguen siendo insuficientes si no se complementan con medios o herramientas para llevar a cabo la construcción de paz y el cambio social hacia un mejor bienestar, la defensa de los derechos humanos y la armonía intercultural. Es en este punto donde consideramos que la no-violencia para cambio social resulta clave, dado que de ella emana otra forma de hacer las cosas para la construcción de paz y la creación de espacios de solidaridad y ayuda mutua, tal y como la no-violencia fue entendida por líderes como Gandhi o King Jr.

El cuarto pilar de la Espiral de la Paz que proponemos es la convivencia intercultural con personas de otros países, culturas y religiones. A nuestro modo de ver, los elementos anteriormente mencionados resultan de vital importancia, pero siguen siendo débiles sin uno de los componentes que marca la diferencia: las relaciones interpersonales. A este respecto, en la revisión teórica que hacemos de la educación para la paz ya hemos visto que una destacable parte de los informes y publicaciones sobre intervenciones prácticas destacan el hecho de que la convivencia cara a cara genera un cambio sustancial y ayuda a los estudiantes a situarse en el lugar del otro, a entenderlo mejor y a humanizarlo, a romper el hielo de los prejuicios, a respetar la diferencia, muy especialmente, a disfrutar la diversidad como una riqueza en sí misma.

El Planteamiento de la Espiral de la Paz nos conduce también a una serie de preguntas reflexivas sobre posibles matices a los postulados de la Teoría del Cultivo de Gerbner, la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann y los estudios de paz y la Imaginación Moral de Lederach.

En el caso de Gerbner, nos hemos preguntado sobre las posibilidades de que el cultivo también tenga un potencial para la construcción de paz a través de un cultivo no violento de Espirales de Paz. Cuanto menos, podría parecer que tener en cuenta los efectos del cultivo resultaría necesario a la hora de abordar cualquier iniciativa de construcción de paz mínimamente sólida. Por ello proponemos explorar si puede existir un cultivo positivo que no sólo cultive ideas que determinado sector pueda considerar altruistas y buenas en sí mismas, sino que también pueda cultivar herramientas para que las personas puedan ser más conscientes y críticas ante la influencia que reciben de los medios de comunicación y de su entorno. La pregunta sería si es posible aplicar el cultivo a una construcción de paz no paternalista, que sea más bien un acompañamiento, aunque obviamente subjetivo porque parte del respaldo a unos valores subjetivos como la paz, la solidaridad, el entendimiento

intercultural y los derechos humanos. Otra de las preguntas que surgen es si los efectos del cultivo pueden prevenirse o transformarse gracias a programas de alfabetización mediática y de pedagogía crítica para la paz. Pareciera una alternativa interesante, o tal vez la alternativa, dado que, tal como el propio Gerbner asume, el control de las historias narradas en los medios sigue estando condicionado por unas pocas estructuras de poder.

En lo relativo a Noelle-Neumann, nos hemos preguntado si (1) resulta posible conciliar las ideas de Noelle-Neumann y Habermas para explorar si la Espiral del Silencio es un impacto real, existente, pero que no es irreversible y que puede transformarse gracias al empoderamiento de la población receptora de los mensajes de los medios de comunicación y de sus grupos de referencia y contextos más cercanos (los cuales interactúan y ejercen presión social). Otra de las reflexiones o preguntas es si (2) el empoderamiento y la pedagogía crítica de la ciudadanía están relacionados con el proceso de ruptura de espirales de silencio. De hecho, una de las lagunas de la teoría de Noelle-Neumann es que no profundiza en la explicación de cómo y por qué en cierto momento se rompe la Espiral del Silencio y comienza una nueva que da apoyo a otra corriente de opinión que se vuelve mayoritaria y reemplaza la anterior. En tercer lugar, (3) resulta interesante preguntarse si dicha Espiral de Silencio juega un papel relevante en la construcción de violencia cultural y la promoción o legitimación de actitudes violentas (por ejemplo, la propaganda de guerra). Partiendo de esta pregunta, también surge la siguiente cuestión: (4) ¿Es posible que la Espiral del Silencio que actúa en la construcción de violencia cultural pueda generar también una presión social positiva (o un impulso social) para la construcción de actitudes de paz, reconciliación, entendimiento intercultural y disfrute de la diversidad como un valor positivo en sí mismo?

En cuanto a las aportaciones de construcción de Lederach, nos hemos formulado las siguientes cuestiones que también conectamos con la exploración de formas de transformación de los elementos de violencia cultural detectados en el capítulo 5, especialmente las espirales de silencio y el cultivo de la idea del otro como enemigo y el miedo a ese mundo malvado:

-¿Pueden crearse estas redes y espacios sin una educación en medios de comunicación, sin que la gente sea crítica con el bombardeo continuo que recibe de los medios y de los lobbies de poder?

-¿Es posible potenciar programas educativos transformadores que en sí mismos sean espacios de relaciones interpersonales transformadores?

-¿Es la participación artística, la inspiración personal, el fomento de las vocaciones personales, un factor clave para poder empoderar e invertir los procesos

de violencia cultural; la creación de la violencia, del odio, del miedo y de los prejuicios en las mentes?

-¿Es suficiente o igual de potente un proceso transformador si se busca esa inspiración personal, esas redes sociales interpersonales y el empoderamiento, la educación... pero no se incluye esa parte espiritual, de búsqueda casi mística, de la cual habla Lederach en la Imaginación Moral? ¿Hay que aprender a cooperar con el enemigo, si acaso éste existe?

-¿Son las relaciones interpersonales más importantes que la técnica o el conocimiento para generar esa construcción de paz? ¿Son suficientes esas relaciones interpersonales sin conocimientos? ¿Es posible coordinar esas relaciones interpersonales con el plano ético y normativo tangible (por ejemplo, legislación y sistema internacional de Derechos Humanos)? ¿Hasta qué punto es necesaria esta coordinación y de qué formas? ¿Qué papel juega el descubrimiento casual, el *serendipity*?

-¿Pueden aplicarse las propuestas de Lederach en programas concretos que generen resultados de cambio social visibles a medio y corto plazo invirtiendo las espirales de violencia cultural en los ciudadanos; y promoviendo cultura de paz en el marco de un proceso de construcción progresiva?

Acompañando estas preguntas, con la propuesta de la Espiral de la Paz intentamos realizar una aportación holística a los cuatro campos de referencia que se fusionan en las Espirales de Paz: alfabetización en medios de comunicación y comunicación para la paz, pedagogía crítica para la paz y los derechos humanos y convivencia intercultural, no-violencia para cambio social y convivencia intercultural e interpersonal compartiendo objetivos comunes con personas de diferentes contextos geográficos, culturales, y religiosos.

El esquema de la Espiral de la Paz que proponemos sería el siguiente, entendiendo que el punto con mayor influencia es el espacio en el que confluyen los 4 círculos de la Figura 7 «Elementos interactivos de la Espiral de la Paz. La intención es aplicar esta propuesta en el terreno práctico para que los resultados nos ofrezcan pistas que nos permitan aportar algunas conclusiones a las preguntas de investigación que nos hemos realizado en relación con las sub-hipótesis 4 y 5.



Figura 6: Elementos interactivos de la Espiral de la Paz
(Fuente: Elaboración propia, 2013)

4 Construcción de espirales de violencia cultural y propaganda de guerra tras el 11-S: la creación de la idea del enemigo

En el presente capítulo planteamos un análisis de discursos utilizados tras el 11 de septiembre de 2001 por el Gobierno de EE UU y *lobbies* afines al objeto de explorar y validar -si procede- nuestra primera sub-hipótesis de partida, que enuncia lo siguiente:

El discurso mediático y las estrategias comunicativas utilizadas por el gobierno de EE UU y *lobbies* afines tras el 11 de septiembre de 2001 desarrollaron mecanismos de propaganda y manipulación de la opinión pública y del orden internacional actual a través del uso de una violencia cultural para justificar y promover el ataque armado a Afganistán en contra del derecho internacional.

Para poder llevar a cabo la validación de esta sub-hipótesis, en primer lugar nos aproximaremos a diversos conceptos de análisis del discurso basados en van Dijk y, posteriormente, propondremos un modelo propio de análisis discursivo con la intención de explorar si se utilizaron estrategias de construcción de violencia cultural para promover el ataque armado contra Afganistán y la transgresión del derecho internacional. A partir de este modelo, daremos paso a una descripción analítica de discursos del Gobierno de EE UU y *lobbies* afines en el contexto Post 11-S y nos centraremos en una relación de 18 de acciones comunicativas que consideramos representativas, basándonos en fuentes primarias y secundarias. Entre las fuentes secundarias utilizamos como referente el análisis de autores como Chomsky y Ramonet, Sierra, Frau-Meigs o Goodman. De igual modo, utilizamos como principales fuentes primarias el Informe a los Medios en la sede del FBI, 12 de septiembre de 2001, el Informe de Reporteros sin Fronteras de 2001, declaraciones y discursos oficiales publicados en la página web oficial de la Casa Blanca, informaciones publicadas en NYT y Washington Post y el visionado de informativos y programas de FOX y CNN durante las cuatro semanas posteriores a los atentados. Asimismo, hacemos referencia los discursos y análisis de dos fuentes como el cineasta Michael Moore y el politólogo Thierry Meyssan, dado que ambos fueron también actores en sí mismos que influyeron en las percepciones sobre los atentados y el ataque armado a Afganistán (de modo que no los queremos considerar estrictamente como fuentes primarias o secundarias). Respecto a Moore y Meyssan, queremos destacar que somos conscientes de que tanto sus opiniones como análisis

son controvertidos; aunque consideramos que fueron dos actores tan activos en el proceso que hacer referencia ellos resulta relevante para nuestra investigación.

Dado que el objetivo que nos proponemos es analizar discursos y un sumario acciones comunicativas que pudieron influir en la opinión pública, utilizamos para este análisis tanto las fuentes primarias como las secundarias en las que quedan documentadas algunas de dichas acciones comunicativas, que constituirán en sí mismas el corpus que someteremos al filtro de nuestro modelo de análisis del discurso.

De forma complementaria, utilizamos un segundo corpus diferenciado para analizar la legalidad del ataque contra Afganistán de acuerdo con el Derecho Internacional. En este caso, nos basamos en fuentes primarias (resoluciones del Consejo de Seguridad de Naciones Unidas, la Carta de Naciones Unidas y otros referentes legislativos) y secundarias (análisis y artículos de expertos en derecho internacional público).

Las conclusiones sobre la ilegalidad de la intervención armada y el análisis de las acciones comunicativas identificadas nos permiten someter ambos elementos al modelo de análisis del discurso y de detección de violencia cultural.

Finalmente, teniendo en cuenta las conclusiones sobre la supuesta violación del Derecho Internacional en el ataque a Afganistán, someteremos el mencionado corpus de 18 acciones comunicativas al filtro del modelo de análisis discursivo para responder a nuestras tres primeras sub-hipótesis.

4.1 Aclaraciones metodológicas previas y proximación al modelo de análisis de van Dijk

La teoría del lenguaje de la que se habla en la presente tesis bebe de una clara herencia teórica del análisis discursivo de van Dijk o Chomsky, entre otros. Esta tradición entiende la comunicación como un aspecto amplio que impregna de forma transversal todos y cada uno de los aspectos de la sociedad, como ya apuntamos anteriormente. Los usuarios (emisores y receptores) de esa comunicación lo son en múltiples signos y lenguajes y como miembros de categorías sociales muy diversas: agrupaciones, profesiones, comunidades, sociedades, culturas, afiliaciones políticas o sindicales o simplemente grupos divergentes identificados por intereses comunes o inquietudes. Se trata de mujeres y hombres, jóvenes y ancianos, negros, blancos y mulatos, pobres y ricos, médicos y pacientes, docentes y estudiantes, amigos, enemigos, etc.

Sin duda, esta mezcla de discursos genera roles, identidades, tendencias y actitudes sociales. En nuestro caso nos centraremos en cómo esa comunicación puede generar roles pacíficos y tolerantes o, por el contrario, roles de aceptación de la violencia y la intolerancia. Y para ello, hemos optado por centrarnos en cómo se articula esta influencia desde los medios de comunicación entendidos en sentido amplio, dado que constituyen un poder capaz de hacer llegar un mismo discurso a millones de receptores.

Contemplamos aquí prensa escrita, televisión (informativos, programas, documentales, series), cine, radio, gabinetes de comunicación y agencias de noticias, Internet, actos públicos, publicidad, etc. En este sentido trabajamos desde la performatividad (según la teoría de actos de habla de Austin y sus propuestas de que todo comunica (1971).

A modo de introducción teórica, y siguiendo el modelo de van Dijk, hemos seleccionado cuatro conceptos que pueden resultarnos útiles para el análisis del discurso: acción, contexto, poder e ideología. Posteriormente, y una vez hayamos tenido en cuenta los cuatro conceptos señalados, nos centraremos en desarrollar especialmente los distintos aspectos discursivos que implica el uso de poder de forma mediática. Esta aproximación dará paso a la configuración de un modelo propio que nos servirá para analizar los materiales comunicativos que nos ocupan. A este respecto, tal como ya mencionamos en el capítulo 2 (Hipótesis, objetivos y metodología), reiteramos que es necesario clarificar que el análisis del discurso que proponemos no se centra únicamente en el habitual estudio de los discursos al uso, sino que engloba también las acciones comunicativas. De este modo, nuestro análisis se referirá a una serie de acciones comunicativas, a partir de las cuales se generan discursos y otros elementos comunicativos que afectan a la emisión de mensajes mediáticos y a su percepción por parte de los receptores.

Desarrollemos pues de una forma resumida y esquemática los cuatro conceptos básicos planteados por van Dijk (2000: 27):

1- Acción:

El discurso en sí es una acción que genera interacción social y puede analizarse en sí mismo (el habla, la forma de redactar el mensaje, el lenguaje utilizado, las imágenes y un largo etcétera con todo aquello que constituye el elemento comunicativo en sí mismo).²¹ En

²¹ Cabe tener en cuenta que en el modelo aplicado nos basamos en van Dijk al tiempo que tomamos en cuenta las aportaciones referidas al concepto de enunciación desde las aportaciones de Benveniste, Bajtin y Todorov.

el modelo de referencia que estamos utilizando aparecen tres variables destacables a la hora de examinar la acción de un discurso:

1.1- Intencionalidad: El discurso se entiende como una forma de acción con un propósito, al margen de que éste se cumpla o no y de que inconscientemente y por debajo de nuestro control se genere otro tipo de consecuencias en los receptores.

1.2- Perspectiva: El análisis de la acción puede depender de la perspectiva que adoptemos, especialmente en los casos del hablante y del receptor. Desde la perspectiva del hablante se deberá tener en cuenta el acto, la conciencia, la intencionalidad y la plasmación final del mensaje. En el plano del receptor, interesa prestar atención a aquello que recibe, su interpretación sobre dicho mensaje y las consecuencias sociales que tiene sobre él.

1.3- Interacción: La llegada de un mensaje a su receptor genera una interacción y (aunque van Dijk no quiera llegar a concretar esta afirmación) nuestra investigación asume que dicha interacción se genera simplemente por el hecho de que llegue un mensaje al citado receptor. La reacción del mismo podrá ser la de responder, mostrarse indiferente o simplemente tener determinado pensamiento. Sea como fuere, podemos afirmar que dicho mensaje ha provocado una interacción porque el receptor reacciona ante el mismo con determinada acción.

2- Contexto:

Un análisis del discurso no podría disponer de todas las claves necesarias si no se tiene en cuenta el contexto temporal, espacial y de situación que enmarca el hecho comunicativo. El modelo de van Dijk nos presenta ocho variables a tener en cuenta dentro del mismo:

2.1- Participantes: La situación personal, la edad, género, profesión, clase social, filiación cultural, etnia, religión, vinculaciones socioeconómicas y de poder, situaciones de presión psicológica o sociológica y un largo etcétera son factores a tener en cuenta al analizar el contexto de un mensaje. Estas circunstancias marcan condiciones contextuales.

2.2- Marco: Situación social, tiempo, lugar y posición del hablante, ámbito del discurso, posibles circunstancias especiales (conflicto, pobreza, violencia directa, estructural o cultural), intereses en juego dentro de determinada situación, situaciones de presión social, etc.

2.3- Utilería: Hace referencia a los símbolos y objetos destinados a potenciar la creación de determinada imagen (uniformes, banderas, símbolos, cuadros, fotografías, etc.).

2.4- Acción: Se trata de los actos no verbales que enfatizan o generan un contexto en sí mismo en determinado proceso de comunicación: gesticulación, burla, movimientos, saludos, etc.

2.5- Conocimiento e intencionalidad: Hablamos del conocimiento de receptores y comunicadores acerca de lo que comunican o reciben, así como la intencionalidad inherente en el mensaje. En otras palabras, ¿qué meta persigue el emisor al enviar cierto mensaje?

2.6- Acción de nivel superior: Los contextos de los discursos se engloban a su vez en contextos superiores que hacen cobrar un sentido al contexto inferior. Por ejemplo, un veredicto es emitido como parte del contexto de un juicio, que a su vez se ubica dentro de determinado caso o fenómeno social y, en una instancia superior, se encuadraría dentro del sistema judicial y sus complejas relaciones con la sociedad. Al final, comprobamos que todo contexto es susceptible de ubicarse dentro de un contexto superior. Y claro, cualquier contexto superior podría ir desgranándose en acciones o situaciones que constituyan pequeños minicontextos.

2.7- Contextos local y global: Tal como comentábamos en el punto anterior, el análisis del discurso en un contexto local también debe tener en cuenta el marco global en el que tiene lugar. Por ejemplo, una conferencia sobre la ayuda humanitaria y las carencias de medicinas en Afganistán deben entenderse dentro del contexto de un ataque llevado a cabo tras los atentados del 11-S y de una situación geopolítica determinada.

2.8- Construcción de contextos: Al igual que un discurso puede enclavarse en un contexto, ese mismo discurso también tiene la capacidad de generar un nuevo contexto en ese momento o provocar un efecto multiplicador de contextos posteriores. Del mismo modo, cada cual puede ofrecer una interpretación concreta y diferente sobre un mismo contexto.

3- Poder:

3.1- El control de la acción y la mente: Van Dijk plantea que un grupo tiene poder sobre otro si tiene alguna forma de control sobre el mismo. En otras palabras, si controla a los otros o puede hacer que actúen como desea (o impedir que actúen en su contra). El concepto del investigador holandés distingue entre dos opciones principales a la hora de intentar ejercer ese control: la fuerza bruta coercitiva y el control de las mentes.

Nuestra investigación (y la de van Dijk) se centra en este segundo punto: el control de las mentes y de las intenciones de las personas. Este tipo de poder discursivo necesitaría tres elementos clave: discurso, acción y cognición (intención, propósito, motivación, etc.). La aplicación efectiva de este poder simbólico desde un grupo poderoso requiere un acceso especial a actos de habla, mandatos, órdenes, directivas, información. En un plano más cotidiano, este acceso o poder especial podrían tenerlo un policía, un juez, un maestro, un jefe, un periodista.

En este caso se puede hablar de una especie de chantaje social o de la generación de actitudes gracias a herramientas de control que escapan a la mayoría del público. En el caso del chantaje social hablamos del temor ante consecuencias no queridas o negativas en aspectos cercanos como la obtención de dinero, salario, trabajo, vivienda, recursos materiales, educación, estima y reconocimiento social, puestos de poder, etc. Dentro de un ámbito más elitista, hablamos del poder de influencia, decisión y acceso a información que puede ostentar un grupo político, un grupo empresarial, una institución, un grupo de medios de comunicación... Estamos hablando de recursos socioeconómicos, legales y políticos.

3.2- El poder persuasivo: A diferencia del chantaje social, la persuasión consiste en usar la posición de poder y de mayor conocimiento (lo que puede llegar al engaño o a la ocultación interesada de información) con el objetivo de pedir o sugerir que los otros hagan algo sin ninguna amenaza explícita y de modo sutil. El poder de esta persuasión reside en la necesidad que tengan los otros de obedecer para evitar consecuencias negativas (las cuales pueden venir de un tercer actor o de una supuesta situación exterior). Esta persuasión implica el uso del poder si se presupone el control sobre un recurso de poder material o simbólico. Van Dijk utiliza a modo de ejemplo el poder discursivo ejercido por un diputado de la Cámara de Representantes de EE UU al advertir sobre las deplorables

consecuencias que llevaría al país y a su economía la aprobación de la Ley de Derechos Civiles y Equidad de la Mujer en el Empleo.

3.3- Hegemonía y consenso: En una línea que insiste en el concepto de persuasión, van Dijk insiste en destacar que un grupo de poder e incluso una única persona puede manipular las mentes de otros para que actúen como nosotros queremos por su propia voluntad y como si no hubiera coacción alguna. Para ello, el discurso debe ser capaz de que las personas tengan las creencias apropiadas.

Van Dijk denomina a este poder social bajo el término hegemonía. Las estrategias para llegar a este punto deben manejar las sutilezas de las mentes, la acción, la sociedad, el texto, el habla, la puesta en escena, los medios de comunicación entendidos en sentido amplio, la publicidad y la educación.

El investigador holandés ejemplifica este concepto a través de la información de los gobiernos occidentales sobre la inmigración. Informar a la ciudadanía sobre consecuencias económicas y sociales supuestamente desastrosas derivadas de la inmigración puede influir sobre las actitudes populares hacia la misma.

Estas actitudes pueden a su vez condicionar las intenciones o motivaciones de las personas para que actúen como el gobierno u otra élite prefiere (por ejemplo, expresando resentimiento y realizando protestas contra la inmigración de modo que los políticos puedan afirmar que no existe ningún apoyo popular para las políticas de inmigración liberales).

El éxito de este control no siempre es fácil y sólo es posible bajo determinadas condiciones (por ejemplo, cuando no existen otras fuentes de información u opinión, cuando no existe conflicto de intereses con las acciones preferidas por quienes son manipulados, etc.).

3.4- Acceso: Para que un grupo de poder domine o manipule las acciones de otros, y al margen del discurso, se necesita un acceso a los recursos materiales y recursos simbólicos como el conocimiento, la educación, la fama, el respeto, el espacio público, los medios de comunicación, las instituciones. El discurso en sí mismo es un recurso propio del poder. Y de hecho las élites controlan el acceso a muchos tipos de discursos (política, administración, educación, medios, etc.). El discurso deberá controlarse al mismo tiempo que los elementos de manipulación empleados (medios de comunicación afines, campañas informativas, entrevistas, conferencias de prensa y comunicados dirigidos a los periodistas para que el hecho parezca creíble y sea difundido según sus intereses). En este punto, nosotros

añadiríamos a la enumeración de van Dijk la importancia de elementos como programas televisivos, cine, manifestaciones de líderes de opinión, música, discursos públicos e impactos de los escenarios de comunicación.

3.5- El control del contexto: El control del discurso no es suficiente si no se tiene bien estudiado y amarrado el contexto en el cual se difunde. Se necesita un análisis socioeconómico para comprobar las influencias del discurso y de los medios que dominan la difusión masiva de información. El control directo sobre los periodistas no siempre es posible y por ello resulta mucho más provechoso hacerles creer que son libres y escriben aquello que quieren al tiempo que se manipula la realidad o los datos que se les facilitan. Los grupos de poder pueden controlar el contexto al decidir la forma de comunicación (una conferencia de prensa con o sin preguntas, una proyección, un comunicado, los participantes invitados y los roles a adoptar por cada uno de ellos, definir la agenda política del día, convocar la rueda de prensa a una u otra hora, tener bajo control las agencias de noticias, facilitar la información conveniente, pactar con otros actores implicados el silencio ante los medios más allá de la fuente oficial y un largo etcétera). Así, controlar los parámetros del contexto es una de las estrategias para ejercer un poder social que controle el discurso público.

4- Ideología²²:

4.1- Funciones sociales: Las ideologías son desarrolladas por grupos dominantes para reproducir y legitimar su dominación. Como una estrategia clásica aparece la presentación de una dominación establecida por un Dios.²³ Dicha imposición se plantea para hacer creer al grupo dominado que se trata de algo inevitable y conveniente. Ello implicará que los grupos dominados, influidos por la manipulación y la propaganda, pierden la noción de aquello que realmente puede beneficiar a sus intereses individuales y de grupo social. Al mismo tiempo, se desvirtúan los límites de los derechos de las personas con los designios del Dios evocado por el grupo de poder. En un segundo supuesto, el discurso se conformaría

²² En el modelo teórico hemos escogido el modelo teórico planteado por van Dijk, aunque cabe tener en cuenta que el análisis ideológico parte de una larga tradición que comienza con Marx.

²³ Elemento que ya aparece desde Marx como el «opio del pueblo».

con provocar que los grupos dominados se resignen a dar por hecha determinada relación social.

Llegados a este punto, querríamos destacar que el espíritu de nuestra investigación aboga por el respeto de las religiones como elementos que en su esencia misma abogan por la defensa de los derechos humanos, la paz, el amor y el respeto a las personas. Consideramos que ni el planteamiento de van Dijk ni el nuestro pretenden descalificar a ninguno de los dioses de ninguna de las religiones. Simplemente, no podemos pasar por alto que determinados grupos de poder utilizan la fe en Dios o el miedo al castigo eterno al pecador para manipular y encaminar el pensar otros grupos dominados en favor de sus objetivos. El uso del patriotismo o evocaciones sentimentales son otros de los recursos utilizados para legitimar la dominación.

La función social de una ideología que ha logrado ser compartida en determinado grupo asegura muchas posibilidades de que los miembros de un grupo actúen en líneas generales de un modo similar. Lograr hacer seguidor a un grupo de determinada ideología resulta útil para los grupos de poder que pretenden dominar el discurso y la acción ciudadana, especialmente en momentos de competencia con otros grupos dominadores.

Así, la ideología sirve para coordinar las prácticas sociales dentro del grupo y la interacción social con otros grupos. Además, define la posición del grupo frente a determinados dilemas o modos de actuación. Pongamos un ejemplo. Si alguien consigue que un grupo se haga seguidor de una ideología que promueve la violencia y pautas racistas de rechazo a toda persona de raza negra, determinado grupo de poder sólo necesitará alegar que una persona es negra para justificar su explotación laboral, su discriminación o cualquier otro tipo de violencia sobre ella.

La mencionada ideología crea una identidad de grupo que marca los modos de comportamiento del individuo frente a los contextos y a los acontecimientos sociales (vida y muerte, trabajo, violencia, cultura, naturaleza, cultura, vestimenta, nacimiento y aborto, sexualidad, derechos y libertades, defensa de la paz, venganza, derechos de los trabajadores, etc.). Van Dijk subraya que las ideologías vienen a ser las gramáticas que rigen las prácticas sociales de un grupo más o menos grande. Una ideología puede servir para promover la paz (pacifismo o no-violencia de Gandhi), pero también para justificar una desigualdad social o una violación de derechos humanos. Otros autores como Chomsky también han

trabajado la relación entre medios de comunicación e ideología en el intento de control de la población por parte de grupos de poder. Entre sus aportaciones destacan propuestas para abordarlo como la idea de redes sociales reflejada en *Manufacturing Consent* (Chomsky y Herman, 1988).

4.2- Ideologías y conocimiento²⁴: El conocimiento y la ideología son dos clases de creencia social. Lo que es conocimiento para unos puede ser ideología para otros. Un musulmán puede pensar que, gracias a Mahoma, tiene el conocimiento de que comer carne de cerdo es malo y perjudicial para una persona. En cambio, una persona no creyente puede pensar que el hecho de no comer cerdo se atribuye a una ideología y no a un conocimiento.

Una ideología dominante puede difundir creencias o conocimientos falsos para lograr el apoyo de grupos que en principio no compartían la misma ideología. Y ello puede generar la creación de una falsa conciencia: si un grupo de poder es capaz de manipular las ideologías o supuestos conocimientos de los grupos dominados mediante campañas de desinformación o con su control sobre los medios, puede transformar la inicial oposición de cierto grupo en un apoyo. Aquí el criterio de la validez de una ideología no sería la verdad de lo que dice, sino la eficacia social del servicio al interés del grupo.

A modo de ejemplo, podríamos destacar que, si un grupo difunde información falsa sobre la delincuencia y los crímenes que cometen a diario personas marroquíes, entonces es posible generar un rechazo hacia esta población inmigrante en personas que antes no lo habían manifestado. Por ejemplo, una campaña mediática de este tipo puede lograr adeptos para un grupo racista que se oponga al derecho de voto de la población extranjera en un momento concreto.

Además, una ideología también define la escala de valores que se concede a determinados hechos. Por ejemplo, un grupo empresarial cuyas prácticas perjudiquen al medio ambiente y una plataforma ecologista podrían incluso coincidir al presentar los niveles de contaminación generados por una fábrica. Eso sí, unos podrán alegar que este nivel es poco significativo, no es perjudicial para la salud o es más importante la producción de energía eléctrica para los ciudadanos.

²⁴ En el caso del conocimiento, pese a haber elegido la propuesta de van Dijk para nuestro modelo teórico, el análisis de este concepto nace de una larga tradición desde Platón (1996).

Por el contrario, el ecologista podrá plantear datos sobre la grave afección a las personas y al ecosistema que genera ese volumen de contaminación, e incluso propondrá sistemas de energía alternativa económicos y menos contaminantes.

En definitiva, se entiende aquí ideología como la proyección que intenta decir a las personas cuál es su posición y qué deben pensar respecto a las cuestiones sociales.

4.3- Ideología y discurso: La difusión o la captación de adeptos a una ideología concreta necesitan de un discurso caracterizado por una estructura y una serie de estrategias comunicativas. Dicho producto mediático deberá llegar a la población destinataria a través de los grandes medios de comunicación, el cine, las series televisivas, el rostro de famosos, la educación y los discursos de las instituciones o de colectivos poderosos que puedan influir en determinada población.

4.4- El análisis ideológico: En primer lugar hay que tener en cuenta que, en un discurso ideológico, los usuarios del habla lo deben hacer en tanto que miembros de un grupo. Normalmente, el discurso ideológico suele presentar una polarización ideológica basada en un cuadrado básico: autopresentación positiva del grupo y presentación negativa del otro. Van Dijk propone seis niveles de descripción del discurso:

1- Selección del tema o del lema de la postura del grupo.

2- Organización esquemática de los argumentos:

Qué decimos y por qué es mejor nuestra postura desde un argumento general.

3- Significados locales, coherencia, implicaciones y suposiciones:

Se detallan los distintos argumentos localizados o hechos (reales o presuposiciones futuras) que defienden la validez del argumento general. Todo discurso ideológico que pretenda convencer o manipular detalla y especifica la información en gran medida cuando ésta es beneficiosa y la plantea de forma general e imprecisa cuando perjudica la imagen del grupo. Y todo ello termina influyendo no solo en las posturas explícitas del grupo en los grandes temas sociales, sino también en los comportamientos y prejuicios implícitos escondidos en las interacciones sociales diarios de los miembros del grupo.

4- Lexicalización que sugiere nuestras propiedades positivas y las propiedades negativas del otro.

5- Estilo utilizado en el argumento (un ejemplo común es el acercamiento a cierto lenguaje o expresión que parezca cercano a las masas populares).

6- Mecanismos retóricos de todo tipo (contrastes, metáforas, hipérboles, comparaciones, eufemismos, términos que aludan a la sensibilidad del espectador, etc.): En este punto debemos añadir que los recursos textuales y del habla se completan con numerosos recursos audiovisuales como la imagen televisiva, las series de supuesta ficción, el cine, las campañas publicitarias radiofónicas y televisivas... Se trata pues del concepto de comunicación en sentido amplio que planteábamos anteriormente desde la performatividad.

4.1.2 Buscando un modelo de análisis de acciones comunicativas y violencia cultural

El modelo propio que requiere el planteamiento de nuestra investigación toma como punto de referencia la conceptualización de van Dijk (descrita en los párrafos anteriores) y lo adapta con el fin de encontrar una herramienta que nos sirva para analizar los productos y discursos mediáticos propuestos en la investigación. Para ello, utilizaremos solamente los apartados que tratan sobre la manipulación desde el poder y la ideología, dado que a partir de ellos podremos desarrollar todos los elementos necesarios para llevar a cabo nuestro análisis de discursos y acciones comunicativas.

Como complemento, prestaremos especial atención al concepto del miedo como elemento crucial a la hora de articular la manipulación informativa y el control social desde un grupo de poder. Son muchas las reacciones humanas que pueden ser motivadas con una adecuada manipulación del miedo. Por ejemplo, buena parte del discurso legitimador de los recientes ataques armados hace especial hincapié en las terribles amenazas del otro, las presuntas atrocidades del enemigo, la necesidad de protegerse ante un supuesto choque de civilizaciones, etc.

El miedo ha sido un método de control muy eficaz a lo largo de la historia (Keen, 1995): miedo al pecado y al fuego eterno (Uhlir, 2005), miedo al cambio y a la mejora de los derechos sociales, el miedo de un niño al hombre del saco, el miedo al otro desconocido y al enemigo deshumanizado... Todos estos miedos, utilizados con mejores o peores intenciones, han permitido encauzar las acciones de colectivos sociales en pro del interés de un poder superior (la Iglesia, los gobiernos y las clases privilegiadas, la madre que infunde temor al pequeño para que se porte bien y no ande sólo de noche). En un caso más concreto,

analizaremos si ese control de un grupo de poder utiliza un discurso que de forma implícita o explícita impulsa o promueve la consecución de actos violentos, lo cual equivaldría a la presencia de una violencia cultural en los términos planteados por Johan Galtung.

La aportación teórica de van Dijk se completará con las ideas de la Espiral del Silencio concebida por Noelle-Neumann. Todo ello se desarrolla en el marco de la tradición de los actos de habla y las posibilidades de manipulación informativa a través de los muchos elementos del lenguaje: habla, texto, imagen, símbolos, etc. Es decir, concebimos la comunicación como un elemento articulado por discursos con todo lo que este concepto implica: pluralidad, heterogeneidad de medios, códigos y estrategias discursivas en diálogo con un contexto y un intertexto (Benet, 2004: 290-298).

Debemos aclarar también que, en ocasiones, la conversión del modelo de partida al modelo final fusionará en uno sólo varios puntos del referente de van Dijk. El objetivo es simplemente no caer en una reiteración innecesaria de aspectos muy similares. La meta final del modelo propuesto es poder analizar con él, a través de una serie de preguntas-filtro, la presencia del intento de manipulación y la promoción de la violencia cultural desde un grupo de poder en los productos y discursos mediáticos que analizaremos.

4.1.3 Conversión a un modelo final de trabajo

Los diferentes elementos discursivos que hemos revisado a partir de las aportaciones de van Dijk nos servirán en este apartado como variables que presentaremos a continuación en un esquema inicial. A partir de estas variables, propondremos un modelo con una serie de preguntas vinculadas a la comunicación pública de determinados grupos tras los atentados del 11 de septiembre de 2001 que las operativizan. Este modelo nos servirá como herramienta de análisis de las acciones comunicativas detectadas en nuestro análisis y nos permitirá ponerlas en relación con nuestras tres primeras sub-hipótesis.

1- Esquema del modelo de partida de van Dijk sobre el discurso desde el poder y la ideología:

Poder:

- El control y la acción de la mente
- El poder persuasivo
- Hegemonía y consenso
- Acceso

-El control del contexto

Ideología:

-Función social

-Cognición social

-Ideologías y conocimiento

-La estructura de la ideología

-Del grupo a sus miembros

-Ideología y discurso

-El análisis ideológico

2- Conversión del esquema en modelo propio de trabajo asociado a los conceptos clave:

1- Poder:

-El control y la acción de la mente→

¿Posee el grupo de poder que emite el discurso el interés de justificar o incitar el posicionamiento social sobre determinado tema?

¿Posee este grupo recursos mediáticos, discursivos y socioeconómicos capaces de encauzar el pensamiento y la intención de las personas mediante el chantaje social o el temor a consecuencias no queridas?

-El poder persuasivo→

¿Utiliza el discurso la posición de poder o mayor conocimiento para ocultar o administrar información de forma interesada con el objetivo de que otros hagan algo sin ninguna amenaza explícita? ¿Se plantea al público que otro tipo de posicionamiento implicaría consecuencias negativas?

-Hegemonía y consenso→

¿Se detecta un uso de estrategias comunicativas que faciliten una hegemonía de pensamiento que coincida con la del grupo de poder emisor para lograr un consenso que coincida con los intereses del mismo?

-Acceso→

¿Tiene el grupo emisor un especial acceso a los recursos y espacios necesarios para articular su discurso (conocimiento, espacio público, medios de comunicación, instituciones, dinero, administración, educación, cine, líderes de opinión, etc.)?

-El control del contexto→

¿Posee el grupo emisor un poder sobre el espacio o modo en el que se difunde el discurso (conferencia de prensa con o sin preguntas, medios de comunicación, sala de prensa, comunicado oficial, agenda mediática del día, hora de la convocatoria de prensa, interlocutores, contactos en medios vinculados o sobre los cuales pueden tener influencia...)?

2- Ideología:

-Función social→

¿Se plantea en el discurso el apoyo a una ideología que legitima la postura del grupo y utiliza elementos simbólicos como un Dios sobrenatural, la patria, alusiones sentimentales o consecuencias fatales si no se sigue la postura establecida? ¿Utiliza el discurso la ideología para marcar una escala de valores y pauta de conducta común frente a grandes temas sociales? ¿Se usa el discurso para promover una postura común coincidente con el grupo frente a la competencia de otros contrapoderes)?

-Cognición social/Ideologías y conocimiento→

¿Difunde el grupo de poder emisor conocimientos y creencias falsas para lograr adeptos a determinada ideología que a su vez defiende cierta postura ante un tema social?

-La estructura de la ideología/ Ideología y discurso/ Del grupo a sus miembros →

¿Se engloba el discurso analizado dentro de una estructura discursiva del grupo que dispone de recursos mediáticos y presencia en los medios de comunicación entendidos en sentido amplio? ¿Posee el producto analizado las características comunes principales del discurso propio de la ideología con la cual se identifica? ¿Intenta el grupo lograr que sus miembros se identifiquen gracias a los elementos y al imaginario colectivo reflejado en la estructura de su discurso?

-El análisis ideológico→

¿Se enclava el grupo de poder emisor o el emisor como miembro de una determinada ideología? ¿Utiliza el discurso la cuadratura de autopresentación positiva y presentación negativa del otro? ¿Se destacan detalladamente las informaciones favorables a la postura y se eluden o mencionan de forma superficial los aspectos que pueden ser negativos para el interés del grupo?

¿Se emplea una lexicalización que presenta de forma positiva al grupo y de forma negativa a los otros contrarios al grupo? ¿Se utiliza un estilo o referentes que intenten acercarse a las capas populares? ¿Utiliza un repertorio de recursos retóricos (hipérboles, ironías, comparaciones, juegos con imágenes, producciones televisivas y publicitarias, terminología de demonización del otro)?

Partiendo de estas cuestiones, planteamos el siguiente modelo de trabajo basado en cuestiones que operativizan los elementos clave al objeto de detectar la existencia de violencia cultural:

1- ¿Posee el grupo de poder que emite el discurso el interés de justificar o incitar el posicionamiento social sobre determinado tema? ¿Posee este grupo recursos mediáticos, discursivos y socioeconómicos capaces de encauzar el pensamiento y la intención de las personas mediante el chantaje social o el temor a consecuencias no queridas?

2- ¿Utiliza el discurso la posición de poder o mayor conocimiento para ocultar o administrar información de forma interesada con el objetivo de que otros hagan algo o adopten la postura deseada sin ninguna amenaza explícita? ¿Se plantea al público que otro tipo de posicionamiento implicaría consecuencias negativas?

3- ¿Se detecta un uso de estrategias comunicativas que faciliten una hegemonía de pensamiento que coincida con la del grupo de poder emisor y lograr un consenso que coincida con los intereses del mismo?

4- ¿Tiene el grupo emisor un especial acceso a los recursos y espacios necesarios para articular un discurso (conocimiento, discurso público, medios de comunicación, instituciones, dinero, administración, educación, cine, personajes famosos, etc.?)

5- ¿Posee el grupo emisor un poder sobre el espacio o modo en el que se difunde el discurso (conferencia de prensa con o sin preguntas, medios de

comunicación, sala de prensa, comunicado oficial, agenda mediática del día, hora de la convocatoria de prensa, interlocutores, contactos en medios vinculados o sobre los cuales pueden tener influencia, tipo de producción, difusión de la producción, etc.)?

6- ¿Se plantea en el discurso el apoyo a una ideología que legitima la postura del grupo y utiliza elementos simbólicos de identificación como un Dios sobrenatural, la patria, alusiones sentimentales o consecuencias fatales si no se sigue la postura establecida? ¿Utiliza el discurso la ideología para marcar una escala de valores y pauta de conducta común frente a grandes temas sociales? ¿Se usa el discurso para promover una postura común coincidente con el grupo frente a la competencia de otros contrapoderes)?

7- ¿Difunde el grupo de poder emisor conocimientos y creencias falsas para lograr adeptos a determinada ideología que a su vez defiende cierta postura ante un tema social?

8- ¿Utiliza el discurso la cuadratura de autopresentación positiva y presentación negativa del otro? ¿Se destacan detalladamente las informaciones favorables a la postura y se eluden o mencionan de forma superficial los aspectos que pueden ser negativos para el interés del grupo?

9- ¿Aparecen en el discurso elementos comunicativos (texto, habla, simbología, imágenes, recursos retóricos, datos, etc.) que puedan generar una visión positiva del grupo y una negativa del otro o alimentar prejuicios? ¿Aparecen elementos que pueden afectar a sentimientos básicos del ser humano y suscitar miedo al otro o a una consecuencia determinada? ¿Existe un maniqueísmo entre buenos y malos? ¿Existe una dicotomización, explícita o implícita, entre víctimas dignas o indignas?

10- ¿Promueve el discurso una justificación o promoción a favor de alguna postura que implique el uso de la violencia?

11- ¿Puede promover el discurso una espiral de silencio provocada por el miedo al rechazo social o la acusación de no velar por los intereses sociales, o por los designios de un Dios, o por el sentimiento de una patria?

4.2 Creación del enemigo tras el 11-S

Los atentados del 11-S fueron sucedidos de toda una serie de intentos de justificar un ataque contra Afganistán, sentenciada como la tierra de los terroristas antioccidentales. La principal idea manejada fue la identificación de un enemigo. El FBI sólo necesitó 24 horas para establecer el *modus operandi* de los terroristas y entregar un culpable a la Casa Blanca. Al parecer, el eje del mal se llamaba Afganistán y los culpables eran extremistas seguidores del Islam. El problema es que en muchas de las ocasiones se ha caído en la falacia de confundir interesadamente la condición de musulmán y la de terrorista. De hecho, las semanas posteriores al 11-S se caracterizaron por la censura en los medios de comunicación y la detención de miles de inmigrantes declarados culpables hasta que fueran capaces de demostrar su inocencia (Goodman, 2004: 108-131).

Respecto a las supuestas pruebas de la autoría de los atentados, el FBI llegó hasta el punto de incluir en la lista de 19 kamikazes a cinco personas que actualmente están vivas y en libertad (residentes en Arabia Saudí y Casablanca). Este hecho permitió que el príncipe Saud al-Faisal, Ministro de Asuntos Exteriores, declarase textualmente: «Se ha demostrado que cinco de las personas nombradas en la lista del FBI no tienen relación alguna con lo que pasó» (Jehl, 2001). EE UU tampoco ha presentado ninguna prueba concluyente que inculpe a los otros 15. Los nombres de estas personas no aparecieron los listados de pasajeros de las compañías y, por otro lado, una comparación del número de viajeros y de víctimas hace matemáticamente imposible que tal cifra de terroristas viajara en dichos vuelos (Meysan, 2002).

Una personalidad como Salman Rushdie advirtió que si los supuestos terroristas eran kamikazes no podían ser auténticos musulmanes, dado que el Corán prohíbe el suicidio. El FBI había intentado demostrar sus afirmaciones con la presentación de tres copias manuscritas en árabe, supuestamente encontradas en tres lugares bien distintos: una maleta de Mohammed Atta perdida en un enlace, un coche abandonado en el aeropuerto de Dulles y los restos del vuelo 93 que estalló en Stoney Creek Township -Pensilvania- (Meysan, 2002). Las tesis del gobierno norteamericano sostienen que estos documentos contienen supuestas indicaciones para los terroristas suicidas, que comienzan pidiendo un rezo «en nombre de Dios, de mí mismo y de mi familia». En primer lugar, cabe destacar que a un musulmán sólo le está permitido rezar en nombre de Ala, nunca en el suyo propio. Más inverosímil resulta que el FBI asegure que encontró el pasaporte intacto de Mohammed Atta en las ruinas del World Trade Center. Resulta significativo que, mientras el director del FBI (Robert Muller) explica a la prensa la necesidad

de reunir pruebas que puedan condenar a los sospechosos de los atentados, el fiscal general, John Ashcroft, le interrumpe para recalcar la necesidad de realizar las detenciones inmediatamente.²⁵ Un día después, 13 de septiembre de 2001, Colin Powell anuncia la intervención en Afganistán en declaraciones que fueron recogidas por CNN, FOX, Washington Post y New York Times.

Construir la guerra era el pretexto perfecto para el Estado Mayor de EE UU, que a mediados de julio de 2001 ya había declarado su intención de invadir Afganistán (Meysan, 2002: 125-138; Moore, 2005).

El presidente de EE UU, George W. Bush, tardó muy pocas horas en presentar su discurso basado en la defensa del bien contra el mal.

Estados Unidos utilizará todos los recursos a su alcance para vencer al enemigo. Este enemigo no ha atacado sólo a nuestro pueblo, sino a todos los pueblos amantes de la libertad de todo el mundo [...] Las naciones del mundo amantes de la libertad están con nosotros. Esta lucha del bien contra el mal será monumental, pero permanecerá el bien (White House, 2001 b).

Las características de este discurso coinciden plenamente, tal como veremos en posteriores fases del estudio, con el modelo propuesto por van Dijk para la manipulación discursiva dirigida desde una élite que intenta hacer valer su posición de superioridad y de poder.

«Si no estás con nosotros, estás contra nosotros». Estas peticiones belicistas no tardaron en ver cumplido su objetivo. La resolución 1386 del Consejo de Seguridad de Naciones Unidas reconoce el derecho de los EE UU a la legítima defensa colectiva o individual, pero nunca dijo que se pudiera atacar un país del modo que se hizo.

Además, el discurso insta a todos los estados a una colaboración contra los organizadores, cómplices y responsables de darles asilo. La estrategia comunicativa usada tras el 11-S ha experimentado una continuidad que se prolonga hasta la actualidad.²⁶

El 9 de enero de 2001 ya se puede apreciar cómo el discurso del presidente de EE UU intenta ampliar su cruzada contra el terrorismo al utilizar su término eje del mal. «Tales estados -Irak, Irán, etc.-constituyen, con sus aliados terroristas, un eje diabólico y se arman para amenazar la paz mundial», apuntaba Bush (Meysan, 2002: 50). Sus palabras recuerdan a las teorías maniqueístas de Choque de Civilizaciones de Samuel Huntington en la concepción de la lucha de buenos contra malos, la concepción del otro y la presentación de occidente como la

²⁵ Informe a los medios en la sede del FBI, 12 de septiembre de 2001.

²⁶ Ver resolución 1.386 (2001) del Consejo de Seguridad en www.un.org.

civilización deseada (blanca, masculina y del norte) que debe imponer orden en el mundo (Huntington, 1997).

Esta interpretación presenta a una comunidad internacional inestable que sólo puede sostenerse con la intimidación y la hegemonía de uno de los actores. Su hipnosis se torna tan potente que se llega a distinguir entre unas víctimas dignas (norteamericanos u occidentales) y otras indignas (habitantes inocentes de países supuestamente terroristas). Como apunta Chomsky:

Hechos que socavarían la línea del gobierno si se tratasen correctamente se pueden encontrar normalmente en las últimas páginas de los periódicos. Ello excluye de los medios de comunicación cualquier disidencia fundamental y da pie a un sistema de propaganda que resulta bastante más creíble y efectivo, al articularse en torno a unos motivos patrióticos, que otro que se basara en la censura oficial (Chomsky, 1990: 18).

Este sistema de propaganda se acompaña de una presión social similar a la que expone Noelle-Neumann con su Teoría de la Espiral del Silencio (Noelle-Neumann, 1995: 259-260). La población tiene miedo a ser acusada de traición y sufrir el rechazo social si expresa una visión que tenga en cuenta el relato de su enemigo, o simplemente si defiende los derechos fundamentales de éste. Incluso puede darse el caso de que, en ciertos contextos reducidos, una mayoría abogue por la paz y no lo exprese así porque se siente minoría sin serlo. Es la Espiral del Silencio.

Y lo más preocupante es que esta espiral se ha completado con una construcción de miedo escénico que ha permitido recortar derechos fundamentales de la población y obtener un cheque en blanco para llevar a cabo un proyecto imperialista (Martínez Guzmán; 2005). Y por ello no ha resultado extraño que, durante la elaboración de este trabajo, la evolución de los hechos haya derivado en la invasión de Irak en contra de todos los principios de la Organización de las Naciones Unidas. En este caso, y lamentablemente cuando la invasión ya es un hecho consumado, altos cargos de las Naciones Unidas como Hans Blix han vuelto a revelar la presencia de mentiras y de manipulación informativa a lo largo del proceso de justificación de la guerra (2004).

Llama la atención que la operación «libertad duradera» -destinada a arrasar miles de vidas de civiles inocentes en Afganistán- fue declarada casi de forma oficial desde un sitio bien distinto a un parlamento. El presidente George W. Bush, acompañado de personalidades políticas y de algunos de los predicadores religiosos más influyentes en la sociedad norteamericana, hizo pública por televisión su intención de iniciar la guerra contra «el mal» en

la *National Cathedral*. Comenzaba así la puesta en práctica de uno de los mayores mecanismos de movilización de masas conocidos hasta el momento: la religión. Con esta primera carta en la mano, Bush justificó cualquier actuación bélica de EE UU como la respuesta a una petición celestial:

Debemos responder a estos ataques y liberar al mundo del Mal. Se ha librado una guerra contra nosotros con astucia, engaño y asesinatos. Nuestra nación es pacífica, pero cuando se enfurece se vuelve implacable [...] Las señales de Dios no siempre son las que buscamos. Aprendemos con la tragedia que su voluntad no siempre es la nuestra [...] Y hay oraciones que someten nuestra voluntad a una voluntad más poderosa que la nuestra [...] Durante todas las generaciones, el mundo ha engendrado enemigos de la libertad humana. Han atacado nuestro país porque es el alma y el defensor de la libertad. Y el compromiso adquirido por nuestros padres se ha convertido en la llamada de nuestros tiempos [...] Pedimos a Dios todopoderoso que vele por nuestra nación y nos otorgue la paciencia y la voluntad por todo lo que ha de venir [...] Que Dios bendiga a América (White House, 2001 b).

Esta mística y patriótica distinción maniqueísta entre el bien y el mal no fue más que uno de los preparativos previos a la construcción de la imagen del enemigo. Al mismo tiempo se sucedían múltiples homenajes y jornadas de luto decretadas en las principales potencias «civilizadas» (800 millones de europeos de luto), homenaje que jamás tuvieron las víctimas de la guerra del Golfo o de los bombardeos de Afganistán. Es lo que Noam Chomsky viene a distinguir como víctimas dignas e indignas, tal y como hemos mencionado anteriormente.

Tampoco pasó por alto la escenificación mística de George W. Bush a los ojos del *Washington Post*:

Por primera vez desde que el conservadurismo religioso se ha convertido en movimiento político, el presidente de EE UU se ha convertido en su líder de facto, un estatus que incluso Ronald Reagan, adulado por los conservadores religiosos, no pudo alcanzar jamás. Las revistas cristianas, las radios y televisiones muestran a Bush rezando, mientras los predicadores en el púlpito califican a su líder de acto de la Providencia. Una procesión de líderes religiosos que se han encontrado con él atestiguan su fe, y hay páginas de Internet que animan a la gente a ayudar y rogar por el presidente (Milbank, 2001).

Así pues, tenemos la bendición de Dios. El siguiente paso es demonizar al adversario. En octubre de 2001, EE UU decide ampliar el servicio propagandístico diseñado en 1948 y crea la Oficina de Información Estratégica (*Office of Strategic Influence - OSI*), encabezada por Pete Worden, antiguo jefe de la *U.S. Space Command*. Este organismo se encarga de filtrar las transmisiones de la radio *Voice of América* y se enmarca dentro de los Programas de

Información Internacional y en el Grupo Militar de Información Internacional. Su única razón de ser es controlar y manipular las informaciones recibidas por los países occidentales, incluida la propia Norteamérica (Libicki, 2001). La estrategia de manipulación del Gobierno norteamericano se centra en dos pilares básicos: por un lado la ocultación de datos, por otro, la construcción y manipulación de realidades. Analicemos primero los mecanismos destinados a silenciar aquello que interesa mantener oculto.

El 18 de octubre, el Ministerio de Defensa se encargó de difundir una nota interna:

La información no confidencial debe ser objeto de protección desde el momento que pueda ser confirmada para conducir a conclusiones de carácter sensible. La mayor parte de la información utilizada en el marco del Departamento de Defensa será sustraída del dominio público en razón de su carácter sensible (Meysan, 2002: 93).

Esa misma semana, el FBI exigió a las compañías aéreas de los aviones implicados que no pusieran en contacto con la prensa. Unas horas más tarde, confiscaba a los periodistas Jules y Gedeon Naudet cinco horas de grabación de vídeo en las Torres Gemelas y en las plazas captadas de forma simultánea al momento del ataque. Esta censura también alcanzó al personal militar y a los letrados norteamericanos. Así, la asociación de abogados norteamericanos anunció que excluiría de la abogacía a cualquier letrado que intentara iniciar un proceso por daños y perjuicios en nombre de las familias de las víctimas. Cabe destacar que cualquier proceso judicial de estas características habría sacado a la luz datos que el Gobierno tal vez prefería mantener en la sombra. Con este mismo propósito, George W. Bush persuadió a los representantes del congreso para que no crearan una comisión de investigación sobre el ataque del 11 de septiembre y los detalles de la tragedia no trascendieran a los medios de comunicación (2002).

Pese a los intentos de Bush hijo y de toda la estructura político-militar que lo envuelve, el Congreso de EE UU ha terminado por constituir una comisión de investigación sobre el 11-S y la poderosa mano de la Casa Blanca no ha logrado impedir que un letrado (Stanley Hilton) demande en nombre de 400 víctimas del World Trade Center al presidente Bush, al vicepresidente Dick Cheney y Donald Rumsfeld (Secretario de Defensa). Les acusa de causar, inducir y colaborar en los atentados del 11-S. Este abogado ha presentado documentos que intentan demostrar que los presuntos terroristas eran dobles agentes financiados por el Gobierno de norteamericano.²⁷ Stanley también ha presentado argumentos jurídicos para demostrar que la

²⁷ Para más información consultar las páginas web www.Infowars.com y www.Prisionplanet.com

ley aprobada después de los atentados (*U.S. Patriot Act*) vulnera la constitución y da carta blanca para etiquetar públicamente como enemigo de la seguridad nacional a cualquier persona, incluidos posibles enemigos políticos.

Dados los objetivos del presente trabajo de investigación, nuestro análisis no pretende ni mucho menos entrar en las tesis de Milton y se limitará a analizar el discurso mediático inherente a este contexto basándose en las acciones comunicativas mencionadas en la introducción del capítulo. Pese a ello, consideramos interesante mencionar esta situación porque da idea de la amplitud de conflictos que se han generado incluso dentro de EE UU en torno a la comunicación tras los ataques del 11-S.

Un ejemplo claro de la construcción del enemigo es la amalgama de listas de supuestos terroristas facilitada por el FBI y que circulan en embajadas, oficinas policiales de otros países y páginas web sobre terrorismo. Se da la circunstancia de que, a diciembre de 2005 (fecha en la que se escriben estas palabras), algunas de las personas incluidas en dichas listas todavía se encuentran pendientes de un veredicto judicial de la Audiencia Nacional o ya han sido absueltas.²⁸ Es el caso del empresario sirio Mohammad Khair Alsaqqa, que fue detenido en julio de 2002 por su presunta participación en el diseño de los atentados del 11-S debido a los informes facilitados por, entre otros, la *Central Information Agency* (CIA). Tres años después, la Audiencia Nacional le ha declarado inocente por falta de pruebas y considera que los supuestos indicios eran «absurdos y contrarios a toda lógica».

La serie de maniobras manipuladoras proseguía el 10 de febrero de 2002, día en que la consejera nacional de Seguridad, Condolezza Rice, convoca en la Casa Blanca a los directores de las cadenas televisivas ABC, CBS, CNN, Fox, Fox News, MSNBC, y NBC. La prensa escrita también recibe una serie de consignas. El Gobierno aconseja a los periodistas seguir un juicio editorial y abstenerse de publicar informaciones que perjudiquen «a la seguridad del pueblo norteamericano». Dos redactores jefe que criticaron la política belicista de Bush -Ron Guting (*City Sun*) y Dan Guthrie (*Daily Courier*)- fueron despedidos (Meyssan, 2002: 94). Veinte días más tarde, el Congreso aprueba la *U.S. Patriot Act*, que suspende durante cuatro años un amplio abanico de libertades fundamentales, entre las cuales se encuentran afectada la libertad de prensa y el secreto de las comunicaciones. Como colofón a este proceso de depuración, el fiscal general John Ashcroft creó un organismo responsable de evaluar a los

²⁸ Además de las acusaciones del juez Garzón, el nombre de Alsaqqa y otras personas absueltas aparecía en el listado de terroristas internacionales difundidos en los informes del Mackenzie Institute, publicados también en su página web de Internet.

medios y evitar la fuga de información clasificada.²⁹ Asimismo, Ashcroft ordenó la retirada de diversa documentación comprometida de sitios web oficiales.

La manipulación informativa y la ocultación de supuestos intereses económicos tampoco pasaron desapercibidas en el documental del productor Michael Moore, *Fahrenheit 9/11*, que vuelve a sacar a la luz gran parte de las circunstancias denunciadas inicialmente por Meysan. Su documental ganó la Palma de Oro en el Festival de Cine de Cannes. Entre las distintas estrategias comunicativas, Moore destaca que algunos grupos empresariales próximos al poder prohibieron la difusión radiofónica de canciones pacifistas como *Imagine* de John Lennon (Moore, 2005).

4.2.1 El imaginario en torno a Bin Laden

Son numerosos los autores que han hecho hincapié en que el Gobierno estadounidense ha orquestado todo un imaginario de símbolos y recursos de manipulación para justificar el ataque contra Afganistán y crear un clima favorable a la guerra. Prestigiosos investigadores como Noam Chomsky, Ignacio Ramonet, o periodistas como Amy Goodman o el cineasta Michael Moore, han argumentado que EE UU ha aprovechado el atentado del 11-S para justificar un ataque con objetivos económicos y geoestratégicos. Ésta es la tesis que Moore ha difundido en las pantallas cinematográficas de todo el mundo.

El presidente británico, Tony Blair, no dudó en utilizar un vídeo con amenazas de Osama Bin Laden para justificar el ataque contra Afganistán ante la Cámara de los Comunes (Blair, 2001). Sin ir tan lejos en el tiempo, es cuanto menos interesante no pasar por alto que, justo dos días después de la manifestación más grande de la historia en favor de la paz (más de 12 millones de personas se movilizaron el 15 de febrero en España contra la guerra de Irak) vuelvan a salir a escena dos vídeos del Mula Omar y de Osama Bin Laden. Ambos llaman a la guerra santa y fueron usados públicamente para legitimar el ataque contra el supuesto eje del mal. Del mismo modo, el gobierno español (entonces aliado en la cruzada de EE UU contra Irak), compró a la BBC un vídeo sobre los efectos de las armas de destrucción masiva y lo emitió tres días antes de la manifestación del 15 de febrero contra la guerra de Irak.³⁰

²⁹ Se puede consultar más información en la publicación de *Intelligence Online* que se recoge en la bibliografía fechada en 2002.

³⁰ El documental fue emitido el 12 de febrero de 2003 en TVE.

Otra línea de investigación plantea que la CIA se sirvió de Osama Bin Laden para apoyar a los rebeldes kosovares contra la dictadura de Belgrado en 1999 (Chossudovsky, 2001; Christitch, 2001). Según acredita el *New York Times*, Bin Laden también colaboró con EE UU hasta noviembre de 2001 en Chechenia (Wines, 2001). Resulta no menos curioso que Bin Laden, supuesto enemigo número 1 de EE UU, se recuperara de una grave enfermedad en el Hospital norteamericano de Dubai (Emiratos Árabes) en julio de 2001. Extraña más aún que durante esta estancia, tal como revela el diario *Le Figaro*, el representante local de la CIA tomara el ascensor principal para visitar la habitación de Osama Bin Laden (Richard, 2001). Al observar el círculo de amistades de Bin Laden, también es destacable que uno de sus presuntos colaboradores en la fabricación de armas químicas y supuesto mecenas de la Yihad islámica en Egipto -Salah Idris- posea el 75% del accionariado de PIES Digital Systems. Esta empresa se encarga de la video vigilancia de las páginas de internet militares y gubernamentales británicas (Barnet y Walsh, 2001). Otra de las firmas de Idris (*Protect*) vela por la seguridad de once centrales nucleares del Reino Unido (Barnett y Walsh, 2001).

4.2.2 ¿En beneficio de quién?

El equipo de gobierno de Bush está formado por importantes representantes del *lobby* petrolífero. De este modo, la consejera nacional de seguridad es la antigua dirigente de Chevron-Texaco, Condeleezza Rice (Marinuzzi, 2001). La secretaria de Interior, Gale Norton, aparece como representante de los intereses de BP-Amoco y de la firma saudí Delta Oil.³¹ En cuanto a su vicepresidente, Dick Cheney, es antiguo presidente de Halliburton -primer suministrador de petróleo mundial.³² Este gabinete de dirigentes, encabezado por Bush, forma parte de un nuevo grupo responsable de la política energética nacional. Desde la creación de este organismo, uno de sus objetivos ha sido construir un oleoducto que enlace el Mar Caspio con el océano Índico (proyectado por la empresa UNOCAL con la ayuda de Delta Oil) (Meysan, 2002: 129; Moore, 2005).

El mencionado oleoducto, que atravesaría Pakistán y Afganistán, tuvo que ser interrumpido en 1997 ante las negativas de la autoridad de los Talibán, quienes ostentaban el auténtico control de la zona en detrimento del débil gobierno de Rabbani. En 2001, el secretario de estado norteamericano Colin Powell concedió una subvención de 43 millones de dólares al

³¹ Más información en <http://www.bp.co>

³² Ver <http://www.halliburton.com>

régimen talibán para la reconversión de cultivos de adormidera. Las trabas en la negociación con los talibanes llevaron a EE UU a plantearse una acción armada, ataque que se intuye tras leer las conclusiones del encuentro entre el Ministro Francés de Asuntos Exteriores, Hubert Vedrine, y el jefe de la misión especial de la ONU para Afganistán, Francesc Vendrell. Según declaraciones del propio ministro de Asuntos Exteriores en julio de 2001,

Los dos responsables han explorado juntos las pistas que les permitirán llevar un evolución favorable, en particular, el ánimo de que una comunidad internacional podría aportar a los esfuerzos del rey para reunir a su alrededor a representantes de la sociedad afgana [...] Más allá, será preciso reflexionar naturalmente sobre lo que supondría la reconstrucción de Afganistán, una vez haya terminado el conflicto (Marinuzzi, 2001).

Durante la operación Libertad Duradera e independientemente de las consecuencias del enfrentamiento interno entre la Alianza del Norte y el ejército Talibán, la aviación angloamericana lanzó 12.000 bombas con las que mató, como mínimo, a 10.000 supuestos combatientes y a más de un millar de civiles (Conetta, 2002; Traynor, 2002).

Paradójicamente, el artífice de la operación militar en el seno del Consejo Nacional de Seguridad, Zalmay Khalilzad, defendió a los talibanes ante la opinión pública norteamericana en el *Washington Post*. Eso sí, mientras todavía no habían roto las negociaciones. «Los talibanes no practican en absoluto el antiamericanismo que profesan los fundamentalistas iraníes», señalaba. Su discurso dio un giro de 180 grados tras el 11 de septiembre (Weisberg, 2002).

La visita de inspectores y periodistas a Afganistán todavía no ha sacado a la luz fábricas de armas químicas o bacteriológicas. Tampoco de construcción de bombas atómicas. Por el momento, sólo se ha conseguido ver miseria y armas trasnochadas procedentes de la lucha contra la URSS. Aunque lo prometió, EE UU todavía no ha presentado ningún informe con documentación que inculpe a Afganistán o a Osama Bin Laden en los atentados del World Trade Center. Mientras tanto, y con la guerra ya casi olvidada, el primer ministro afgano Hamid Karzaï y su homólogo pakistaní, el general Musharraf, se reunieron en 2002 con el objetivo de encaminar el pacto para la construcción del anhelado oleoducto en Asia Central (Irish Times, 2002). Tampoco pasa desapercibido el volumen de negocio de adormidera destinado al mercado norteamericano (Parry, 2001).

Autores como Noam Chomsky lamentan que el aparato propagandístico de EE UU y los medios de comunicación no difundieron que un alto porcentaje del pueblo afgano se posicionaba en contra del régimen talibán. Los medios tampoco comunicaron -todavía menos el

Gobierno de EE UU y Gran Bretaña- que más de un millar de líderes afganos, refugiados en Peshawar, habían llegado a un acuerdo para derrocar al régimen talibán con medios pacíficos y reclamaban a EE UU y Gran Bretaña que dejaran de matar a población inocente con sus bombardeos. La comunidad internacional no les escucho y la opinión pública internacional no pudo contemplar la existencia de una mayoría afgana contraria al régimen talibán, que había sido respaldado por EE UU.

Chomsky recuerda que este silencio premeditado resulta tan obvio como el hecho de ignorar los crímenes y atrocidades de líderes afganos que ahora se han convertido en aliados de Estados Unidos. Estas personas cometieron las mismas barbaridades por las cuales se intentó legitimar el ataque a Afganistán, que ya ha condenado a la precariedad a más de nueve millones de personas (Chomsky, 2002: 8). En el mismo artículo, Chomsky también subraya el apoyo y la colaboración de EE UU con grupos terroristas en la guerra de Bosnia, en Croacia o en la lucha contra los soviéticos. Se trata de una red de islamistas radicales creada por la propia CIA (Chomsky, 2002: 9).

Por su parte, el investigador James Petras denuncia que los medios de comunicación y Washington han manipulado la tragedia humana para desviar la atención sobre las dimensiones económica y militar del conflicto, algo incluso evidente para ciertos sectores del público norteamericano como el colectivo de bomberos. El alcalde de Nueva York los acusó de ser amotinados que no respetan la ley cuando protestaron ante los recortes de presupuesto para desescombrar las ruinas. «Las víctimas son ignoradas toda vez que han dejado de ser útiles como instrumento de propaganda de guerra. Los beneficiarios de las ayudas federales no son los trágicos ex-empleados, sino sus millonarios jefes» (Petras, 2002).

Las múltiples ramificaciones de esta trama se completan con la demostración pública de las jugosas relaciones económicas entre uno de los grupos vinculados al presidente Bush al Carlyle Group, la familia de Osama Bin Laden y multimillonarios jeques de Arabia Saudí. Lo que en un principio sólo se atrevió a denunciar Meyssan, ha pasado a difundirse en el cine internacional (Moore, 2005), en diarios de prestigio (*New York Times*, *Le Figaro* o el *Times de India*) y en centenares de páginas web.³³ Los delitos de iniciados detectados en los movimientos bursátiles y los beneficios económicos colaterales constituyen otra de las incógnitas que la administración Bush ha tratado de ocultar por todos los medios. Cinco años después, todavía no se ha abierto ninguna investigación oficial.

³³ Entre las más interesantes destacan www.znet.org y www.globalresearch.ca.

4.2.3 Limitaciones a la libertad de prensa

Los informes oficiales de Reporteros Sin Fronteras (RSF) denuncian cómo algunos responsables del Pentágono reconocieron -en una entrevista publicada el 19 de febrero de 2002 en el diario *New York Times*- que la Oficina de Información Estrategia (dependiente del Departamento de Estado de Defensa) se había propuesto recurrir a la difusión de falsas informaciones en los medios de comunicación extranjeros. El propio diario precisa que se trata de «un nuevo esfuerzo por influir en la opinión pública y en los responsables gubernamentales, en los países amigos y en los países no aliados» (Reporteros Sin Fronteras, 2002).

Esta estrategia incluía un amplio repertorio de medidas que abarcan desde campañas negras (utilizando para ello desinformación y actividades secretas) hasta relaciones públicas blancas basadas en comunicados verídicos. Su objetivo era lanzar una campaña mediática dirigida a la opinión pública internacional.

El informe anual describe cómo, más que en ningún otro país, los ataques del 11-S dañaron gravemente a la libertad de prensa en EE UU. Esta asociación denuncia las restricciones a las que fueron sometidos los periodistas. Asimismo, destaca la fiebre patriótica y de consignas que fue utilizada en los medios para dirigir la guerra contra el «terrorismo» en casos como «en guerra contra el terror» (CNN) y «América Contraataca» (CBS). Todas estas emisiones fueron acompañadas por la omnipresente bandera estrellada como telón de fondo (Reporteros Sin Fronteras, 2002).

Las denuncias de RSF no se detienen aquí. Los portavoces de este organismo también critican que las autoridades no dudaron en presionar para conseguir ese compromiso norteamericano en favor de la guerra contra Afganistán (recomendaciones en la radio pública *Voice of América* y órdenes a las cadenas de televisión para excluir a los «enemigos de América»). En el terreno de Internet, la confidencialidad de la información fracasó con la aprobación de la Ley Patriot en octubre de 2002, la cual autoriza al FBI a registrar intercambios sospechosos sin autorización judicial (Reporteros Sin Fronteras, 2002).

Los informes de RSF y el análisis de otros autores como Chomsky (2004) o Petras (2002) sugieren que el desarrollo del ataque armado a Afganistán tampoco se caracterizó por su transparencia informativa. EE UU aumentó la presión sobre el canal Al Jazeera (Meysan, 2002) y secuestró la totalidad de las imágenes tomadas por el satélite Ikonos (principal distribuidor de medios de comunicación y el único que puede evaluar con precisión los daños causados por los ataques norteamericanos en Afganistán) y prohibió a los funcionarios que facilitaran datos a la prensa. La salvaguarda de la información llega a ser tal que el Pentágono

contrató en exclusiva las imágenes tomadas por Ikonos y prohíbe la entrega de dichas imágenes a ninguna otra entidad. Por su parte, el Pentágono sostiene que contrató dichas imágenes para garantizar el archivo audiovisual de la operación. No obstante, el 17 de octubre el diario *The Guardian* revela que EE UU no necesita estas imágenes porque dispone de seis satélites en órbita con una calidad muy superior a la de Ikonos (Reporteros Sin Fronteras, 2002). Los bombardeos norteamericanos destruyeron la radio y la televisión afgana, locales de *Al Jazeera*, la BBC y *Associated Press*. A su vez, las fuerzas especiales limitaron la presencia de redactores en la zona de Tora Bora (Reporteros Sin Fronteras, 2002). Este menoscabo de la libertad de prensa se ha completado con la restricción del acceso a las ruinas del World Trade Center, detenciones, secuestro de imágenes o confrontaciones políticas en el Congreso, entre otras situaciones (Chomsky, 2004; Meyssan, 2002).

4.2.4 Cultivando el Síndrome del Mundo Malvado

Autoras como Frau-Meigs realizaron también un análisis de la comunicación pública tras el 11 de septiembre y sus implicaciones en la creación de un escenario de miedo y guerra contra el terror vinculados también al Cultivo de Gerbner y al Síndrome del Mundo Malvado (Frau-Meigs, 2006). Frau-Meigs analiza el seguidismo de los medios de comunicación americanos tras el 11 de septiembre de 2001 y la pérdida de capacidad crítica en determinados aspectos como los derechos humanos, la legalidad internacional, las nuevas normas legales restrictivas de derechos fundamentales (especialmente la *Patriot Act*). Su obra *Qui a détourné le 11 septembre? Journalisme, information et démocratie aux Etats-Unis* analiza la manipulación del 11-S por la Nueva Derecha americana apoyada por un neo-corporativismo liberal sin precedentes desde los años 1920 y defiende la tesis de que dicha manipulación ha sido posible debido en gran parte a la instrumentalización de los medios de comunicación a los fines de la propaganda de estado a través del control de la palabra y del debate público (Frau-Meigs, 2006). Esta utilización también se habría reflejado en fuertes presiones de autocensura e intimidación y la sumisión a la ley del mercado, las audiencias y las instituciones de poder. Dicha instrumentalización coincide en el tiempo con un atentado en el que confluyen temporalmente una serie de crisis simbólicas para los EE UU (Frau-Meigs, 2006).

De este modo, la autora defiende que dicha utilización (también acompañada del uso de *think tanks* y una legislación antiterrorista sin precedentes) intentó justificar un intervencionismo imperial internacional y manipuló los hilos conductores de la situación cognitiva: las formas de representación de conocimiento vinculadas a la memoria colectiva –

modificando el tratamiento informativo bajo el recurso del miedo- y modificando a través de la propaganda las percepciones de la realidad, la libertad de expresión y la formación de opinión (Frau-Meigs, 2006).

El contexto post-11-S estuvo marcado por la escenificación del horror en directo y por las restricciones y el aumento del control sobre Internet bajo el paraguas de la ambigua lucha contra la cibercriminalidad y el ciberterrorismo. De igual modo, se restringió y dirigió el acceso a la información por parte de los ciudadanos por motivos de seguridad nacional. Estos factores dificultaron a los periodistas mantener su independencia y provocó una cesión de la imparcialidad de los hechos a la compasión, la empatía y la proximidad construyendo un guión con nuevos héroes y enemigos (Frau-Meigs, 2006).

A este respecto se generó una emoción patriótica que jugó conectando la relación simbólica entre los medios americanos y la nación americana, a través de la cual se pidió el sacrificio de las libertades a cambio de preservar su supuesta seguridad y se convirtió a cada americano en una víctima impotente (Frau-Meigs, 2006).

Según concluye Frau-Meigs, este proceso se acompañó de una reestructuración de la psicología americana (una ideación cognitiva de tipo colectivo) y un reposicionamiento político instigado por la Nueva Derecha donde los medios han contribuido fuertemente (especialmente la televisión) en la propulsión de ondas de choque que jugaron con los sentimientos de proximidad, pena y horror inspirados en la «política de la pena» (con connotaciones bíblicas) y que mantuvieron al público en un estado de shock sin salida racional y sólo con salida emocional; una salida donde la venganza es el único acto moralmente aceptable, donde la negociación u otras alternativas diplomáticas o políticas parecen indecentes, nulas o inviables (Frau-Meigs, 2006). En este contexto, los medios de comunicación estadounidenses sacudieron la opinión pública internacional y vemos que cadenas como Fox utilizaba incluso diferentes colores (amarillo, naranja y rojo) para advertir al público sobre el riesgo de alerta terrorista, lo cual muestra el deseo de imprimir el reflejo del miedo en los hogares del público en lugar de trasladar la realidad de los actos políticos. Un ejemplo similar sobre la creación del miedo y del pánico entre el público es el caso de la cinta adhesiva recomendada como supuesta medida de aislamiento en caso de ataque terrorista químico, biológico o radiológico (Frau-Meigs, 2006).

Esta creación del miedo también lleva a alimentar el maniqueísmo, la visión del bien contra el mal y una capacidad de dramatización de lo cotidiano con esquemas de oposiciones brutales (amigos y enemigos, fuerzas brutales y fuerzas bárbaras). La mediación ya no tiene cabida y a los mediadores y a los periodistas se les exige elegir uno u otro campo.

Y este guión del bien contra el mal se ha utilizado para construir cierta identidad en el marco de la cual se justifica una supuesta búsqueda de la libertad y se apela a la fe en Dios (Frau-Meigs, 2006).

Este planteamiento evidencia vínculos con la cobertura mediática dominante del crimen, que tiende a crear una cultura del miedo latente a través del «Síndrome del Mundo Malvado», tal como describe Gerbner en su Teoría del Cultivo. A fuerza de agitar constantemente los relatos de la violencia, la destrucción y las muertes en serie, los medios suscitan el temor en la población y haciéndole interiorizar el mensaje del miedo, de modo personas que nunca han sido víctimas pueden sentirse amenazadas mientras que otros apuestan por la ley del castigo. Este síndrome genera percepciones de los otros tanto en el exterior (el comunista, el mafioso de carteles de la droga, el terrorista, etc.) o en el interior (el negro, el gánster, el asesino en serie, etc.). Y en este marco se convocan todas las funciones de los medios de observación, transmisión y distracción para una socialización eficaz (Frau-Meigs, 2006).

De este modo, el 11 de septiembre se inscribe plenamente en esa construcción cultural del crimen y el miedo, ligada a ciertas angustias profundas de la sociedad americana y de las sociedades occidentales y bajo ese temor a las conspiraciones terroristas extranjeras, el cual justifica una supuesta cruzada por la libertad, de una religión contra otra, de un estilo de vida contra otro; de una visión deshumanizada de los otros... Dentro de la sociedad civil se refuerza así la co-dependencia entre la cultura del crimen y la criminalización de la cultura. Y estos mensajes se interpretan de forma diferente por los diferentes grupos sociales, pero dentro de esa visión del miedo con el que se justifica la guerra preventiva y la autodefensa por anticipación como las únicas respuestas aceptables (Frau-Meigs, 2006).

De forma paralela, se pone en el punto de mira la utilización de Internet y el control al mismo, en una línea similar a lo que el Maccartismo hizo con Hollywood. La paranoia comunista cede a la paranoia antiterrorista y la Nueva Derecha intenta generar una respuesta mediatizada y controlada de la opinión pública; algo que se reflejó en el intento de enterrar la verdad y en la persecución que orquestó la supuesta Comisión de Investigación del 11-S y los amplios poderes concedidos a la CIA y a otras agencias de seguridad nacional y espionaje. En conjunto, esta construcción de la cultura del miedo podría explicar en parte el seguidismo y la cesión de los medios de comunicación a las presiones del sistema de propaganda gubernamental. Como ejemplo paradigmático de esta cesión y del apoyo a la construcción de dicha propaganda destaca el «Efecto Fox» y las funciones que ejerció esta cadena

desinformando, alterando la realidad y utilizando mecanismos de propaganda, la apelación al patriotismo, la intimidación y la disuasión (Frau-Meigs, 2006).

4.3 Del discurso a la transgresión del derecho internacional

El objetivo del presente apartado es comprobar hasta qué punto el discurso de propaganda de guerra y violencia cultural se acompañó del uso físico de la fuerza de las armas y la violación del orden establecido por la Carta de la ONU. Para ello procederemos a analizar la legalidad o ilegalidad del ataque armado que EE UU y Gran Bretaña lanzaron contra la población de Afganistán como respuesta a los atentados que destruyeron las Torres Gemelas de Nueva York y una parte del Pentágono el 11 de septiembre de 2001. Con este fin, tal como hemos avanzado en la introducción del capítulo, nos basaremos en fuentes primarias como la Carta de Naciones Unidas, resoluciones del Consejo de Seguridad de Naciones Unidas y otras disposiciones legales, así como fuentes secundarias basadas en artículos y análisis de catedráticos expertos en Derecho Internacional Público.

En primer lugar plantearemos una breve síntesis de los principales argumentos que expusieron en su momento aquellos que respaldaban una acción armada. Dicho análisis incluye tanto las justificaciones emitidas por ciertas corrientes de juristas como las utilizadas por la oficina de información del Pentágono y el propio presidente de los Estados Unidos, George W. Bush.

El siguiente paso será confrontar esta interpretación belicista con los principios del Derecho Internacional y la letra de la Carta de las Naciones Unidas, principal faro guía de las relaciones internacionales desde 1945. Asimismo, completaremos esta comparación con el análisis de catedráticos de Derecho Internacional como Remiro Brotóns. La complejidad del tema que nos ocupa abre las puertas a otros aspectos en los cuales nos detendremos de forma breve, tales como las consecuencias que puede implicar la ruptura del pacto que las naciones vencedoras de la segunda guerra mundial rubricaron el 26 de junio de 1945 en San Francisco.

Los medios de comunicación han sido los conductores estrella de un discurso mediático dirigido a que parezca obviamente aceptable lo inaceptable. La estrategia ha sido clara y, además, efectiva: imágenes dramáticas de los atentados, la distinción del bien y del mal, la ocultación de las imágenes de los bombardeos sobre Afganistán, su trivialización (burkas levantadas, barbas afeitadas, televisores). Todo ello ha construido una imagen del enemigo y una justificación que muchos entienden incuestionable. En las siguientes líneas, veremos que

este ha sido el terreno abonado para construir todo un intento de discurso legitimador de la guerra que ya tenía Kosovo como antecedente (González Vega, 2001: 248).

4.3.1 Argumentos para un ataque. La doctrina conservadora norteamericana

La primera resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas tras el 11 de septiembre (56/1) se traduce en una rotunda condena de los ataques terroristas y en una petición de apoyo a la comunidad internacional para encontrar y pedir responsabilidades legales a los culpables. Un día más tarde, el Consejo de Seguridad de la ONU (resolución 1368 de 2001) afirmaba estar «decidido a combatir por todos los medios las amenazas a la paz y la seguridad internacionales creadas por actos de terrorismo». La citada resolución también recalca que los cómplices de los atentados «tendrán que rendir cuentas de sus hechos». Dicho esto, el Consejo señalaba que seguiría ocupándose de la cuestión y comunicaba claramente su intención de tomar todas las medidas necesarias para responder a los ataques terroristas «con arreglo a las funciones que le incumben en virtud de la Carta de las Naciones Unidas». Pese a ello, y pese a las atribuciones exclusivas que la Carta de San Francisco otorga al consejo en materia de seguridad, este organismo no adoptó ninguna medida represora a tal efecto (aunque no por ello se puede decir que no adoptó las medidas que consideró oportunas).

El 8 de octubre de 2001, el senado de EE UU autorizó a George W. Bush (hijo) a «usar toda la fuerza necesaria y apropiada contra aquellas naciones, personas u organizaciones que en su opinión planearon, ejecutaron, autorizaron o ayudaron a perpetrar los ataques terroristas». El argumento alegado por el Senado no era otro que la legítima defensa. Se trata del mismo argumento que posteriormente aceptaron como obvio los miembros de la OTAN, quienes apoyaron el ataque de EE UU contra Afganistán bajo el supuesto amparo del artículo 5 del tratado fundacional de Washington. El propio secretario general de las Naciones Unidas, Kofi Annan, afirmaba el mismo 8 de octubre que la operación Libertad Duradera se concebía en el contexto del «derecho inherente a la legítima defensa individual y colectiva de acuerdo con la Carta de las Naciones Unidas».

No hay duda de que el impacto del atentado y la reacción de buena parte de la comunidad internacional han contribuido a la construcción de una interpretación sesgada del derecho internacional. Es más, se ha creado una especie de Espiral del Silencio en la que parece que cuestionar dicha legítima defensa equivalga a convertirse en una especie de aliado terrorista.

Son varios los argumentos planteados por quienes consideran el ataque angloamericano contra Afganistán una legítima defensa. En primer lugar, alegan que los atentados se pueden considerar ataque armado dada la capacidad y el potencial de la organización Al Qaeda, que puede llegar a ser más fuerte que muchos estados. Asimismo, consideran que las resoluciones 1368 y 1373 (2001) del Consejo de Seguridad rompen con los precedentes jurídicos y dejan abierta la puerta a esta equiparación (Remiro Brotóns, 2001: 156). Tal como ha señalado el catedrático Remiro Brotóns, los defensores del ataque aducen que la invasión angloamericana responde a los principios de *necesidad, inmediatez y proporcionalidad* (evocados en la sentencia consultiva de 8 de julio de 1986 de la Corte Internacional de Justicia «Actividades militares y paramilitares en y contra Nicaragua»).

En la misma línea de razonamiento, interpretan que estas medidas se conciben en un contexto de atentado terrorista y que fueron comunicadas inmediatamente al Consejo de Seguridad. Desde su punto de vista, dichas actuaciones eran legales hasta el momento en el que el consejo adoptara la acción necesaria para reestablecer la paz y la seguridad internacionales (hecho que no sucedió, aunque legalmente hablando el Consejo de Seguridad sí adoptó una serie de medidas).

Autores como Cassese también argumentan que las pruebas que demostraban la presunta autoría de Al Qaeda y el supuesto apoyo de Afganistán se presentaron cinco días antes de la operación militar. Este hecho les lleva a defender la existencia de una institución defensiva que acoge una «respuesta demorada» con la que justificar la distancia temporal entre el atentado y los bombardeos sobre Afganistán (Cassese, 2001: 997-998).

No pasa desapercibido que, tal como hemos ido exponiendo a lo largo de la tesis que nos ocupa, la legitimación de los actos violentos a través de la propaganda de guerra y de la manipulación mediática es una práctica instaurada que con el paso de los años se ha ido adaptando al devenir de los tiempos y a los cambios experimentados en la comunicación social hasta nuestros días, inmersos de lleno en la nueva sociedad global de la información. Es por ello que todo lo expuesto en estas páginas en torno a la legitimidad de la intervención militar en Afganistán en términos de derecho internacional no puede dejar de ser entendido en el marco de los mecanismos de alteración de realidades a través de las estrategias de comunicación y los mensajes mediáticos.

4.3.2 Definición de agresión y Carta de las Naciones Unidas

Veamos ahora qué dice la Carta de las Naciones Unidas acerca de la legítima defensa. Esta figura legal responde a una excepción establecida en el marco de un sistema de seguridad colectiva en el que, por norma general, queda absolutamente prohibido el uso de la fuerza. Así lo enuncia el artículo 2.4 de la carta:

Los miembros de la organización, en sus relaciones internacionales, se abstendrán de recurrir a la amenaza o al uso de la fuerza contra la integridad territorial o la independencia política de cualquier estado, o en cualquier otra forma incompatible con los propósitos de las Naciones Unidas.

El artículo 51 de la carta deja la puerta abierta a la legítima defensa en caso de ataque armado contra un miembro de las Naciones Unidas. Eso sí, esta respuesta se adoptará hasta tanto que el Consejo de Seguridad haya tomado las medidas necesarias para mantener la paz y la seguridad internacionales. Además, el citado artículo establece claramente que las medidas adoptadas en el ejercicio de la legítima defensa

Serán comunicadas inmediatamente al Consejo de Seguridad y no afectarán en manera alguna la autoridad y responsabilidad del Consejo conforme a la presente carta para ejercer en cualquier momento la acción que estime necesaria con el fin de mantener o restablecer la paz y la seguridad internacionales.

Tal como indica la propia carta, la legítima defensa sólo puede considerarse en caso de que se constate un ataque armado. Y ante la posibilidad de que se dé este caso, debe ser el Consejo de Seguridad quien determine la existencia de toda amenaza a la paz, quebrantamiento de la paz o acto de agresión. Según la carta, es el Consejo el responsable de hacer recomendaciones o decidir las medidas a adoptar (de conformidad con los artículos 41 y 42) para mantener o restablecer la paz y la seguridad internacionales.

La letra de la Carta de la ONU nos permite afirmar que EE UU y Gran Bretaña sólo pueden justificar su ataque contra Afganistán siempre y cuando quede demostrado que dicho estado cometió directamente la autoría de los atentados del 11-S.

Colaborar con una organización terrorista es desde luego ilegal y muy grave. Pero la supuesta complicidad del régimen Talibán (Gobierno que domina el país pero no está reconocido por gran parte de su población y por ningún país miembro de la ONU, excepto Pakistán, Arabia Saudí y los Emiratos Árabes Unidos), el auxilio, refugio o cualquier clase de asilo que haya podido prestar a los autores no basta, según los precedentes conocidos, para planear la reacción en términos de legítima defensa (Remiro Brotóns, 2001: 155-156).

La jurisprudencia es clara. Tras los bombardeos de Israel sobre el cuartel de la Organización para la Liberación de Palestina (OLP) en Túnez, el Consejo de Seguridad rechazó el alegato israelí de legítima defensa ante ataques terroristas y reconoció el derecho de Túnez a recibir una reparación (resolución 573-1985 de 4 de octubre). Esta misma línea argumental se define en la sentencia de 27 de junio de 1986 emitida por la Corte Internacional de Justicia (Asunto de las actividades militares y paramilitares en y contra Nicaragua).

La corte no cree que la noción de ataque armado pueda amparar la asistencia de rebeldes en forma de suministro de armas o de asistencias logísticas o de otra clase. Se puede ver en tal asistencia una amenaza o un empleo de la fuerza, o el equivalente a una intervención en los asuntos internos y exteriores de otros estados.

Además, la corte subraya que el uso de la fuerza no sería lícito si no se daba la premisa del ataque armado.

Tal como especifica el catedrático de derecho internacional Remiro Brotóns, en el actual sistema de seguridad colectiva (ONU) la legítima defensa sólo se justifica para atajar un ataque que se encuentra en curso.

Esta circunstancia no se produce normalmente en los actos terroristas y reaccionar frente a ellos utilizando la fuerza en el país que los alberga, sin autorización del Consejo de Seguridad, puede ser un acto de represalia (incompatible con la Carta de la ONU) y no de legítima defensa (Remiro Brotóns, 2001: 155-156).

Una lectura detenida del derecho internacional revela que la argumentación de los apoderados de la guerra presenta varios talones de Aquiles. En primer lugar, Remiro Brotóns recuerda que las referencias de las resoluciones 1368 y 1373 (2001) a la legítima defensa se realizan cuando ni siquiera se ha señalado a los supuestos autores del crimen. La propia resolución 1368 califica estos actos terroristas como una amenaza a la paz, no como un ataque armado (y debemos recordar que sin él no existe legítima defensa). De hecho, la mismísima OTAN distingue entre ataque armado y otros riesgos de naturaleza más amplia como el terrorismo (Remiro Brotóns, 2001: 156).

La legítima defensa se debe entender como una fase excepcional entre el ataque y la acción del Consejo de Seguridad. No se puede prolongar para siempre y tampoco prolongarse con nuevas actuaciones en otros países. «Ni el agredido se confunde con un justiciero ni la legítima defensa es un cheque en blanco» (Remiro Brotóns, 2001: 157). La legítima defensa opera como solución extrema para repeler un ataque. Evidentemente, el coloso EE UU no respondió para frenar ningún ataque. No hubo inmediatez, tampoco proporcionalidad. La legítima defensa no se convirtió en más que la caricatura deformada de una represalia. El

Derecho Internacional prohíbe sin margen de duda el ataque preventivo. Y en este caso, el desfase temporal lleva a que en documentos de la Unión Europea se asuma la consideración de la respuesta armada norteamericana como de represalia. Autores como Rodríguez Carrión aseveran que la posición inequívoca del derecho internacional es «considerar ilegítimas las contramedidas que impliquen el uso de la fuerza armada» (Rodríguez Carrión, 2001).

Una represalia como la norteamericana traspasa una línea infranqueable llamada «principios elementales de la humanidad», citados por el Tribunal Internacional de Justicia como «principios inviolables del derecho internacional público» (asunto de «la legalidad de la amenaza o el empleo de las armas nucleares») (Rodríguez Carrión, 2001).

Tal como recuerda el profesor González Vega, el propio presidente de la Comisión de Derecho Internacional de la ONU, Pellet, ironizó que es necesario «desplegar un serio esfuerzo de imaginación jurídica para considerar un ataque armado de un estado las acciones de un grupo terrorista que se había abstenido de reivindicar el atentado» (Pellet, 2001).

De hecho, las resoluciones 1368 (2001) y 1373 (2001) del Consejo de Seguridad condenaban los atentados como amenaza a la paz y seguridad, pero no como ataque armado (2001). Además, el supuesto apoyo del régimen Talibán no puede utilizarse para territorializar a un actor absolutamente desterritorializado (González Vega, 2001: 253).

En 1974, la Asamblea General de Naciones Unidas elaboró la siguiente definición de agresión: «El envío por un estado, o en su nombre, de bandas armadas, grupos irregulares o mercenarios que lleven a cabo actos de fuerza armada contra otro estado de tal gravedad que sean equiparables a los actos antes enumerados o sustancial participación en dichos actos» (González Vega, 2001).

La propia Comisión de Derecho Internacional de la ONU (CDI) recalca en uno de sus informes que «una situación general de dependencia y apoyo no bastaría para justificar la atribución del comportamiento al estado» (González Vega, 2001). Ni las supuestas pruebas presentadas por la coalición ni los textos del Consejo de Seguridad han concretado la relación entre Al Qaeda y el régimen Talibán hasta el punto de que se pueda responsabilizar a este último de los atentados de Nueva York. A su vez, cabe resaltar que en Afganistán se desarrollaba una guerra civil y que el gobierno Talibán no es reconocido como gobierno legítimo del estado -ni por los disidentes ni por el grueso de la comunidad internacional.

Otra de las contradicciones del bombardeo de Afganistán reside en su amplia prolongación espacio-temporal. Este factor ha invalidado uno de los argumentos que exponían algunos defensores de la vía armada, tales como P.M. Dupuy. Este último señalaba que el requisito de la proporcionalidad obligaría a limitar las acciones a objetivos militares usados por

los terroristas y a la captura de sus líderes, no a castigar al gobierno de los Talibán. Y, por supuesto, menos aún a la población civil (Dupuy, 2001). Refresquemos la memoria de tan sólo algunos hechos: El 8 de octubre, los bombardeos angloamericanos destruyen las oficinas para la agencia de eliminación de minas en Kabul. Más de un centenar de civiles murieron de forma directa en los sucesivos bombardeos de centros sanitarios en Kabul y Herat (González Vega, 2001). Y matizamos que murieron de modo directo porque otros cientos murieron a causa del desabastecimiento de recursos necesarios para el funcionamiento de Hospitales: medicinas, energía eléctrica, suministro de agua, materiales y máquinas que fueron destruidas...También sobran las palabras a la hora de discutir si masacres como la de Mazar-i-Sharif fueron un ataque proporcional y necesario. Todos estos episodios contrarían de forma clara las normas del derecho internacional humanitario y de los Convenios de Ginebra. Y no resulta menos contrario a derecho el uso de bombas margarita, totalmente prohibidas por su efecto devastador.

Al margen de todo lo anterior, es necesario resaltar que tampoco es proporcional la amenaza infinita que extendió George W. Bush al mundo entero (González Vega, 2001). No en vano, se trata de una ilegítima apropiación de poder que ya ha alcanzado sangrientamente a Irak y amenaza de cerca a Siria.

No podemos negar que la Carta de la ONU permite claramente el ejercicio del derecho a la legítima defensa sin el consentimiento previo del Consejo de Seguridad. Eso sí, esta operación armada sólo será legítima hasta el momento en el que el Consejo de Seguridad adopte las medidas necesarias para afrontar el conflicto. El Consejo de Seguridad sí adoptó las citadas medidas necesarias, lo cual deslegitimaría cualquier ataque posterior de una coalición internacional (caso de la angloamericana). Es más, este organismo se respaldó en los poderes que le otorga el capítulo VII de la Carta de las Naciones Unidas para adoptar todo un recital de «mesures musclées» en la lucha contra el terrorismo internacional, actuación que focalizó en la búsqueda de responsabilidades por el 11 de septiembre y en la prevención de futuros atentados (Condorelli, 2001). Por sí solo, este hecho invalida y deslegitima la actuación armada de estadounidenses y británicos. Independientemente de ello, y paradójicamente, el Consejo de Seguridad asumió nuevas funciones que no le corresponden -es el caso de la creación de una nueva administración en Afganistán- como respuesta a la crisis generada por el ataque de la coalición (hecho reflejado en las resoluciones 1378 (2001) y 1386 (2001)).

4.3.3 Retorno a la autotutela

La guerra de Afganistán es un punto de inflexión (con cercano antecedente en los bombardeos de Kosovo) en el avance del unilateralismo de EE UU. Surge la cuestión de si, de haberse tratado simplemente del deseo de ejercer la legítima defensa o de perseguir a Osama Bin Laden, EE UU no hubiera tenido problemas en solicitar autorización al Consejo de Seguridad, tal como ya ocurrió en la Guerra del Golfo Pérsico (Remiro Brotóns, 2001). El gobierno norteamericano no ha solicitado ninguna autorización al Consejo, y tampoco ha mostrado intención de hacerlo. En cambio, sí que se ha reservado el supuesto derecho de extender su cruzada contra el terrorismo a todo el globo (allí donde exista la más mínima sospecha, fundada o infundada). Esta actitud supone la primera vulneración evidente del sistema de seguridad colectiva desde que éste se ratificara en 1945 en San Francisco. Remiro Brotóns lamenta que el sistema de la carta, el cual parecía tener posibilidades de desarrollarse tras el fin de la guerra fría, «se ha desmoronado con las Torres Gemelas y un ala del Pentágono». Pero nuestra percepción no es tan negativa.

Es cierto que se ha violado la carta, pero no es menos cierto que el sistema de las Naciones Unidas posee una estructura consolidada en muchos aspectos. No se trata de un sistema perfecto, pero es un punto de partida al cual la humanidad ha tardado 58 años en llegar y sería un paso atrás no sacarle partido. Más que llorar por la supuesta muerte de la ONU, debemos intentar reforzarla y exigir su respeto.

Más aún en estos días, en los que cualquier persona u estado contrario a los intereses de Estados Unidos corre el riesgo de ser tachado de terrorista. En los sesenta se llamaba comunista a todo el que no actuaba de forma sumisa ante ciertas potencias. Hoy estamos expuestos a que la preocupante guerra fría renazca bautizada en forma de cruzada contra el terrorismo.

Merece la atención que Bush sea contrario a la definición de terrorismo mientras en las manifestaciones públicas de sus portavoces y altos funcionarios se aplica la etiqueta terrorista a conductas, como las de armamento de gobiernos desafectos, que nada tienen que ver con el terrorismo (Remiro Brotóns, 2001).

Otro de los fenómenos que destaca Brotóns es la transformación de funciones del Consejo de Seguridad que ha impulsado la política exterior de EE UU. De hecho, la resolución 1373 de 2001 refleja la asunción de una labor legislativa (imposición a los estados miembros de parte del Convenio Internacional para la Represión de la Financiación del Terrorismo) que de ningún modo le corresponde al Consejo de Seguridad. Mientras EE UU

adjudicaba al Consejo funciones que no le eran propias, el Consejo dejaba de asumir otras que sí lo son (monopolio del uso de la fuerza ante amenazas, agresiones o quebrantamientos de la paz). Esta jugada dejaba vía libre a EE UU para emprender por su cuenta una particular cruzada contra el terrorismo «en pro de la paz mundial» -las comillas son nuestras- (Remiro Brotóns, 2001).

No es casual que el controvertido y en ocasiones opaco término «terrorismo» haya sido uno de los juguetes preferidos de los diseñadores de estrategias de comunicación encaminadas a promover cualquier tipo de violencia o de articular mecanismos de propaganda de guerra al objeto de legitimar actuaciones bélicas que contravienen no sólo los principios más básicos del derecho internacional y de la Carta de las Naciones Unidas, sino también los principios básicos de humanidad.

4.3.4 Legalidad durante los ataques (*in bellum*)

Un sucinto repaso a las hemerotecas o archivos audiovisuales deja patente que, pese a pretender justificar su ataque con la legítima defensa, los ciudadanos de medio mundo han escuchado desde sus casas cómo el presidente George W. Bush prometía castigar a los responsables de la debacle del World Trade Center. Su propio discurso evidencia una lógica de venganza ajena a aquello que la Carta de las Naciones Unidas concibe como legítima defensa. Pero las contradicciones jurídicas (y ante todo humanas) van todavía más allá. Resulta extremadamente dudoso que los bombardeos sobre Afganistán cumplieran los principios del Derecho Internacional Humanitario.

Entre el 7 de octubre y el 7 de diciembre de 2001, el número de civiles inocentes muertos a causa de los bombardeos superaba la cifra de víctimas de los atentados del 11-S. En función de cifras más o menos pesimistas, la cantidad de personas fallecidas oscilaría entre 3.700 y 5.000 (ver El País, 5 de enero de 2002).

La propia Organización de las Naciones Unidas (ONU) ha documentado que 52 aldeanos *de Miazí Jala* (25 niños y diez mujeres) fueron ametrallados por el ejército estadounidense durante sus «tareas de limpieza» de líderes de Al Qaeda (Higueras, 2002). Tampoco parece tener justificación legal la matanza provocada por soldados de la Alianza de Norte, EE UU y Gran Bretaña en la fortaleza de Qila-i-Jhangi o en la toma de Mazar-i-Sharif. Otros afganos consiguieron salvar sus vidas, pero fueron condenados al exilio.

Tres millones y medio de afganos y afganas se refugiaban en Pakistán e Irán a finales de septiembre de 2001. Otro millón de personas se encontraban desplazados de sus hogares dentro del propio Afganistán.

La tortura, el asesinato, las reclusiones en condiciones inhumanas en Guantánamo, los arcaicos tribunales militares o la privación de derechos a los prisioneros de guerra han sido defendidas (directa o indirectamente) por el propio secretario de Defensa norteamericano, Donald Rumsfeld. Son sus escuadrones de la muerte particulares (Remiro Brotóns, 2001). Lamentablemente, ni la ONU ni la Unión Europea han mostrado su oposición firme a la violación de derechos y libertades por los que supuestamente se está luchando.

El crimen es el mismo, con el único matiz de que el nombre los distingue de un modo tan cruel como sutil. ¿O acaso no podríamos aplicar la palabra terrorismo para definir tortura, aplicación moderada de la fuerza en busca de confesiones, operaciones encubiertas o daños colaterales?

La actuación de EE UU no está exenta de estrategias para intentar legitimar legalmente lo ilegítimo y lo ilegalizable. Vuelve a ser la violencia cultural para inventar la guerra. «Mientras un grupo de académicos influyentes firma un manifiesto para dar una cobertura moral a la "guerra justa de EE UU -no de la ONU ni de la humanidad- un grupo de conservadores lucrativos aprovecha las trágicas circunstancias del 11-S para realizar el sueño del imperialismo americano basado en la supremacía militar» (Roy, 2002). La observación de Arundhaty Roy no deja de ser significativa: si las libertades americanas hubieran fundamentado la razón del odio que desató el 11-S, los aviones se hubieran estrellado contra la estatua de la Libertad. Sin embargo, los objetivos fueron los símbolos de la dominación militar (Pentágono) y económica (World Trade Center).

4.4 Conclusiones sobre la violencia cultural tras el 11-S

El presente apartado tiene como objetivo recapitular desde los planteamientos iniciales y aplicar el modelo de análisis discursivo a un corpus de 18 acciones comunicativas. Con ello intentaremos comprobar si podemos corroborar la existencia de un discurso planificado y manipulado desde grupos de poder con el objetivo de justificar y promover la violencia, en este caso la promoción del ataque contra Afganistán. Es decir, constatar si de los discursos y acciones comunicativas analizados se desprende la existencia de violencia cultural.

El procedimiento utilizado para comprobar nuestra hipótesis se basa en la aplicación del modelo teórico fundamentado en van Dijk y su cruce con el material discursivo y las acciones que generan una repercusión discursiva o un hecho efectivo de comunicación por acción u omisión, ambos identificados en la investigación bibliográfica. Una a una, iremos fundamentando las respuestas a cada una de las preguntas que conforman el mencionado modelo. Posteriormente, las respuestas a las cuestiones del modelo nos permitirán emitir unas conclusiones encaminadas a establecer si procede validar nuestra primera sub-hipótesis. Apliquemos pues el modelo presentado.

Para ello, en primer lugar expondremos a modo de recapitulación un resumen de las acciones concretas que podemos extraer de nuestra exposición analítica de los discursos en el contexto post-11, no sin insistir previamente en que nos disponemos a analizar una relación de hechos concretos que generan una realidad discursiva. Dicho de otro modo: aplicamos un modelo de análisis del discurso a una relación de hechos expuestos que en ocasiones son discursos en sí mismos y que en otras ocasiones son hechos u acciones que, aunque no sean un discurso en sí mismos, sí tienen unos objetivos y consecuencias comunicativas que implican toda una estrategia discursiva. A modo de aclaración, podríamos calificar como un hecho de esta naturaleza la orden de crear un gabinete de control y censura de la información de los medios públicos y privados. En este caso, la acción no es un discurso en sí mismo, pero sí tiene el fin de generar una estrategia comunicativa y de interferir con uno u otro fin en los discursos que llegan a la opinión pública. A partir de ahora, y para facilitar el seguimiento de nuestro análisis, nos referiremos a todos los hechos analizados como acciones con intención comunicativa o discursiva.

Aclarado este punto, expondremos a continuación un listado a modo de resumen con 18 acciones con intención comunicativa concretas. La descripción será breve, dado que los hechos descritos se detallan con mayor profundidad tanto en los capítulos anteriores como en los resultados de la aplicación del modelo de análisis discursivo.

4.4.1 Resumen de acciones comunicativas con violencia cultural para promover la invasión de Afganistán

- 1- Violación de derechos básicos ciudadanos para ejercer mayor control de los flujos comunicativos (*Patriot Act*).
- 2- Censura, restricción de la libertad de prensa e imposición de consignas a los medios de comunicación norteamericanos.

3- Exposición a la opinión pública de una realidad alterada o fabricada en cuanto a las pruebas y al suceso de los atentados contra las Torres Gemelas.

4- Exaltación del patriotismo y del duelo entre el bien y el mal (maniqueísmo) como vehículo para legitimar socialmente la invasión de Afganistán.

5- Creación de la imagen del enemigo en el marco de una cruzada contra el terrorismo.

6- Articulación de discursos masivos que provocan una presión social que genera una Espiral del Silencio contra posibles opositores a una operación militar.

7- Creación del miedo en la ciudadanía y cultivo del Síndrome del Mundo Malvado descrito por Gerbner.

8- Proclamación de una guerra en nombre de Dios en la Nacional Catedral y utilización de la fe religiosa para promover la guerra.

9- Exaltación de las víctimas de los atentados del 11-S y homenajes en toda Europa como elemento emocional que conmueve a la opinión pública en contraposición con la ocultación y la indiferencia en torno a las víctimas inocentes de Afganistán.

10- Creación de una Oficina de Información Estratégica, dirigida por mandos militares, encargada de filtrar y fabricar la propaganda y las informaciones dirigidas a la opinión pública americana y mundial.

11- Restricción de los canales de salida de información de instituciones y otras entidades del tejido social norteamericano. Bloqueo de una investigación parlamentaria sobre el atentado del 11-S.

12- Publicación de listados de supuestos terroristas con errores manifiestos.

13- Combinación de estrategias de comunicación para promover la guerra y de intereses económicos en la zona del futuro conflicto (el gaseoducto de Afganistán y los negocios petrolíferos).

14- Cambio de 180 grados de la imagen generada por el gobierno norteamericano ante la opinión pública respecto a los talibán, a quienes se calificaba positivamente durante la Guerra Fría (incluida una alianza de la CIA con Osama Bin Laden) y a quienes se demoniza como enemigo tras el 11-S.

15- Ocultación de las posibles alternativas de solución pacífica entre el 11-S y la invasión de Afganistán.

16- Ocultación de las víctimas inocentes de Afganistán y secuestro de las imágenes del satélite Ikonos, así como destrucción de los medios de comunicación afganos o de la sede de la cadena Al Jazeera y la prohibición de otro tipo de presencia de medios de comunicación en la zona.

17- Utilización transitoria de la imagen de las víctimas sólo mientras existe un interés en promover la operación militar.

18- Estrategia discursiva articulada por el gobierno norteamericano para promover una campaña militar que viola el derecho internacional.

La presente enumeración de estrategias o acciones comunicativas detectadas en el periodo posterior a los atentados que derribaron las Torres Gemelas de Nueva York en el World Trade Center no puede en absoluto cubrir la totalidad de acciones que durante dichas semanas se llevaron a cabo por parte de los grupos políticos y sociales que articularon la promoción del ataque contra Afganistán. No obstante, sí refleja algunos de puntos clave que, a nuestro entender, pueden ayudar a explicar el funcionamiento de la manipulación informativa dirigida a una supuesta sociedad de masas con el ánimo de generar lo que hemos venido definiendo como violencia cultural.

A continuación, procederemos a aplicar el resultado de los elementos recogidos hasta este punto con el objetivo de poder revisar de nuevo la hipótesis de partida y analizar si podemos validar su planteamiento inicial.

4.4.2 Aplicación del modelo al análisis de acciones comunicativas

Una vez hemos expuesto los 18 puntos anteriores, procederemos de una forma global a responder a las preguntas del modelo de análisis, lo cual nos permitirá dilucidar si los hechos descritos de forma global, y resumidos en los anteriores 18 puntos, nos permiten validar la hipótesis de partida:

El discurso mediático y las estrategias comunicativas utilizadas por el gobierno de EE UU tras el 11 de septiembre de 2001 desarrollaron mecanismos de manipulación de la opinión pública y del orden internacional actual a través del uso de una violencia cultural para justificar y promover el ataque armado contra Afganistán en contra del derecho internacional.

Para validar la hipótesis, en las distintas respuestas a las preguntas del modelo de análisis haremos referencias a acciones concretas (al menos una) que respalden el sentido de la respuesta:

1- ¿Posee el grupo de poder que emite el discurso el interés de justificar o incitar un posicionamiento social sobre determinado tema? ¿Posee este grupo recursos mediáticos, discursivos y socioeconómicos capaces de encauzar el pensamiento y la intención de las personas mediante el chantaje social o el temor a consecuencias no queridas?

La respuesta a ambas preguntas es sí. En primer lugar, debemos responder positivamente cuando se nos pregunta si el grupo de poder que emite el discurso tiene interés de justificar o incitar el posicionamiento social sobre determinado tema. Buena parte de los discursos expuestos en la investigación bibliográfica son emitidos por la cúpula del gobierno norteamericano y por su propio presidente, George W. Bush. Este gobierno se encuadra dentro del partido republicano y ostenta de forma abierta una postura conservadora que respalda la guerra preventiva. Además, todos los discursos analizados intentan justificar o argumentar determinado posicionamiento como reacción a los atentados del 11 de septiembre de 2001.

Tal como hemos desarrollado en nuestra investigación bibliográfica, también nos encontramos con grupos de poder o presión que interactúan ofreciendo o colaborando con el gobierno de EE UU para ofrecer un discurso encaminado hacia la guerra. Es el caso de influyentes representantes de la propia Iglesia (sirva de ejemplo el discurso de la National Cathedral), la creación de la Oficina de Información Estratégica (cuyo propio nombre indica la presencia de una estrategia discursiva), la presencia de medios de comunicación afines al gobierno... Todos los discursos de estos grupos de poder coinciden en un punto común: el posicionamiento encaminado a promover la necesidad de una respuesta armada contra Afganistán como reacción al 11-S. Este posicionamiento también se aprecia en la particular interpretación que hace el gobierno de EE UU sobre el derecho internacional en aras a justificar el ataque armado contra Afganistán.

En segundo lugar, es evidente que el gobierno de EE UU y los grupos de poder vinculados a éste poseen recursos mediáticos, socioeconómicos y discursivos suficientes para poder encauzar el pensamiento de las personas. Un ejemplo de tales recursos es el espacio que poseen las autoridades en televisión, su capacidad de preparar discursos y ruedas de prensa en puntos especialmente mediáticos (tales como la Casa Blanca o la National Cathedral), la creación de eventos multitudinarios, la facilidad para introducir su discurso en los medios de comunicación o el elevado presupuesto económico dedicado a financiar gabinetes de prensa y oficinas dedicadas exclusivamente a gestionar el discurso (por ejemplo, la Oficina de Información Estratégica).

Para completar la respuesta a la segunda parte de esta primera pregunta, destacaríamos que los recursos mediáticos del gobierno de EE UU y los grupos de poder que lo respaldan son más que suficientes para articular un discurso que infunda temor a la población. En esta pregunta no entraremos a valorar si se ha intentado articular o no ese discurso del miedo o del chantaje social. Simplemente constatamos que los medios económicos y de poder de los emisores que nos ocupan (el Gobierno de EE UU y grupos de poder afines) son suficientemente numerosos como para gestar una política de manipulación. No en vano, gozan de un acceso privilegiado a la información y a los medios en comparación con el de la mayoría de la población que recibe sus discursos.

2- ¿Utiliza el discurso la posición de poder o mayor conocimiento para ocultar o administrar información de forma interesada con el objetivo de que otros hagan algo o adopten la postura deseada sin ninguna amenaza explícita? ¿Se plantea al público que otro tipo de posicionamiento implicaría consecuencias negativas?

La respuesta vuelve a ser sí en ambos casos. En primer lugar, la documentación analizada revela que el gobierno de EE UU y sus grupos afines hacen uso de su poder y del acceso a la información para gestionar la información en función de sus objetivos y con la intención de que la opinión pública comparta su posicionamiento. Basándonos en la documentación bibliográfica, hemos constatado que el gobierno censuró informaciones (valgan como ejemplo las denuncias de Reporteros Sin Fronteras y la censura sobre la información de los efectos del ataque contra Afganistán) y ocultó de forma estratégica aquellas que no consideró oportunas. No hemos encontrado ninguna referencia bibliográfica en la que el gobierno de EE UU explicara a la población cuántas víctimas inocentes podría causar y causó la guerra de Afganistán. Tampoco hemos hallado referencias discursivas del gobierno que expliquen que el bombardeo de Afganistán no cumplía los requisitos exigidos por el Capítulo VII de la Carta de las Naciones Unidas para justificar la legítima defensa. Cuanto menos, podemos constatar que el discurso del gobierno de EE UU administra la información y traslada a la opinión pública sólo aquella que es favorable a sus objetivos. Otros ejemplos claros de la ocultación de información son la censura a periodistas (documentada en la investigación bibliográfica) y la exclusiva del satélite Ikonos, gracias al cual se puede monopolizar las imágenes que llegan a occidente sobre la guerra de Afganistán (y muy especialmente si durante la guerra se han destruido las instalaciones de medios de comunicación como Al Jazeera). La documentación bibliográfica expuesta en capítulos

anteriores pone de manifiesto el preocupante balance de víctimas y violaciones de derechos humanos desencadenados a causa de la invasión de Afganistán.

En segundo lugar, debemos responder afirmativamente a la pregunta al decir que el discurso emitido por el grupo de poder (en este caso el gobierno norteamericano) plantea a la población que no llevar a cabo un ataque armado puede implicar consecuencias negativas o pone en peligro a la ciudadanía americana e incluso a la mundial. Sirva de ejemplo uno de los discursos de George W. Bush: «Debemos responder a estos ataques y liberar al mundo del Mal. Se ha librado una guerra contra nosotros con astucia, engaño y asesinatos. Nuestra nación es pacífica, pero cuando se enfurece se vuelve implacable» (White House, 2001 b).

3- ¿Se detecta un uso de estrategias comunicativas que faciliten una hegemonía de pensamiento que coincida con la del grupo de poder emisor y lograr un consenso que coincida con los intereses del mismo? ¿Obvia el discurso del grupo de poder intereses económicos del grupo que pueden estar relacionados con la defensa del uso de la violencia?

Podemos afirmar que se detecta la utilización de estrategias comunicativas para facilitar una hegemonía de pensamiento desde el mismo momento en el que existe una Oficina de Información Estratégica y comprobamos que el gobierno de EE UU difunde un discurso con criterios unificados y proclives a justificar y promover la respuesta armada como algo ineludible y necesario. Evidentemente, un discurso de estas características evidencia la intención de lograr que el público coincida con los intereses del grupo de poder.

El análisis del discurso revela la presencia de estrategias que se reiteran en diferentes contextos: ruedas de prensa, discursos públicos, eventos religiosos, la creación de oficinas estratégicas gestoras de información, censura a periodistas (que incluso llega al despido de los mismos) y promoción de la autocensura (esta circunstancia puede apreciarse en la reunión de Condeleezza Rice con los grandes grupos de comunicación para abordar los enfoques informativos tras el 11-S), sustracción de informaciones «sensibles» por parte del departamento de Defensa, uso de los resortes parlamentarios para evitar la creación de una Comisión de Investigación, etc.

Asimismo, observamos que los discursos recurren a una estrategia de repetición de mismos conceptos y palabras clave: patria, lucha del bien contra el mal, la creación del enemigo en la figura deshumanizada del otro, designios de Dios, amenaza terrorista... Vemos que, tal como revela Hans Blix respecto a la posterior invasión de Irak, el compendio de estrategias del Gobierno de EE UU también incluye la mentira. El ejemplo más

paradigmático es la inexistencia de las tan publicitadas armas de destrucción masiva, principal argumento utilizado para justificar el ataque a Irak.

En segundo lugar, la documentación bibliográfica revela intereses socioeconómicos y geoestratégicos relacionados con las causas de la guerra de Afganistán (situación estratégica en oriente, perspectivas de negocios energéticos con un gaseoducto, hegemonía internacional, etc.). También resulta claro que el gobierno de EE UU nunca hizo referencia a estos posibles intereses en sus discursos favorables a la guerra.

4- ¿Tiene el grupo emisor un especial acceso a los recursos y espacios necesarios para articular un discurso (conocimiento, discurso público, medios de comunicación, instituciones, dinero, administración, educación, cine, personajes famosos, etc.?).

La exposición de la investigación bibliográfica deja claro que un gobierno como el norteamericano tiene un acceso especial a la información, los recursos y los espacios mediáticos. En este sentido estamos hablando, por ejemplo, de la información procedente de la investigación policial, de los conocimientos sobre la situación diplomática y las relaciones exteriores con Afganistán, los recursos materiales propios de una Administración del calibre de la norteamericana, el acceso a instituciones, la presencia en centros educativos, la vinculación con grandes cadenas de medios de comunicación y la posibilidad de aparecer en los mismos, el acceso a espacios como la National Cathedral, la relación con relevantes figuras del espectro social, la influencia en las producciones televisivas e incluso en el cine, la relación con importantes empresas del sector económico de EE UU (valga de ejemplo las vinculaciones del gabinete de gobierno de Bush con importantes firmas petroleras).

5- ¿Posee el grupo emisor un poder sobre el espacio o modo en el que se difunde el discurso?

La respuesta es afirmativa, dado que el gobierno demuestra tener una estructura de relaciones comunicativas con el exterior y organiza según sus intereses las agendas mediáticas, el contenido y el tiempo de los discursos, los momentos de salida a escena, la ubicación de los actos públicos, etc. Así sucede por ejemplo si vemos el modo en el que el director del FBI, Robert Muller, y el fiscal general, John Ashcroft, anuncian ante la opinión pública las pruebas y la necesidad de detener a los responsables de los atentados del 11-S. También lo vemos en el acceso del Gobierno a los medios de comunicación, la filtración en las transmisiones de *Voice of America*, la disposición de espacios en lugares tan emblemáticos como la *National Cathedral*...

Esta circunstancia implica que el grupo de poder controla el espacio y el modo del que se difunde el mensaje, así como las reglas del juego en los distintos eventos orquestados para los medios de comunicación. Aunque resulta cierto que cualquier emisor controla el mensaje por el mero hecho de emitirlo, cabe tener en cuenta que la amplitud de recursos del gobierno de EE UU le permite tener un control muchísimo mayor sobre el contexto de difusión. Por ejemplo, un grupo pacifista que se opone a la guerra de Afganistán tiene menos posibilidades de elegir los espacios en los que difunde el mensaje (principalmente porque no dispone de tanta variedad de infraestructuras institucionales) y posee un menor acceso al juego de los medios de comunicación. No pasa desapercibido que las grandes cadenas de comunicación cubrirán masivamente un discurso convocado por Bush. Lo que no es tan seguro es que esos mismos medios cubran de modo tan multitudinario el discurso de un pacifista. De hecho, la presencia de Bush en los medios de comunicación fue mucho mayor que la de la suma de todos los actos pacifistas. Del mismo modo, el Gobierno de EE UU controla información privilegiada como las imágenes del satélite Ikonos y ello le permite condicionar qué imágenes llegan al gran público.

6-¿Se plantea en el discurso el apoyo a una ideología que legitima la postura del grupo y utiliza elementos simbólicos de identificación como un Dios sobrenatural, la patria, alusiones sentimentales o consecuencias fatales si no se sigue la postura establecida? ¿Utiliza el discurso la ideología para marcar una escala de valores y pauta de conducta común frente a grandes temas sociales? ¿Se usa el discurso para promover una postura común coincidente con el grupo frente a la competencia de otros contrapoderes)?

Sí a las tres preguntas. Es evidente que el grupo de poder que nos ocupa intenta legitimar y respaldar una ideología intrínseca al actual gobierno de EE UU. Dicho posicionamiento ideológico incluye el acercamiento a la religión católica, la exaltación de la patria, el bien y el mal y las pautas de conducta ante ciertos temas sociales. Por ejemplo, la administración Bush se ha manifestado públicamente contra el aborto, a favor de la pena de muerte, a favor de la guerra contra Afganistán e Irak. Este discurso se utiliza además como un elemento homogeneizador frente a otros posibles contrapoderes (movimientos pacifistas y de defensa de los derechos humanos, colectivos laicos, asociaciones contra la pena de muerte o favorables al aborto, etc.). Además, en respuesta específica a la primera pregunta, encontramos alusiones a la religión y a Dios para justificar un destino supuestamente inevitable que exige el uso de la guerra. Veamos como ejemplo el discurso completo de

George W. Bush en la National Cathedral, dentro del cual destacan elementos como la patria, los designios de Dios, el bien y el mal:

Debemos responder a estos ataques y liberar al mundo del Mal. Se ha librado una guerra contra nosotros con astucia, engaño y asesinatos. Nuestra nación es pacífica, pero cuando se enfurece se vuelve implacable [...] Las señales de Dios no siempre son las que buscamos. Aprendemos con la tragedia que su voluntad no siempre es la nuestra. [...] Y hay oraciones que someten nuestra voluntad a una voluntad más poderosa que la nuestra [...] Durante todas las generaciones, el mundo ha engendrado enemigos de la libertad humana. Han atacado nuestro país porque es el alma y el defensor de la libertad. Y el compromiso adquirido por nuestros padres se ha convertido en la llamada de nuestros tiempos. [...] Pedimos a Dios todopoderoso que vele por nuestra nación y nos otorgue la paciencia y la voluntad por todo lo que ha de venir [...] Que Dios bendiga a América! (White House, 2001 b).

7- ¿Difunde el grupo de poder emisor conocimientos y creencias falsas para lograr adeptos a determinada ideología que a su vez defiende cierta postura ante un tema social?

La documentación bibliográfica analizada pone de relieve que el grupo de poder emite conocimientos y creencias falsas para defender su postura en casos como la justificación del ataque armado en nombre de Dios y de la religión cristiana (la esencia del cristianismo es contraria a la violencia), la manipulación de las informaciones (reflejada en las denuncias de Reporteros Sin Fronteras), el uso del derecho internacional como justificante de una actuación contraria a derecho (tal como se observa en el capítulo dedicado especialmente a la manipulación del derecho internacional), la exaltación del patriotismo identificando el uso de la violencia o el ataque armado a Afganistán con el hecho de ser un buen americano, etc.

8- ¿Utiliza el discurso la cuadratura de autopresentación positiva y presentación negativa del otro? ¿Se destacan detalladamente las informaciones favorables a la postura y se eluden o mencionan de forma superficial los aspectos que pueden ser negativos para el interés del grupo?

Sí. Los discursos presentan una lectura positiva de la actuación del gobierno y de la bondad y necesidad de las políticas de exteriores acometidas en pos de la guerra. También advertimos que se presenta al otro con una visión negativa. En este caso, el otro es el enemigo terrorista que ha atacado a la nación. El problema es que no se identifica de una forma clara y se confunde a Afganistán en general con el enemigo. Los discursos del gobierno para justificar la guerra no especifican que en Afganistán existe una población de

miles de personas inocentes que no han tenido nada que ver con los atentados del 11 de septiembre. Esta ocultación interesada genera un proceso de despersonalización gracias al cual la opinión pública no conoce las consecuencias reales del ataque armado. Por todo lo dicho, podemos destacar que, al margen de la autopresentación positiva del grupo y la presentación negativa del otro, el discurso obvia aquellos datos que no benefician a la postura de la guerra (las posibles víctimas humanas inocentes, el incumplimiento de los requisitos de la Carta de la ONU, la información «sensible» llamada a ser silenciada por la Oficina de Información Estratégica, las imágenes de los efectos de los bombardeos del satélite Ikonos, etc.).

9- *¿Aparecen en el discurso elementos comunicativos (texto, habla, simbología, imágenes, recursos retóricos, datos, etc.) que puedan generar una visión positiva del grupo y una negativa del otro o alimentar prejuicios? ¿Aparecen elementos que pueden afectar a sentimientos básicos del ser humano y suscitar miedo al otro o a una consecuencia determinada? ¿Existe un maniqueísmo entre buenos y malos? ¿Existe una dicotomización, explícita o implícita, entre víctimas dignas o indignas?*

La existencia de elementos discursivos resulta más que evidente en el caso que nos ocupa. La administración Bush utiliza toda una serie de elementos mediáticos que entremezclan la figura de Dios, el patriotismo, la omnipresente bandera americana, discursos preparados a conciencia, el maniqueísmo entre el bien y el mal, la figura de los otros y los enemigos, la libertad como término utilizado para justificar violencia, el miedo a que el mal se apodere del mundo. Recordemos uno de los discursos de George W. Bush en la Casa Blanca:

Estados Unidos utilizará todos los recursos a su alcance para vencer al enemigo. Este enemigo no ha atacado sólo a nuestro pueblo, sino a todos los pueblos amantes de la libertad de todo el mundo [...] Las naciones del mundo amantes de la libertad están con nosotros. Esta lucha del bien contra el mal será monumental, pero permanecerá el bien (White House, 2001 b).

Este tipo de afirmaciones pueden incluso llegar a crear prejuicios sobre las personas que están ubicadas en un territorio o en una cultura o religión (en este caso la musulmana) pertenecientes a «los otros».

Por último, observamos que el gobierno de EE UU distingue implícitamente entre víctimas dignas e indignas. Cuando se habla de las víctimas de los ataques contra las Torres Gemelas y se les rinde homenaje salta a la vista que ni Bush ni su gobierno han rendido jamás

homenaje ni se ha destacado el sufrimiento de las víctimas inocentes de los bombardeos contra Afganistán, ni a los prisioneros de la base de Guantánamo, ni a los miles de musulmanes arrestados sin pruebas y retenidos de forma injustificada en EE UU a raíz de los trágicos sucesos del World Trade Center.

10-¿Promueve el discurso una justificación o promoción a favor de alguna postura que implique el uso de la violencia?

Sí. El discurso del grupo de poder que nos ocupa promueve la necesidad de recurrir a una reacción armada a los atentados del 11-S. La postura desemboca en el bombardeo de Afganistán y, posteriormente, en una invasión contraria al derecho internacional en Irak. En este último caso, destacó el uso de la mentira en aspectos como la existencia de las armas de destrucción masiva (tal como denuncia el inspector de la ONU Hans Blix). En definitiva, los distintos discursos hablan de la lucha del bien contra el mal entendida como lucha armada y violenta. Así pues, se promueve y se intenta justificar una postura que implica el uso de la violencia contra otras personas.

11- ¿Puede promover el discurso una espiral de silencio provocada por el miedo al rechazo social o la acusación de no velar por los intereses sociales, o por los designios de un Dios, o por el sentimiento de una patria?

Si seguimos los planteamientos de Noelle-Neumann, vemos que el miedo al rechazo social puede ser un factor determinante a la hora de generar espirales de silencio. Asimismo, la investigación bibliográfica denota que el grupo de poder emisor alude constantemente a la fe católica, la patria, la libertad, América, el bien sobre el mal, etc. De modo indirecto, cuando Bush declara la guerra en una catedral católica y acompañado de un reverendo que lidera a millones de fieles, se está confundiendo la condición de creyente con la necesidad de respaldar una guerra en nombre de Dios y del bien. Esta circunstancia podría crear una espiral de silencio y atrapar a muchos creyentes en un dilema. Tal como se plantea el discurso, parecería que estar contra los designios de Bush y del reverendo fuera equivalente a ser un mal cristiano e ir en contra de los misteriosos designios de Dios. De hecho, uno de los discursos de Bush plantea que la guerra es un deseo de Dios y alega que en ocasiones estos deseos no es necesario entenderlos, sino acatarlos como buenos creyentes.

Del mismo modo, se deja entrever a la opinión pública que estar contra un ataque armado implica no ser un auténtico patriota, o no ser un defensor del bien y la libertad. En esta tesitura, se ofrece el caldo de cultivo para favorecer que una mayoría pacifista guarde

silencio al pensar que es minoría y tener miedo al rechazo social (por no ser buen cristiano, no ser buen patriota o no ser buen defensor de la libertad o simplemente por situarse en contra del poder establecido).

4.4.3 Conclusión de la aplicación del modelo

La aplicación del modelo teórico propuesto ofrece una respuesta afirmativa que valida nuestra primera sub-hipótesis: El discurso mediático y las estrategias comunicativas utilizadas por el gobierno de EE UU tras el 11 de septiembre de 2001 desarrollaron mecanismos de manipulación de la opinión pública y del orden internacional actual a través del uso de una violencia cultural para justificar y promover el ataque armado contra Afganistán en contra del derecho internacional.

Las respuestas a las preguntas del modelo constatan que el gobierno de EE UU ejerció como un grupo de poder y utilizó la comunicación para justificar o promover una acción violenta que generó miles de víctimas inocentes (la invasión de Afganistán). Constatamos la existencia de violencia cultural porque el deseo de impulsar la guerra ha deparado todo un abanico de estrategias comunicativas propias de la violencia cultural: manipulación informativa, distorsión de la realidad y del derecho internacional, creación del enemigo considerado como el otro, uso del miedo y del sentimiento de amenaza para obtener el respaldo de la población y el empleo interesado de elementos que aluden a los sentimientos humanos más básicos para justificar la violencia (miedo a lo desconocido y a la muerte, la fe y el respeto a Dios, la patria, la lucha entre bien y mal, etc.). No en vano, al margen de todos los hechos que hemos ido comprobando durante la aplicación del modelo, destaca una afirmación por encima de todas: el gobierno de EE UU ha utilizado estrategias comunicativas dirigidas a los medios de comunicación

Ante cualquier tipo de incidente, el ser humano construye una explicación basada en experiencias personales, prejuicios, informaciones previas o rumores. Todo ello puede conducir a una interpretación errónea y motivar una agresión. En el caso de los atentados del 11 de septiembre, comprobamos cómo la información y el rumor son dos peligrosas armas empleadas para avivar el conflicto bélico. Son muchas las tradiciones que conceden un gran valor al papel de las emociones en cualquier conflicto, tanto para su transformación como para su recrudescimiento.

Entre ellas destaca la conflictología, disciplina dedicada al estudio de la transformación pacífica de conflictos con el uso de la comunicación humana. Al igual que

plantea Martínez Guzmán, otros autores como Vinyamata³⁴ han abordado los estudios de paz desde la conflictología y han llegado a una misma conclusión: los conflictos violentos beben de una construcción cultural de nuestras mentes. El compendio de propuestas que comparten esta percepción es amplio (Fisas, 1987; Bastida, 1994; Martínez Guzmán, 2005).

En el caso escogido para la presente investigación, el gobierno de EE UU ha usado los medios de comunicación con la intención de manipular las emociones. Los instrumentos utilizados no son nuevos (aunque adaptados a las tecnologías de la época): patriotismo, maniqueísmo, construcción del enemigo, el arte de infundar miedo, la religión o la construcción de figuras heroicas a partir de las víctimas.

Un repaso a la información recogida en este proyecto de investigación evidencia que EE UU ha utilizado una de las estrategias más antiguas y efectivas de la humanidad -la mentira- con el propósito de crear la imagen del enemigo de occidente. Esta estrategia le ha permitido perpetrar un ataque contra otro estado (Afganistán) vulnerando los principios de la Carta de las Naciones Unidas y del artículo 5 de la Organización del Tratado del Atlántico Norte (OTAN), pese a que la comunidad internacional y los propios organismos citados hayan respaldado la actuación bélica.

Comunicar no siempre es fácil y existen numerosos momentos en los cuales puede darse una interferencia significativa en el proceso -bien sea por el código y canal utilizado, bien por la percepción errónea del receptor, bien por otros muchos factores de ruido que pueden entrar en juego en el proceso comunicativo. Puede resultar difícil llegar a un buen entendimiento incluso cuando se quiere comunicar bien. Por esta misma regla de tres, el proceso es muy fácil de distorsionar cuando esa es precisamente la intención del emisor o de un actor externo que intenta influir en dicha comunicación. Hemos observado cómo el gobierno de EE UU ha emitido mensajes de dudosa fiabilidad, ha secuestrado información (interfiriendo en el canal e impidiendo la comunicación) y ha creado un clima de propaganda con el ánimo de predisponer al receptor a una percepción errónea de ciertos mensajes o actitudes.

El poder de la comunicación es capaz de ganar y de inventar batallas, como si de un guión cinematográfico se tratara. Buen ejemplo de ello, curiosamente premonitorio, nos lo da la película traducida al español bajo el título *La Cortina de Humo*. La movilización a través de la comunicación y la influencia en las emociones de la opinión pública son un arma de doble filo. Son tan poderosas que se pueden usar para conducir a la más atroz barbarie y

³⁴ El profesor Vinyamata expone sus artículos e investigaciones en la web www.conflictologia.net

hacer rodar vertiginosamente la espiral de violencia, tal como sucedió con el nazismo y el fascismo. Sin embargo, tampoco queremos olvidar que el poder mediático puede ser una herramienta de lucha no-violenta contra cualquier violencia. Así lo demostraron personajes como Gandhi o Martin Luther King Jr. (Ackerman, 2000), quienes consiguieron que miles de personas creyeran en la paz gracias a la comunicación. Su técnica discursiva era muy similar a la de Hitler, pero con propósitos totalmente distintos.

4.4.4 Esquema de los mecanismos de violencia cultural

Veamos a continuación un esquema que explica de forma gráfica cómo funcionan los mecanismos de violencia cultural que hemos ido detallando a lo largo de toda esta investigación:

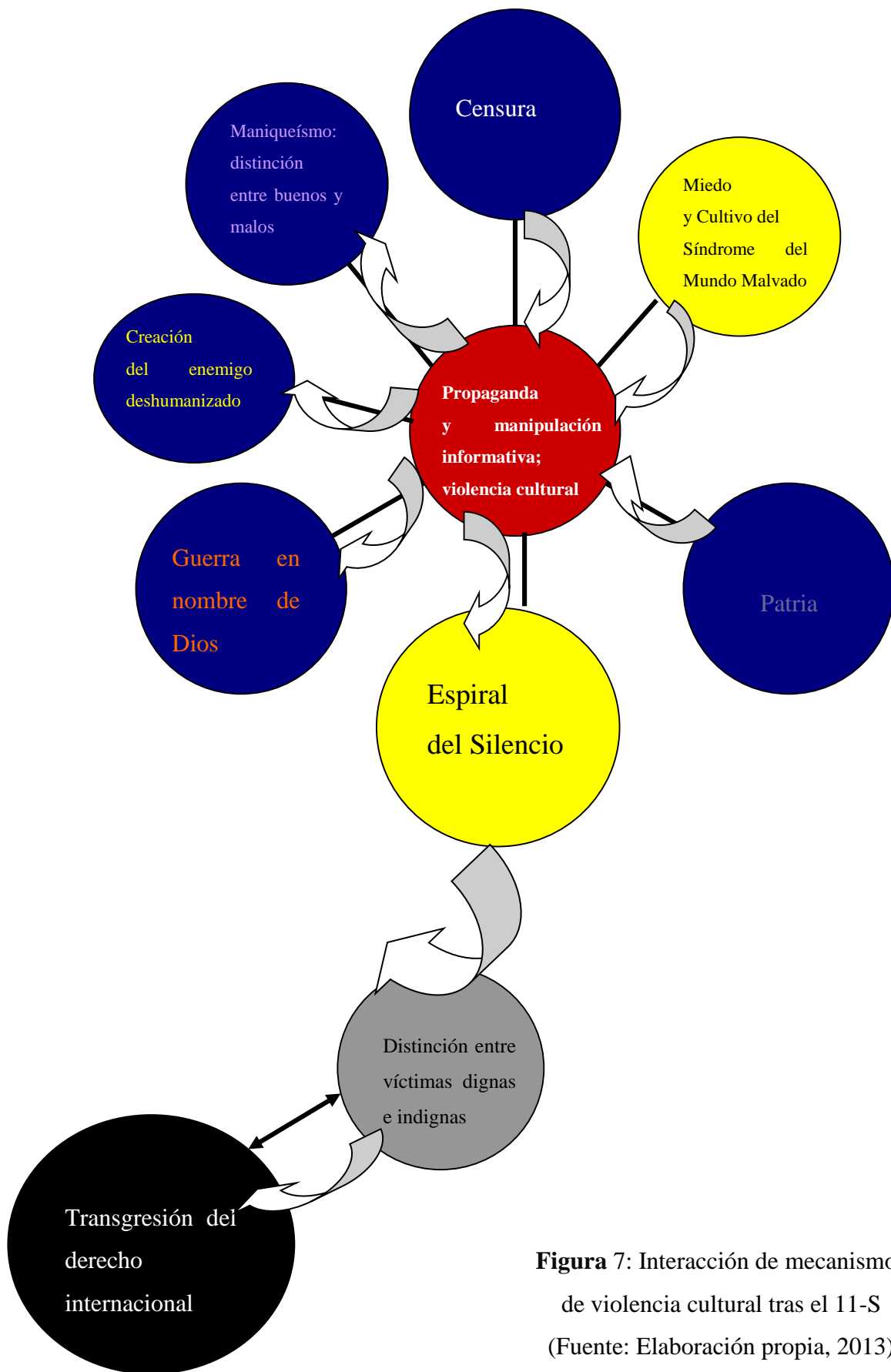


Figura 7: Interacción de mecanismos de violencia cultural tras el 11-S (Fuente: Elaboración propia, 2013)

Tal como exponemos en el diagrama, en primer lugar, nos encontramos con la constatación de que existe una estrategia destinada a crear violencia cultural para justificar o promover determinado acto violento. Dicha estrategia incluye una manipulación informativa que a su vez utiliza elementos como el maniqueísmo y la alusión a iconos como la guerra en nombre de Dios y el deber hacia la patria. En un plano paralelo nos encontramos con la censura informativa para evitar que determinadas circunstancias se conozcan en el seno de la opinión pública, dado que podrían generar un rechazo social hacia la operación militar o, en este caso, activar un compromiso social con otra forma de hacer las cosas de un modo pacífico.

Del mismo modo, el continuo bombardeo de imágenes y productos comunicativos ha generado la imagen de un enemigo que se ha demonizado y deshumanizado. Se ha logrado quitar el rostro a las víctimas inocentes, a los niños, a las mujeres, y en su lugar se ha enmarcado la fotografía fija de un desconocido amenazante. Esta creación lleva inmediatamente a la generación del miedo de laboratorio que es capaz de hipnotizar a una población que, sin todo este tipo de sugerencias, rechazaría una acción violenta de semejante calado.

Al mismo tiempo se crea una espiral de silencio en la que cualquier ciudadano americano, y prácticamente cualquiera del mundo occidental, puede sentir la presión que implica que cualquier negativa a una acción militar en Afganistán (prácticamente a modo de venganza) sería tanto como traicionar a Dios, a la patria o a las miles de personas que murieron en el World Trade Center, así como a sus familias. Así las cosas, una mayoría pacifista, aunque dolida, se ve forzada a guardar silencio para no sentir un rechazo social de una supuesta mayoría que probablemente no es tal. Nadie lo averiguará, porque impera una espiral de silencio y sólo se escuchan las orquestadas voces de los belicistas. Esta espiral también se acompaña del cultivo del miedo al mundo malvado y de la imagen del otro que describe Gerbner.

Para concluir, todo este elenco de situaciones nos lleva a una trasgresión del derecho internacional con la invasión de Afganistán y a la creación de un binomio entre víctimas dignas (las del 11-S) e indignas (aquellas que murieron pese a ser inocentes y cuya existencia se intenta ocultar desde una cortina de humo, aquellas que no merecen homenajes ni funerales de estado, aquellas que pese a todo ello existen). Con todo ello, nos encontramos con un refuerzo a ese Cultivo del «Síndrome del Mundo Malvado» descrito por Gerbner en un contexto donde el sentir colectivo se ve determinado por la Espiral del Silencio de Noelle-

Neumann. Estas conclusiones nos servirán para retomar en el capítulo 6 la validación de las tres primeras sub-hipótesis.

5 Trabajo de campo: impacto de la violencia cultural en los receptores y el filtro transformador de la Espiral de la Paz

Una vez analizados los discursos públicos y la violencia cultural en el contexto posterior al 11 de septiembre de 2001 y la justificación de la invasión de Afganistán, planteamos la alternativa de la Espiral de la Paz en la deconstrucción y reconstrucción de dichos discursos dentro de nuestro compromiso de investigación-acción para el cambio social. La Espiral de la Paz propone una alternativa de empoderamiento para invertir los procesos de construcción de violencia cultural y los elementos que hemos podido ver en el diagrama «Interacción de mecanismos de violencia cultural tras el 11-S» (página 226). Consideramos que esta alternativa necesita procesos de educación de los consumidores mediáticos al objeto de que tengan una visión crítica y sean menos vulnerables ante la continua tormenta de mensajes mediáticos a la que están expuestos, siguiendo la larga tradición de educomunicación y alfabetización mediática. Este objetivo podría ser suficiente en sí mismo, pero nuestra propuesta de investigación quiere ir más allá y conectar la alfabetización en medios de comunicación con otras disciplinas que puedan realmente reforzar nuestro propósito de alternativas de comunicación para la paz y construcción de Espirales de Paz. Es por ello que, tal como dijimos en nuestro marco teórico, la Espiral de la Paz plantea una combinación de cuatro elementos básicos:

- Alfabetización en medios de comunicación y comunicación para la paz
- Pedagogía crítica para la paz y los derechos humanos
- No-violencia
- Convivencia intercultural e interpersonal compartiendo objetivos comunes con personas de diferentes contextos geográficos, culturales y religiosos.

Partiendo de nuestra propuesta de la Espiral de la Paz, este capítulo presenta un trabajo empírico de investigación-acción que persigue explorar con más detalle dos aspectos. Primero, el impacto de la violencia cultural tras el 11 de septiembre de 2001 -analizada en el capítulo 4- en los receptores de mensajes mediáticos. Segundo, el potencial de una alternativa de transformación de la violencia cultural a través de un programa de empoderamiento basado en la propuesta de la Espiral de la Paz. Para ello se propone un estudio cualitativo sustentado en una metodología empírica de tipo etnográfico que se inspira en elementos de investigaciones ya realizadas por Noelle-Neumann, Gerbner y Lederach.

El corpus principal proviene de la observación participativa y de dos fases de entrevistas (con cuestionarios cerrados y abiertos) realizadas a 32 estudiantes³⁵ (17 mujeres y 15 varones) de edades comprendidas entre 14 y 17 años del Instituto Miquel Peris del Grau de Castelló (España), así como un tercer muestreo de entrevistas abiertas dos años después de la experiencia inicial. A este respecto, resulta legítimo asumir que estos adolescentes han sido expuestos a las mismas imágenes/representaciones que las analizadas en el capítulo 5, debido a la globalización y homogeneización de discursos mediáticos que llegaron a Europa liderados por grandes agencias y cadenas como CNN o FOX, además de los discursos políticos de un Gobierno español que en su momento se alineó con la política exterior de EE UU.

El capítulo está dividido en dos partes. La primera presenta la propuesta teórico-práctica de la Espiral de la Paz. La segunda describe la investigación-acción realizada para aplicar la propuesta de la Espiral de la Paz, que a su vez se divide en cuatro puntos:

1- Análisis de entrevistas y cuestionarios, previos a la aplicación del programa de la Espiral de la Paz, para explorar el impacto de los discursos Post 11-S y la violencia cultural en los estudiantes.

El objetivo de esta primera parte es responder a la sub-hipótesis 2, que enuncia lo siguiente: La distorsión informativa y los discursos y acciones comunicativas del contexto de guerra contra el terrorismo posterior al 11-S han influido en la opinión pública promoviendo y potenciando espirales de violencia con componentes como el miedo, la creación de la idea de un enemigo deshumanizado, el maniqueísmo y la distinción entre víctimas dignas e indignas.

Esta primera fase de estudio incluye entrevistas abiertas y un cuestionario con preguntas de elaboración propia que plantean escenarios basados en discursos mediáticos en la línea de los detectados tras el 11 de septiembre de 2001 -una práctica que realizaba Gerbner (1990). De igual modo, se incorporan en las preguntas elementos para indagar en el efecto de la presión social sobre percepciones y posicionamientos de las personas, lo cual se

³⁵ Tres de los estudiantes no prosiguieron con el programa por distintas razones. Los dos primeros simplemente porque abandonaron el centro y los estudios debido a cuestiones personales y familiares. La tercera estudiante abandonó el programa prácticamente en su recta final debido a la presión familiar, que era contraria a su mayor aceptación y convivencia con estudiantes inmigrantes, y especialmente musulmanes. La familia era muy contraria a cualquier tipo de relación con personas inmigrantes y finalmente la adolescente decidió abandonar las clases del programa de la Espiral de la Paz, dado que presentaba sentimientos y percepciones contradictorias.

inspira en los experimentos de laboratorio que realizaba Noelle-Neumann (1993) y otros como Katz (1983) o Asch (1951). Con este propósito, en ciertas preguntas se informa a los entrevistados de que en otros centros los adolescentes habían respondido en cierta dirección para explorar la influencia de otros grupos y de la ideación colectiva. Posteriormente, se analiza dicha influencia tanto con las respuestas cerradas como con preguntas abiertas y reflexiones de los estudiantes sobre la influencia de dicho factor del grupo.

2- Descripción de la aplicación práctica del programa de la Espiral de la Paz durante 6 meses (contenidos de las clases y desarrollo de las mismas) y análisis basado en la observación participativa.

3- Segunda fase de cuestionarios cerrados y entrevistas abiertas en profundidad para comparar resultados y analizar influencia del programa de la Espiral de la Paz en las percepciones de los estudiantes, así como las posibilidades de transformación del Cultivo de Gerbner y la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann en el cultivo de la Espiral de la Paz. También se exploran las lecciones aprendidas y vinculaciones de dicha posible transformación con la Imaginación Moral de Lederach y su planteamiento de paz transracional.

4- Esta fase de cuestionarios se completa con un muestreo final de entrevistas en profundidad a 10 estudiantes dos años después del programa al objeto de tener un seguimiento longitudinal sobre el impacto del proyecto y sus reflexiones sobre el mismo. La muestra se reduce a 10 estudiantes debido a la limitación de recursos y las dificultades para mantener contacto con todos los estudiantes debido a desplazamientos de domicilio, cuestiones personales y limitaciones temporales y materiales.

El objetivo de los cuatro puntos de esta parte del capítulo es dar respuesta a las sub-hipótesis 4, 5 y 6, que enuncian lo siguiente:

Sub-hipótesis 4: Las espirales de violencia cultural se pueden transformar con la promoción de «La Espiral de la Paz», basada en programas concretos y delimitados de intervención educacional -en niveles formales o no formales- que incluyen los siguientes pilares: la alfabetización en medios de comunicación y comunicación para la paz, la pedagogía crítica para la paz, la no-violencia entendida como un movimiento de mejora social y la convivencia interpersonal con personas de otros países, culturas y religiones. La combinación de estos elementos mejora los resultados de su aplicación de forma aislada y puede generar un efecto multiplicador.

Sub-hipótesis 5: Programas como «La Espiral de la Paz» dan indicios de que se puede transformar la presión de la Espiral del Silencio descrita por Noelle-Neumann en una espiral

positiva de paz, solidaridad y objetivos mutuos hacia un cambio social que incremente la convivencia pacífica, el entendimiento intercultural y el disfrute de la diversidad. Del mismo modo, también se puede transformar el cultivo mediático de miedo y de violencia descrito por Gerbner en el cultivo de valores y actitudes de paz, entendimiento intercultural y solidaridad. Esta transformación sugiere que la propuesta teórica de La Espiral de la Paz que surge de esta tesis puede aportar una contribución a la Teoría del Cultivo de Gerbner y de la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann, dado que las complementa con una perspectiva positiva y transformadora de estos mecanismos mediáticos y sociales para la construcción de paz.

Sub-hipótesis 6: El programa de la Espiral de la Paz resulta más efectivo si se refuerza de forma transversal con el planteamiento de las paces transraciales y la Imaginación Moral de Lederach, que requiere también una búsqueda de paz interior, espiritualidad, creatividad y una red de relaciones personales transformadoras. No obstante, el planteamiento de la Imaginación Moral de Lederach se reforzaría si contemplara un trabajo específico de transformación de los efectos del cultivo mediático y de las espirales de silencio, dado que son discursos que actúan en el inconsciente y que bombardean diariamente a la población.

5.1 Aplicando la propuesta de la Espiral de la Paz: introducción a un estudio de campo con adolescentes

El trabajo de campo principal de esta tesis propone el proyecto de la Espiral de la Paz en el instituto de educación secundaria Miquel Peris i Segarra en el Grau de Castelló (España). El objetivo es doble. En primer lugar, evaluar previamente el impacto de los mensajes de los medios de comunicación en un grupo de 32 estudiantes diversos de edades comprendidas entre 14 y 17 años, 13 mujeres y 19 varones, del Instituto Miquel Peris del Grau de Castelló (España) (utilizando mensajes y escenarios basados en las estrategias y discursos con violencia cultural tras el 11 de septiembre detectados en el capítulo 5).

Los estudiantes pertenecen un grupo heterogéneo de una zona que tradicionalmente ha sido uno de los barrios obreros de Castelló y con una actividad económica principalmente centrada en la pesca, la construcción y el trabajo portuario. Se podría decir (sin ánimo de establecer una categoría estricta y asumiendo posibles excepciones) que el alumnado del instituto Miquel Peris y de las dos clases analizadas se enmarca dentro de una capa social que en su estrato más alto sería clase media-humilde. También dentro de las dos clases con las que se trabaja existen diferencias significativas. Las dos clases equivalen al grado de 2º curso

de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), el cual sería el último curso de estudios mínimos obligatorios por imperativo legal.

La primera de estas clases (con 20 alumnos) está configurada específicamente con un grupo que cursa la asignatura de alternativa a la religión y en ella encontramos estudiantes locales del Grau y alumnos inmigrantes con mayor o menor grado de asentamiento en Castelló. La mayor parte del alumnado de esta clase son mujeres (13).

La segunda clase pertenece a un grupo que cursa el graduado escolar básico a través de un programa especial denominado PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial). La clase está diferenciada y el centro ha concentrado en ella a estudiantes con dificultades o en riesgo de fracaso escolar dentro del modelo educativo que actualmente se aplica en el centro; buena parte de ellos con problemas diversos como familias desestructuradas, barreras de idioma o comportamientos supuestamente «conflictivos». Para un sector del profesorado y del centro, dicho alumnado tenía «poco futuro» y la dirección era reticente a fusionar esta clase con la otra mencionada porque temían una supuesta mala influencia de «los malos estudiantes» en los estudiantes «normales». Las actividades de esta clase de PCPI incluyen menos materias con un modelo educativo magistral tradicional y se sustituyen ciertas materias por actividades técnico-prácticas más enfocadas a la formación profesional (en este caso vinculado al oficio de la mar, la reconstrucción de un barco y ciertos trabajos artesanos y de electromecánica). En el caso de la clase de PCPI, la totalidad de los estudiantes son chicos.

Posteriormente, en las anotaciones de observación participativa y en las conclusiones veremos cómo los dos grupos de estudiantes presentan interesantes potenciales.

Una vez realizada la primera fase de evaluación del impacto de los discursos mediáticos Post 11-S en los estudiantes, se aplica con las dos clases un programa formativo que incorpora los fundamentos de la Espiral de la Paz a través del empoderamiento en educación para la paz, no-violencia, consumo de medios de comunicación y convivencia intercultural con personas de diferentes procedencias geográficas durante 6 meses (entre enero y julio de 2009).

Una vez finalizado este programa de empoderamiento de la Espiral de la Paz, se lleva a cabo una nueva evaluación -tercera fase- en la que se proponen los mismos cuestionarios con los estudiantes y se añaden entrevistas en profundidad para buscar los impactos positivos y las lecciones aprendidas durante el proceso.

Posteriormente, dos años después del proyecto, se vuelven a evaluar los impactos a medio plazo y la influencia del programa en un muestreo de 10 alumnos, al objeto de poder completar un estudio longitudinal. No obstante, el número de alumnos (10) no abarca la

totalidad de los participantes debido a las limitaciones de recursos y a las dificultades para poder localizar o contactar con los mencionados estudiantes (varios de ellos se han desplazado a otros lugares por diversos motivos: estudios, familia, trabajo o causas personales).

La primera evaluación del impacto de los discursos mediáticos se evalúa en relación con sus percepciones sobre aspectos como otras culturas, conflictos, religiones, terrorismo e intervenciones armadas. Además, los cuestionarios y las entrevistas han sido diseñados específicamente para evaluar si se confirman algunos de los posibles impactos detectados o expuestos durante la primera fase de la investigación sobre la propaganda de guerra y la creación de la idea del enemigo tras los atentados del 11 de septiembre de 2001 contra el World Trade Center en Nueva York. De este modo, varias de las preguntas están elaboradas explícitamente para conectarlas con los resultados del análisis de los discursos Post 11-S (ver Diagrama 1: Interacción de mecanismos de violencia cultural tras el 11-S) y explorar cuestiones como la relación entre los discursos mediáticos y la percepción del «otro» como enemigo, las conexiones simbólicas entre Islam y terrorismo, los posibles prejuicios sobre otros países y religiones derivadas de la representación mediática, la deshumanización de las personas de otros países o religiones (especialmente en los países pobres) y la dicotomía que distingue entre víctimas dignas e indignas, el maniqueísmo entre buenos y malos o el impacto mediático respecto al apoyo ciudadano a una intervención armada, especialmente centrándose en determinados discursos mediáticos y determinados términos (incluidos eufemismos) utilizados por dirigentes, gobiernos y lobbies de poder en busca de legitimar o lograr respaldo a un ataque armado.

El trabajo de campo comenzó con 32 cuestionarios cerrados y entrevistas abiertas grabadas en vídeo a los estudiantes en las que se pregunta sobre sus percepciones acerca de otras culturas, de los conflictos, de la religión, del terrorismo y del diálogo intercultural. La metodología de este trabajo busca un grado de profundidad cualitativo gracias a un estudio más a fondo de un número de receptores reducido (también condicionada por los recursos limitados).

La investigación y la aplicación del programa de la Espiral de la Paz contó con la colaboración de 12 formadores procedentes de 11 países distintos (Grecia, Italia, Palestina, EE UU, Brasil, España, Guatemala, Nicaragua, Argentina, Bélgica y Francia), todos ellos estudiantes del Máster Internacional en Estudios para la Paz, Conflictos y Desarrollo de la Universitat Jaume I de Castelló y la Cátedra UNESCO de Filosofía para la Paz. Los formadores desarrollaron con los estudiantes 23 sesiones de talleres de dos horas y diversas

actividades extraescolares fuera de las aulas, lo cual permitió complementar el programa con actividades deportivas y encuentros para estrechar los lazos de la dimensión humana. Precisamente la presencia de formadores de 11 países intentaba dar respuesta al aspecto de convivencia intercultural y relaciones interpersonales de la propuesta de la Espiral de la Paz.

Las clases se basaban en una metodología participativa de Freire y con un marcado interés en introducir elementos como el juego, la convivencia con personas de otros países, culturas y religiones, la deconstrucción de estereotipos que crean la imagen de los otros como enemigo y el aprendizaje sobre el consumo de medios de comunicación para desarrollar una perspectiva crítica en la decodificación de los mensajes mediáticos. La metodología de investigación-acción participativa tenía como una de las premisas la participación del estudiantado en el proceso de construcción de cada clase y el empoderamiento a través de la experiencia y la reflexión propia, de modo que los conceptos e ideas salieran de la reflexión propia del alumno y no de una instrucción magistral que ofreciera directamente encorsetados los conceptos que supuestamente deben ser aprendidos.

La propuesta de investigación se concibe entendiendo que resulta poco viable controlar todos los mensajes, manipulaciones y representaciones de los medios de comunicación. De igual modo, nos inspiramos en las ideas de autores como Morgan y Shanahan (2010) o Fisher (1984) al asumir que los seres humanos utilizamos constantemente las historias para pensar sobre el mundo y estructurar nuestra visión de la realidad (Morgan y Shanahan, 2010).

Es por ello que nuestras sub-hipótesis de partida intentan responder a la pregunta de si un programa de educación en consumo de medios de comunicación, educación para la paz, no-violencia y convivencia intercultural puede dar a los estudiantes herramientas para prevenir y transformar sus percepciones y actitudes derivadas de una serie de mensajes que fomentan la imagen del otro, el miedo al diferente y un imaginario que predispone a aceptar acciones violentas o demoniza determinadas poblaciones o religiones.

Al mismo tiempo, se aplica el principio propuesto en la Espiral de la Paz que entiende que resulta más efectiva una combinación de las áreas de alfabetización mediática, educación para la paz, no-violencia para cambio social y convivencia intercultural con personas de otras procedencias geográficas, culturales y religiosas.

5.2 Primera fase: entrevistas y observación participativa

La primera fase de análisis sobre el impacto de los discursos mediáticos en los estudiantes y la violencia cultural incluyó en primer lugar entrevistas abiertas en las que se buscaba una primera toma de contacto con cada uno de los 32 estudiantes y también unas primeras respuestas sobre sus opiniones acerca de la violencia, otras culturas y religiones, otros países y las intervenciones armadas. Algunos fragmentos de estas respuestas se expondrán posteriormente de forma comparada con las reflexiones o respuestas aportadas por los mismos estudiantes después del programa de formación.

A continuación expondremos a modo de ejemplo los resultados de una selección de seis preguntas significativas extraídas de las entrevistas con los 32 estudiantes que participan en la investigación. Los resultados de las mismas nos servirán como ejemplo de partida para exponer las conclusiones preliminares extraídas sobre los efectos de la información televisiva en el grupo de estudio tras analizar el cómputo global de las entrevistas y cuestionarios.

Cada una de las preguntas está formulada con la intención de profundizar y desvelar el impacto sobre el receptor y su conexión con algunos de los conceptos clave que hemos extraído del análisis del discurso de violencia cultural construido tras el 11 de septiembre de 2001. De igual modo, de un modo transversal, en varias de ellas se intenta profundizar en la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann al informar previamente a los estudiantes en determinadas preguntas del porcentaje de las respuestas de otros centros utilizando escenarios o premisas falsas, tal como hacían Noelle-Neumann o Katz en sus experimentos de laboratorio. Tal como hemos explicado en la introducción del capítulo y la descripción del corpus, el objetivo era ver cómo condiciona en las respuestas el criterio de la supuesta mayoría. Los resultados, y las posteriores entrevistas, indican que la supuesta opinión de la mayoría sí condicionó sus respuestas.

Exponemos a continuación las mencionadas preguntas:

Las preguntas 1 y 2 tienen como objetivo desvelar las relaciones de los mensajes de los medios de comunicación y la percepción del diferente como enemigo o amenaza. El enunciado de la pregunta, planteada de forma oral durante una entrevista grabada en vídeo, es el siguiente:

1- Hoy el informativo de la TV1 muestra un atentado de un palestino musulmán suicida que ha explotado en un mercado de Israel. ¿Dejarías que un palestino se instalara con su familia como vecino tuyo en el Grau? ¿Dejarías que se instalara una familia

israelí? ¿Tomarías alguna medida de seguridad si finalmente se instalara como vecino un palestino? ¿Y un israelí?

Resultados:

De 32 respuestas, 15 aceptarían la presencia de una familia palestina y otros 17 la rechazarían o mostrarían serias dudas al respecto, aunque ninguno de ellos tendría problemas en aceptar a una familia israelí.

2- Las noticias de la TV dicen que Osama Bin Laden se ocultó en Afganistán. ¿Crees que la gente de Afganistán es de fiar? ¿Por qué?

Resultado:

-19 responden sí-----59,4%

-13 responden no-----40,6%

Según las explicaciones de la respuesta que dan los propios entrevistados, nos encontramos con que un 40,6% responde que la gente de Afganistán no es de fiar porque asocian su imagen con Osama Bin Laden, dado que su único conocimiento de Afganistán proviene de la información televisiva que suele aparecer vinculada al terrorismo y a los acontecimientos desencadenados con posterioridad al 11 de septiembre de 2001.

En varias preguntas genéricas anteriores el 90% de los estudiantes respondían que creen firmemente en que la calidad o bondad de las personas no se puede medir por el lugar de procedencia, su raza o su religión.

Sin embargo, comprobamos que este discurso ético no se mantiene en buena parte de los estudiantes cuando se enfrentan a una pregunta sobre un país concreto del que tienen una referencia procedente de la información televisiva. A partir de esta percepción, cerca de la mitad de los entrevistados deshumanizan a la población de Afganistán y la equiparan a la imagen que tienen de un terrorista internacional, lo cual hace que la perciban como una amenaza o un enemigo que suscita miedo. La totalidad aseguran que esa percepción les llega gracias a la información televisiva y de otros medios de comunicación en menor medida, aunque en ocasiones ésta se ha completado con información procedente de Internet o percepciones escuchadas en su entorno cercano.

Además, se observa que entre los estudiantes más condicionados por esta asociación mediática de la población afgana con el terrorismo coinciden también con aquellos que más televisión consumen (más de 3 horas diarias) y que tienen un interés en estar «bien informados» a través de informativos y documentales, incluidos los productos ofrecidos vía satélite por televisiones internacionales como CNN. De hecho, la práctica totalidad de los

estudiantes que admiten consumir pocos programas de informativos o documentales (y supuestamente están peor informados) no aceptan de forma tan marcada el estereotipo, asumen que no conocen «nada» sobre Afganistán y simplemente consideran que la gente afgana debería ser igual de fiable que la gente de otros países.

La tercera pregunta intenta profundizar en las asociaciones simbólicas del Islam con el terrorismo, y para ello plantea una afirmación extrema sobre el Corán con el siguiente enunciado:

3- Una persona entrevistada recientemente en Radio Nacional ha opinado que uno de los mandatos del libro sagrado de los musulmanes, el Corán, es atacar y suicidarse con una bomba si es preciso para matar a la gente que no cree en Alá.

Se informa a los estudiantes de que un 60% han respondido verdadero en las encuestas realizadas en otros institutos.

Verdadero/Falso ¿Cómo lo sabes?

Resultado:

-20 responden falso-----	59,4%
-12 responden verdadero-----	37,5%
-1 responde que no lo sabe-----	3,1%

En este caso, cabe destacar en primer lugar que una parte de quienes responden que la afirmación es falsa son estudiantes musulmanes (5 en concreto) y otra parte incide en que es falsa porque tal vez el mandato no sea tan extremo, aunque sí consideran que existe una asociación entre Islam y violencia o terrorismo.

Mientras, aquellos que consideran la frase verdadera insisten en que han podido comprobarlo a través de la televisión. Resulta especialmente significativa la afirmación de una de las estudiantes que asegura textualmente estar convencida «porque lo he visto en documentales e imágenes en directo de la CNN y la BBC». Se hace patente también que existen palabras resorte como «terrorismo» que generan un especial efecto en los entrevistados a la hora de identificar al «otro» como enemigo.

De un modo u otro, y al margen de la decodificación que cada uno haga, todos los entrevistados, con excepción de los musulmanes, manifiestan que su información sobre el tema (poca o mucha) proviene de los medios de comunicación (especialmente de la televisión).

La cuarta pregunta intenta profundizar en la imagen del diferente como enemigo, aunque por su contenido también guarda relación con la asociación de otras religiones (incluida el Islam) con el terrorismo. Para ello, se les plantea una lista cerrada de países sobre la cual pueden puntuar si consideran cierto que existe una mayor predisposición genética a la maldad y el terrorismo en función de la nacionalidad.

El enunciado es el siguiente:

Un documental emitido en televisión asegura que las personas son más buenas o malas por cuestiones genéticas en función de la raza, el color de piel y el lugar donde nacieron ¿Crees que es así? Si crees que es así, pon una nota del 1 al 10 según la nacionalidad que tiene un mayor porcentaje de maldad y de inclinaciones hacia el terrorismo. El número 10 sería la de mayor inclinación al terrorismo y el 0 sería la que menos. Junto a cada país te precisamos la religión mayoritaria.

Se informa a los estudiantes de que un porcentaje del 70% ha decidido dar puntuaciones según países en las encuestas supuestamente realizadas en otros centros.

Resultado:

-19 puntúan-----59,3%

-13 no puntúan-----40,7%

Un 40% de los entrevistados mantiene una convicción firme de que las personas no son ni mejores ni peores según el lugar de procedencia, y se niegan a dar puntuaciones según la procedencia. Sin embargo, un 59,3% sí se presta a dar puntuaciones y sus respuestas ofrecen el siguiente ranking sobre los países que desde su punto de vista tienen una mayor inclinación a la maldad o al terrorismo:

Tabla 1: Ranking de las nacionalidades que los estudiantes consideran más proclives al terrorismo y la maldad por cuestiones genéticas y de procedencia

País	Suma de la puntuación total	Posición en el ranking de puntuación
Afganistán (religión musulmana)	113	2
España (religión cristiana)	66	12
Francia (cristiana)	66	11
Palestina (religión musulmana)	107	3
Irak (religión musulmana)	124	1
India (Hinduismo)	74	10
Congo (cristiana)	83	7
Colombia (cristiana)	99	5
Cuba (santería y cristiana)	91	6
EE UU (cristiana)	101	4
Inglaterra (cristiana)	74	9
Alemania (cristiana)	76	8

(Fuente: Elaboración propia, 2013)

Los resultados indican que los tres países con mayor puntuación, además de que su religión mayoritaria es la musulmana, coinciden con aquellos que tienen un mayor protagonismo mediático en los informativos de televisión (Irak, Afganistán y Palestina), y en la práctica totalidad de las ocasiones con motivo de hechos violentos (guerra, atentados, intervenciones militares, etc.). Además, aparece en cuarto lugar EE UU, cuya presencia mediática debido a conflictos armados es notable, especialmente debido a la guerra de Irak. Les siguen Colombia y Cuba, que también ostentan mayor presencia que el resto en las agendas de noticias de las cadenas televisivas en el contexto español. Se puede apreciar que India, Congo, Inglaterra, Alemania y Francia presentan una menor puntuación, y es cierto que su aparición en televisión es mucho menor (en algunos casos por ausencia de conflicto bélico y en otros casos debido a las agendas mediáticas). Asimismo, destaca el hecho de que el país de origen o de residencia de la mayoría de los entrevistados (España) sea el que tiene una menor puntuación.

Resultan curiosos casos como el de Alemania, que en cuatro cuestionarios concretos recibe una de las puntuaciones más elevadas por parte del entrevistado. La explicación que ofrecen los estudiantes es que la puntuación se fundamenta en la percepción que han

generado las películas sobre el régimen nazi proyectadas en televisión, debido a lo cual algunos estudiantes identifican a la población alemana con el Nazismo.

La quinta pregunta pretende indagar en la posible deshumanización de las personas de países del sur como víctimas indignas o de segunda clase, o población con menos derechos respecto a las personas occidentales. Para ello, se propone un dilema que sigue el esquema de héroes y villanos (maniqueísmo) y que intenta identificar al entrevistado con las mismas premisas que podría seguir el guión de una película taquillera de Hollywood proyectada en televisión (entendemos que una película proyectada en televisión también es información televisiva). El enunciado es el siguiente:

Hay un marine americano prisionero en manos de terroristas en Afganistán y tiene que llegar antes de dos días a salvarle la vida a su hija recién nacida con una medicina que sólo existe en Afganistán. Hay dos opciones:

A- Bombardear los pueblos de Afganistán donde vive la familia de uno de los secuestradores, dado que al morir unos cientos de personas afganas los secuestradores temerán peores represalias y se asegurará que liberan al marine ese mismo día.

B- Buscar un rescate o una negociación diplomática que no implique matar a población afgana, pero que irremediablemente impedirá que la medicina llegue en dos días y la hija morirá con toda seguridad.

Resultado:

-17 optan por que la niña viva y se bombardeen los pueblos-----53,1%

-15 optan por una negociación diplomática aunque la niña muera----46,9%

El resultado desvela que más de la mitad de los estudiantes se identifican con el esquema de héroes y villanos y deshumanizan al país no occidental distinguiendo entre víctimas dignas e indignas, tal y como indica la dicotomía propuesta por Chomsky. Buena parte de los entrevistados se identifican con el marine americano -al más clásico estilo de una película de acción hollywoodiense- y prefieren salvar la vida de una niña a costa de matar a cientos de personas inocentes que son desconocidas y de un país no occidental. Resulta especialmente curioso que, en este caso, las mujeres presentan una mayor predisposición emocional a identificarse con la historia de la niña y salvarla, sin pensar sobre las consecuencias para la población inocente afgana. Además, varios de los estudiantes que rechazan la intervención armada se muestran sin embargo influenciados por la terminología habitual en la propaganda de guerra y en los discursos políticos eufemísticos. De este modo,

los mismos entrevistados que se oponen a la intervención armada son favorables a ella cuando se les pregunta si, por el contrario, la aceptarían en caso de tratarse de un «ataque preventivo» o un «bombardeo preventivo».

La sexta pregunta tiene por objeto incidir en el efecto de una información televisiva a la hora de elegir sobre una opción pacífica o una intervención militar para resolver un conflicto. La pregunta utiliza un planteamiento basado en el maniqueísmo y la terminología que se utiliza en la propaganda de guerra y en las declaraciones televisivas que suelen reiterarse en determinados discursos políticos. El enunciado es el siguiente:

Los informativos de TV han informado hoy de que Irán ha puesto un satélite en órbita, el cual prevé utilizar con fines tecnológicos y también militares. Varios países de Europa y EE UU han manifestado su preocupación ante una amenaza nuclear.

Con la intención de introducir una premisa falsa inspirada en los experimentos de Noelle-Neumann y Katz y comprobar el efecto de la presión del grupo y la Espiral del Silencio, antes de responder a la pregunta se informa a los estudiantes de que un 60% de los estudiantes encuestados en otros centros han apoyado la intervención.

Ante esta situación, responde:

Una intervención militar convincente es la única forma de acabar con los países que nos amenazan con bombas nucleares y lograr así seguridad para los nuestros.

Sí o no

Resultado:

-18 apoyan la intervención militar-----56,25%

-14 no apoyan la intervención militar--- 43,75%

El análisis de las entrevistas desvela que más de la mitad de los entrevistados se decantan por una intervención armada y se identifican con los planteamientos que recurren al maniqueísmo, la patria, la creación del enemigo y el miedo. Se observa que existen palabras resorte como «amenaza nuclear» que generan una reacción especialmente visible en los entrevistados a la hora de justificar acciones armadas o dejarse llevar por la creación del enemigo y el miedo. Al igual que en la quinta pregunta, varios de los estudiantes que rechazan la intervención armada se muestran sin embargo influenciados por la terminología habitual en la propaganda de guerra y aceptarían la intervención armada en caso de tratarse de un «ataque preventivo» o un «bombardeo preventivo».

5.2.1 Análisis de resultados de entrevistas y observación participativa

A partir de las respuestas a estas preguntas, extraemos las siguientes conclusiones cualitativas sin la pretensión de presentarlas como un axioma o ley de comportamiento sociológico, sino como una herramienta interesante para la investigación que nos ocupa y futuras líneas de investigación que profundicen más sobre los aspectos abordados en el marco de los estudios de los efectos de los discursos mediáticos, la Teoría del Cultivo, la Espiral del Silencio y la violencia cultural sobre el público:

1- Los estudiantes basan sus percepciones sobre otras culturas, religiones, países, guerras, terrorismo y su disposición a secundar conflictos armados en los mensajes de los medios de comunicación en sentido amplio y las interacciones de los mismos en su entorno. De hecho, las entrevistas abiertas con los estudiantes sacan a la luz que un 100% asegura haber obtenido a través de los medios de comunicación en sentido amplio (especialmente televisión y cine) la práctica totalidad de sus conocimientos y asunciones sobre la condición de personas de otras culturas y países, distintas religiones, así como sus convicciones sobre la conveniencia de las intervenciones armadas, el papel de distintos actores en situaciones de conflicto armado y sus percepciones sobre posibles enemigos y amenazas.

2- La información de los medios de comunicación en sentido amplio (especialmente de la televisión y el cine), con mensajes intencionados o no, ha contribuido a crear en un elevado porcentaje de los entrevistados una percepción del «otro» como amenaza o enemigo (especialmente en el caso de países no occidentales y musulmanes), una espiral de silencio que tiende a asumir el supuesto sentir general de la mayoría, una distinción entre víctimas dignas (occidente) e indignas (países del Sur) y un maniqueísmo que sigue el esquema de héroes y villanos.

3- Determinados estudiantes muestran abiertamente su recelo, temor o incluso odio y rechazo hacia determinadas personas de otras culturas, religiones o países. Se muestran, de igual modo, muy confiados y seguros de los mensajes que perciben de los medios de comunicación. Aun así, ante determinadas preguntas genéricas sobre la paz, la guerra y los derechos humanos, se obtienen en la mayoría de los casos respuestas convencionales en defensa de los derechos humanos, la igualdad de las personas y la paz. Pese a ello, estas afirmaciones contrastan posteriormente con las respuestas contradictorias dadas en cuestionarios cerrados donde se profundiza más en casos donde la discriminación, los prejuicios o las percepciones mediatizadas afloran de una forma más evidente.

4- Tanto los cuestionarios como los razonamientos de los estudiantes indican pistas de que se cumple la máxima de la Teoría del Cultivo de Gerbner en torno a la creación de estereotipos y la asunción de certezas sobre la realidad según aquellos mensajes a los que están expuestos en la televisión (y en los medios en sentido amplio) de una forma repetida y reiterada en el tiempo. Sin embargo, a partir de la observación de tipo etnográfico encontramos indicios de que cierto que la percepción de los estudiantes varía en función de su habilidades de decodificación, las influencias familiares, el tipo de programación televisiva consumida, el complemento de esta información a través de otros canales (lectura, Internet, etc.), experiencias de vida en el caso de jóvenes de otros países o de aquellos que han tenido posibilidad de viajar y ampliar así su perspectiva al tener un contacto directo con otras realidades. De hecho, a modo de ejemplo, podemos destacar que había varios casos de estudiantes que tenían una perspectiva más crítica y que explicaban que su familia o entorno les había reforzado en el consumo de ciertos contenidos mediáticos de mayor calidad, la lectura o el pensamiento crítico, así como valores más próximos a la paz y los derechos humanos. De igual modo, se apreciaba una notable diferencia en otros estudiantes que describían que la influencia familiar les proponía una visión más maniqueísta y más proclive a aceptar y consumir discursos «mainstream» como los de CNN o Fox; o a ver al otro, al diferente, como una amenaza. De igual modo, a través de las premisas falsas incorporadas en ciertas preguntas y las explicaciones posteriores de los estudiantes encontramos una presencia de los elementos de influencia de las mayorías (ideación colectiva) y la presión social en grandes y pequeños grupos descrita por Noelle-Neumann en la Teoría de la Espiral del Silencio.

5- La percepción de los estudiantes sobre los «otros» está condicionada por el protagonismo que ostentan los países en cuestión en las agendas de noticias de las televisiones y en los medios de comunicación en general. La percepción negativa sobre la población de otros países y culturas se incrementa cuando se trata de países o regiones que copan los informativos por motivo de guerras y atentados terroristas. Además, los estudiantes tienden a equiparar la imagen negativa de personajes mediáticos considerados enemigos (sirva como ejemplo Osama Bin Laden) con la población de sus países o con su religión. Este condicionante también aparece en el caso de realidades representadas en las películas proyectadas en televisión (valga como ejemplo la asociación de la población alemana con el Nazismo).

6- La información mediática, de forma intencionada o no, retroalimenta en un considerable porcentaje de los estudiantes una asociación errónea de Islam con terrorismo.

7- Existen una serie de términos clave utilizados ampliamente en los discursos políticos y la propaganda de guerra que condicionan a los receptores estudiados (terrorismo, amenaza nuclear, ataque o bombardeo preventivo, patria, etc.). Se ha detectado en estudiantes que rechazan las intervenciones armadas una tendencia a asumir la terminología e incluso caer en la trampa de legitimar la misma intervención armada que rechazan si se la maquilla con términos como «ataque o bombardeo preventivo».

8- Alrededor del 50% de los estudiantes asumen estereotipos y la imagen del «otro» como enemigo en el nivel discursivo general a raíz de sus convicciones aprendidas en los medios de comunicación. Sin embargo, un factor como el incremento de población extranjera en las clases ha generado lazos personales que diluyen en el plano interpersonal el discurso aprendido de los medios. Por ejemplo, en el caso de los musulmanes, los estudiantes asumen un estereotipo general sobre los países islámicos, aunque en muchos casos excluyen de esa imagen, y como excepción, a sus compañeros de clase y amigos musulmanes.

9- De la observación participativa y de las preguntas posteriores a los cuestionarios se desprende que las mujeres presentan en general mayor empatía y aparentemente una menor predisposición a la violencia. Sin embargo, esta sensibilidad también hace que las adolescentes empaliquen más con las víctimas humanizadas y la brecha entre la humanización de las víctimas de países cercanos y las víctimas de países lejanos o diferentes sea aún mayor. En la pregunta sobre el bebé del marine americano se aprecia una mayor empatía en este sentido por parte de las mujeres, con lo cual hay indicios que invitan a explorar si ciertos discursos de violencia cultural basados en un componente emocional podrían afectar más a las mujeres que a los varones. De la observación participativa también se extraen indicios de una distinción de roles masculino-femenino y de ciertos patrones influidos por una herencia social aún condicionada por planteamientos patriarcales; y donde se asocian y se incentivan ciertas conductas más violentas a roles masculinos.

5.2.2 Discusión de resultados con teorías de efectos, el Cultivo y la Espiral del Silencio

Tal como hemos avanzado en el índice, uno de los objetivos de la primera fase de la investigación era obtener resultados sobre el impacto de los discursos mediáticos sobre los receptores, en este caso los 32 estudiantes seleccionados en el trabajo de campo en el Instituto Miquel Peris i Segarra. Dicho impacto se analiza buscando indicios de elementos comunes al contexto de discursos mediáticos posteriores a los atentados del 11 de septiembre de 2001 y

en relación con las nuestras tres primeras sub-hipótesis de nuestra hipótesis general. Para ello, los cuestionarios y las entrevistas se diseñaron con la intención de que en diferentes preguntas se pudiera indagar en la presencia de esas pistas de elementos comunes con respecto a los procesos analizados y el modelo de construcción de violencia cultural tras el 11-S.

Recordemos que las conclusiones de la primera fase sobre el análisis de la violencia cultural tras el 11-S nos llevaban al siguiente esquema con diferentes elementos de violencia cultural que posteriormente llevaban a la transgresión del derecho internacional con el ataque a Afganistán:

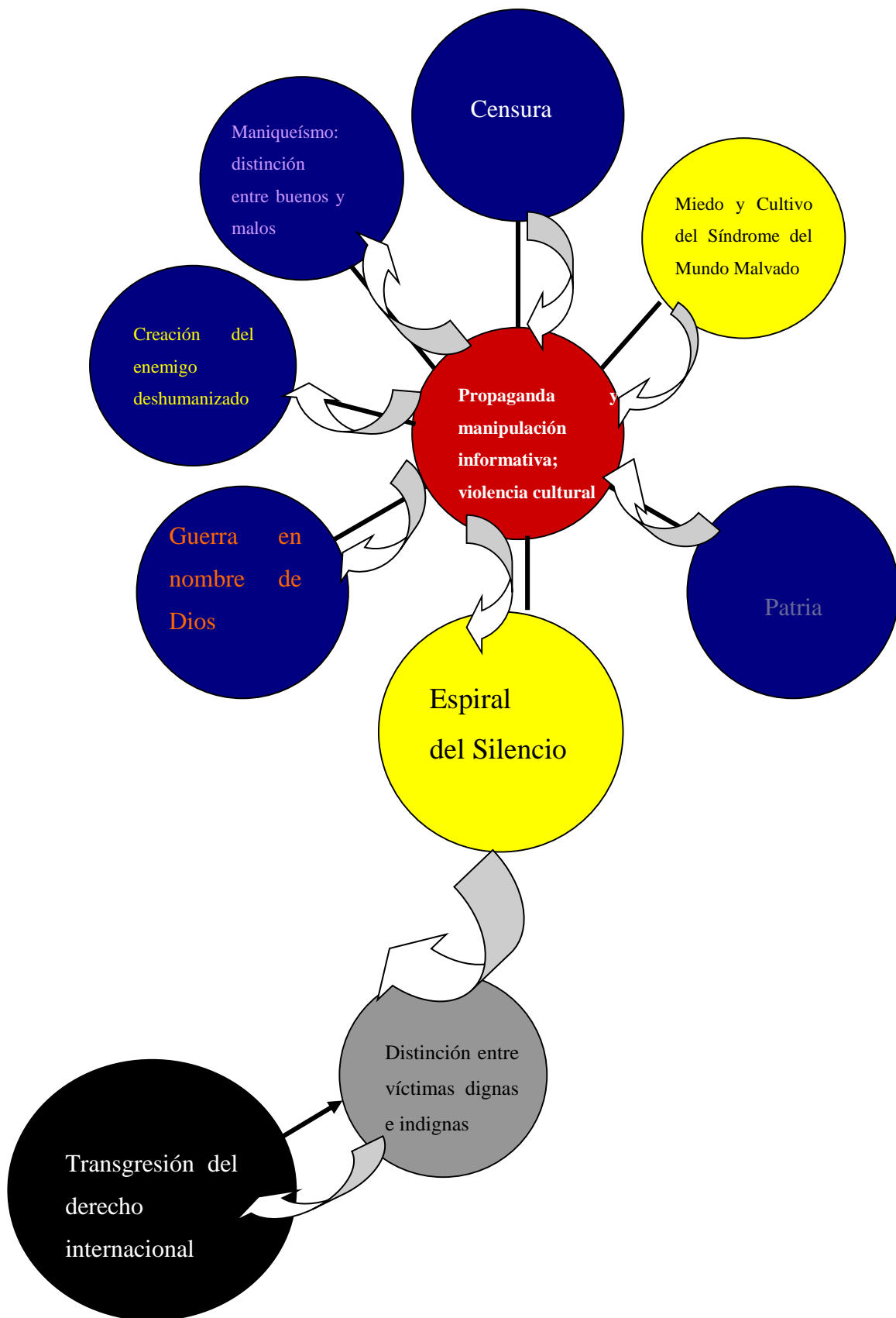


Figura 8: Interacción de mecanismos de violencia cultural tras el 11-S

(Fuente: Elaboración propia, 2013)

Si observamos los elementos del esquema propuesto como parte de la manipulación informativa, vemos en primer lugar que las percepciones mostradas por los estudiantes en las encuestas y entrevistas sí demuestran una falta de acceso a información y una vulnerabilidad frente la censura de contenidos, una censura que en ocasiones puede ser no tan evidente y puede tomar muchas formas y variaciones. Una de las conexiones más claras es la falta de información sobre el contexto de Afganistán, algo que podemos relacionar de algún modo con la censura del satélite Ikonos que mencionábamos en el capítulo 5 de esta tesis y, en general, con el control y la selección de los mensajes que finalmente llegaban al público sobre la realidad de Afganistán en el contexto post-11-S. Esta falta de acceso a información se hace patente de forma general en el conjunto de las entrevistas y de los cuestionarios.

Del mismo modo, en las distintas preguntas de los cuestionarios cerrados encontramos una tendencia que, tanto en los resultados de las respuestas como en las explicaciones posteriores de los estudiantes, refuerzan la idea de la influencia de una Espiral de Silencio, o diríamos de espirales de silencio, en la línea que sugiere Noelle-Neumann. Esta aproximación también indica que la influencia de dicha Espiral de Silencio está repleta de matices y de espacios todavía por explorar, aunque sí podemos afirmar que los resultados nos refuerzan la convicción que el mecanismo descrito por Noelle-Neumann existe y tiene una influencia en los receptores objeto de estudio. Para los estudiantes resultaba muy importante no quedar excluidos o tener en cuenta la tendencia de la mayoría, tanto en un contexto micro (su clase o institutos del entorno) como en un contexto macro enmarcado en las supuestas tendencias y creencias dominantes de la opinión pública. Del mismo modo, observamos cómo surgen pistas que refuerzan también los efectos que describe la Teoría del Cultivo de Gerbner.

Las cuestiones 1-A y 1-B (relativas a la confianza hacia las personas palestinas y las personas de Afganistán después de exponer a los alumnos a dos noticias sobre terrorismo) analizan las relaciones entre los discursos mediáticos y los productos mediáticos consumidos por los receptores con la percepción del «otro» como enemigo o amenaza. En ambos casos comprobamos que se refuerzan nuestras conclusiones sobre dicha creación del miedo hacia el otro y el enemigo, así como el maniqueísmo entre buenos y malos, a través de los discursos mediáticos.

Estos elementos se ratifican también en la pregunta número 2 del cuestionario cerrado, que plantea una falsa afirmación extrema sobre los mandatos del Islam y los atentados suicidas con bomba. Las respuestas de un elevado porcentaje de los estudiantes (37%) evidencian desconocimiento, confusión, miedo hacia el otro y el maniqueísmo que distingue entre buenos y malos.

La cuestión 4 (en la cual los alumnos puntúan los países según el grado de maldad) se relaciona tanto con la idea de cultivo como con la creación del otro como enemigo, las conexiones del Islam y otras religiones con el terrorismo, así como el patriotismo. Vemos cómo los alumnos tienden a considerar su país más bondadoso que el resto, y cómo los discursos mediáticos han configurado su percepción sobre quienes son más malvados o menos, quienes son los malos y quiénes son los buenos. Se refuerzan también en este caso las conclusiones de nuestro capítulo 5 y de nuestra segunda sub-hipótesis sobre los mecanismos de creación de la idea del enemigo y del cultivo a través de los medios de comunicación (en este caso especialmente a través de las noticias diarias, la televisión y el cine).

La pregunta 5 del cuestionario cerrado analiza la posible deshumanización de personas que residen en otros países empobrecidos o del «Sur», las cuales en casos de violencia pueden ser consideradas víctimas indignas, o menos dignas, que las de países occidentales, siguiendo la dicotomía descrita por Noam Chomsky entre víctimas dignas e indignas en los discursos mediáticos. La pregunta se centra en el caso de Afganistán con un dilema moral que, como si fuera el guión de una película de Hollywood, humaniza a una parte (el soldado marine y su bebé) y deshumaniza a «los otros» (la población inocente de Afganistán que vive en la ciudad de los secuestradores y que sería bombardeada). Las respuestas y las explicaciones posteriores de los estudiantes vuelven a reforzar las conclusiones que se plantean en la segunda sub-hipótesis sobre el mecanismo de la deshumanización del otro y la distinción entre víctimas dignas e indignas. Además, se detecta una empatía de los receptores con los personajes de la historia que se presentan de una forma más humanizada, más próxima y con rostro.

La pregunta 6 examina el efecto de las informaciones de televisión a la hora de predisponer al receptor a respaldar o no un ataque armado para resolver un conflicto. La terminología utilizada se basa en el maniqueísmo o dualismo de buenos y malos y también en el lenguaje utilizado en la propaganda de guerra y en los discursos políticos (por ejemplo, «bombardeo preventivo», «amenaza nuclear» o «daños colaterales»). Se detecta de nuevo una amplia influencia de los discursos y de la representación mediática en la predisposición de los estudiantes, que además evidencian un efecto especial de determinadas expresiones o términos clave que incluso hacen variar su postura respecto a la intervención armada. Se respaldan de nuevo las conclusiones sobre el capítulo 5 de la tesis y la segunda sub-hipótesis. Aun así, tal como hemos mencionado anteriormente, la reacción o las respuestas de los estudiantes dependen también de su contexto sociofamiliar, de su formación o acceso a

información, de sus experiencias de vida, de sus habilidades de decodificación de los mensajes, etc.

5.2.2.1 Discusión de resultados desde la Teoría del Cultivo de Gerbner

La Teoría del Cultivo ha demostrado a través de un amplio número de investigaciones que el consumo genérico de televisión tiene una influencia determinante en las concepciones que las personas se forman del mundo social como producto de una exposición sistemática, acumulativa y de largo plazo a sus contenidos, que son repetitivos y convencionales. Esta percepción genera una corriente dominante (*mainstreaming*) que influye especialmente a los grandes consumidores y se evidencia una gran diferencia entre dichos grandes consumidores y televidentes moderados o de baja exposición. Los estudios del equipo de Gerbner e investigaciones posteriores apuntan que esta influencia cultiva en la mente de los receptores una serie de mensajes que fomentan el miedo a un mundo malvado, la desconfianza y prejuicios en torno a las creencias de hechos tan diversos como las personas de otras razas o religiones, las ocupaciones profesionales, las relaciones matrimoniales o el medio ambiente. En suma, el cultivo de la televisión y de los medios en general influye en cómo las personas perciben, interaccionan y reaccionan ante los acontecimientos del mundo que les rodea. Sin embargo, el contexto personal y ambiental del receptor (educación, lugar de residencia, amistades, exposición o no a episodios violentos, experiencias de vida, etc.) determina el grado de influencia del cultivo en la persona. De hecho, el cultivo puede generar «resonancia» en aquellas personas que han vivido una experiencia acorde a los mensajes que percibe de la televisión. El cultivo funcionaría como una influencia sutil a largo plazo en el que no importa tanto la dirección o si el impacto es grande o pequeño, sino la continuidad en el tiempo del mismo.

Partiendo de esta concepción del cultivo, observamos que las entrevistas y cuestionarios de la primera fase de este proyecto de investigación refuerzan las conclusiones del equipo de Gerbner y la influencia que los medios de comunicación tienen en la percepción de las personas —en este caso los estudiantes— sobre el mundo que les rodea y sobre cuestiones como el miedo «los otros», los prejuicios y falsas creencias dentro de lo que Gerbner denominó *mainstreaming* (corriente dominante). De igual modo, los resultados de los cuestionarios respaldan la existencia del mecanismo de «resonancia» que se refuerza a través del cultivo mediático en personas con determinadas experiencias de vida. También se corrobora una destacable diferencia entre las percepciones de los *heavy* y *non-heavy viewers*

(grandes y no grandes consumidores). Aun así, de igual modo resulta cierto que, en el nivel personal, dicho cultivo o percepción de la corriente dominante se ve alterada igualmente en sentido contrario a la «resonancia» (lo cual podríamos llamar disonancia). Por ejemplo, vemos que varios estudiantes que se suman al discurso dominante sobre determinadas percepciones negativas acerca de los musulmanes posteriormente insisten en poner como excepción el caso de algunos amigos o compañeros de clase, a los cuales han tenido la opción de conocer de cerca y con un contacto humano. De este modo, la experiencia de vida puede generar que, aunque discursivamente se defiende una corriente dominante, en la aplicación práctica se cambie la percepción o se consideren excepciones basadas en relaciones interpersonales. No obstante, la corriente dominante y el cultivo siguen mostrándose lo suficientemente fuertes como para tener una influencia crucial en las percepciones y en las reacciones de los estudiantes ante el mundo circundante.

De igual modo, se observa que ciertos alumnos que consumen determinados productos mediáticos específicos (por ejemplo documentales de calidad o ciertos programas o películas que promueven valores solidarios) han experimentado una influencia positiva en su apertura hacia los valores de cultura de paz o hacia un posicionamiento más crítico. Este resultado apunta ya desde la primera fase de la investigación (incluso antes de la aplicación del programa de las Espirales de Paz) que sí podríamos encontrar indicadores de que puede haber un cultivo de los medios de comunicación en positivo hacia la solidaridad, la paz o el entendimiento intercultural. Los resultados también nos llevan a respaldar el planteamiento de que el cultivo, aunque inicialmente fue planteado por Gerbner para estudiar sólo el impacto de la televisión, puede aplicarse a los medios de comunicación en sentido amplio. También se detectan pistas de que puede haber diferencias en los efectos del cultivo en función de los contenidos consumidos (algo a lo que Gerbner se oponía al preferir un análisis sólo del consumo de televisión global). Destaca especialmente el ejemplo de la influencia del cine en las puntuaciones sobre la supuesta maldad de las personas según su país de nacimiento (sobre todo en el caso sobre las películas que relatan historias del Nazismo).

Otra de las reflexiones interesantes que salen a la luz en los cuestionarios es que la influencia del cultivo y del *mainstream* no es un fenómeno únicamente global y homogéneo como apuntaba inicialmente Gerbner, sino que se malea y matiza a través de un *N-Step Flow*, tal como apunta Frau-Meigs (2013), en el cual influyen sobre el receptor sus líderes de opinión (a nivel micro y macro), su contexto próximo, su educación y habilidad para decodificar los mensajes y otra serie de variables contextuales que pueden resultar casi infinitas. Así, vemos cómo ciertos estudiantes son menos vulnerables o más críticos ante los

discursos de la corriente dominante y los mensajes de los medios de comunicación debido a la influencia de su familia, su entorno próximo, sus experiencias de vida, sus oportunidades de viajar y los productos mediáticos que consumen. Pese a ello, los resultados siguen reforzando el planteamiento de que, si el resto de factores se mantienen constantes, independientemente de las características del receptor, se aprecia un cambio notable en las percepciones de los grandes consumidores respecto a personas de similares características con baja exposición a los medios de comunicación (y especialmente a la televisión).

Al mismo tiempo, las respuestas de los estudiantes apuntan en la dirección que destacan los principales teóricos del cultivo sobre la importancia de la dimensión narrativa de los mensajes y la influencia de los medios como grandes narradores de historias que terminan creando la realidad percibida dando lecciones, guías de vida y distinciones entre buenos y malos, con un impacto cognitivo en el receptor. A modo de ejemplo, destaca la influencia que los alumnos le reconocen al cine o su alta implicación emocional con la historia de la pequeña hija del marine americano secuestrado.

Tanto los cuestionarios como las explicaciones de los estudiantes apoyan la afirmación de que las grandes estructuras de poder e industrias culturales fomentan el cultivo a través de mensajes reiterados que permiten ejercer un control social en función de sus intereses controlando los universos narrativos. Además, se ratifica el hecho de que los alumnos estudiados confunden finalmente las historias reales con las historias de ficción, y olvidan las fuentes de las cuales proviene la información. Esto lleva también a los estudiantes a dar respuestas televisivas a determinadas preguntas, especialmente cuando se les da poco margen de tiempo de respuesta. De este modo, se confirma que ante ciertas situaciones de estrés o premura salen a relucir respuestas procedentes de mensajes televisivos automatizadas y poco reflexionadas. Sin embargo, estas respuestas heurísticas varían en determinados casos cuando se les da más tiempo de reflexión y en un formato de pregunta con menos estrés aparente.

Además, en el caso de estudio del Instituto Miquel Peris, se corrobora que hay unas claras vinculaciones entre los discursos del contexto post-11-S y las percepciones sobre cuestiones como Afganistán, los países de Oriente Medio, el Islam y el miedo al enemigo o la visión de un mundo maniqueo de buenos y malos. En este caso, vemos que el miedo, los prejuicios y la victimización que plantea Gerbner tienen un vínculo con el concepto de violencia cultural de Galtung y con la construcción de la idea del otro como enemigo. Los mecanismos del cultivo, asociados a la televisión y a otros medios de comunicación

entendidos en sentido amplio juegan un papel clave a la hora de entender el comportamiento, percepciones y reacciones de los estudiantes.

5.2.2.2 Discusión de resultados desde la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann

La primera fase de cuestionarios con los 32 estudiantes del programa de la Espiral de la Paz nos respalda en las conclusiones de que existe un miedo al aislamiento y una Espiral de Silencio que condiciona en mayor o menor medida las respuestas y posicionamientos ante determinadas cuestiones. Así, un elevado porcentaje de los alumnos muestra un especial interés por no quedar fuera de la corriente dominante o, cuanto menos, considera que el criterio de la mayoría es una importante pista o guía para adoptar un posicionamiento adecuado o para ratificar determinada percepción. Aún, así el impacto de esta espiral resulta matizable y se evidencia que el miedo al aislamiento no es la única motivación de la respuesta de los estudiantes, dado que influyen múltiples y diferentes factores en cada uno de los casos particulares (una de las mayores críticas a Noelle-Neumann). En los estudiantes castellonenses se hace patente de forma especial la influencia familiar, el contexto de amigos y el acceso a información o a determinados productos televisivos.

También se vuelven a evidenciar las lagunas concernientes a la metodología y las múltiples posibilidades de error que ofrece una investigación que analice el impacto de la Espiral del Silencio en los receptores, dado que siempre existen matices y aspectos que escapan al control del investigador o no pueden cubrirse completamente. Pese a ello, la aplicación de cuestionarios con carga de profundidad cualitativa y de entrevistas personales con los estudiantes nos han permitido extraer interesantes conclusiones o pistas que, sin ánimo de ser verdades absolutas, sí suponen un referente interesante para indagar en la cuestión. De igual modo, observamos cómo los mecanismos del Cultivo y de la Espiral del Silencio se combinan y retroalimentan.

Resulta interesante la especial atención que los estudiantes mostraban a las supuestas respuestas de los alumnos de otros institutos y a la postura mayoritaria. Del mismo modo, los alumnos buscaban como referente en sus respuestas los discursos mediáticos y las corrientes dominantes, algo que se retroalimenta con la Espiral del Silencio. En un nivel más micro, los estudiantes buscaban como referente las respuestas de sus compañeros de clase. Por otra parte, se observaban cambios de actitud cuando las entrevistas eran individuales o cuando se hacían conjuntas y ello requería hablar ante la presencia de otros compañeros. Se detectaba

un intento de encontrar la aceptación o legitimación del grupo; así como un miedo a «equivocarse» en solitario.

Pese a ello, se hace patente una de las críticas que apuntábamos a la Teoría de la Espiral del Silencio en torno a la influencia en *N-Step Flow* de los mensajes sobre los receptores y las diferentes posturas que se adoptan ante dicha espiral y la tendencia de la mayoría en función de cuestiones de personalidad, el contexto sociofamiliar, la formación cultural, las habilidades de decodificación, el espíritu crítico, experiencias de vida y el grado de acceso a información, entre otros. De uno u otro modo, se confirma en las respuestas y la actitud de los estudiantes la presencia de dicho miedo al aislamiento o tendencia a converger con la mayoría. Además, se respalda la idea de que dicha Espiral de Silencio juega un papel relevante en la construcción de violencia cultural y la promoción o legitimación de actitudes violentas (por ejemplo, la propaganda de guerra) y las actitudes de los estudiantes ante estas cuestiones. De igual modo, destacamos que una de las críticas que se han realizado a la Espiral del Silencio es que las encuestas y estudios cuantitativos no fueron realizados por el equipo investigador de la escuela de Noelle-Neumann, sino por entidades externas. Este hecho concedía a sus estudios un cierto volumen de personas analizadas, aunque de forma muy cuantitativa y con pocas opciones de un diálogo más pormenorizado con cada individuo. En el caso de las entrevistas y cuestionarios de esta investigación, las consideraciones sobre la Espiral del Silencio y el comportamiento de los estudiantes aporta un aspecto cualitativo que le permite esbozar matices respecto al funcionamiento de la presión social y el miedo al aislamiento. De uno u otro modo, se confirma la existencia y la influencia de la Espiral del Silencio, aunque matizada y maleada por múltiples factores.

5.2.3 Discusión de resultados desde la Imaginación Moral de Lederach

Como punto de partida antes de exponer su idea de la Imaginación Moral, Lederach hacía hincapié en que en el contexto posterior a los atentados del 11 de septiembre de 2001 los discursos que han predominado en los medios de comunicación y los grupos de poder («mortales círculos que dominan nuestros periódicos y televisiones») han hecho precisamente todo lo contrario a lo que se propone desde la Imaginación Moral. Esta retórica insta a decantarse por un bando u otro de los conflictos violentos en nombre de la seguridad, el bienestar y la libertad. Sin embargo, lo que realmente genera esta retórica sometida a los poderes económico y militar es un aislamiento y un miedo que paraliza la Imaginación Moral y la red de relaciones personales interdependientes. En los últimos años se ha construido una

verdadera «industria del miedo». Ante ello, nuestro sistema es incapaz de responder a los ciclos de violencia local y global porque nuestra imaginación ha sido encadenada y acorralada por los mismos parámetros y fuentes que perpetran la violencia (Lederach, 2005: 172).

Este planteamiento de la creación del miedo y el aislamiento en nuestra imaginación queda respaldado en los resultados de la primera fase de cuestionarios con los estudiantes, donde observamos que una década de discursos ha generado un cultivo de miedo y de espirales de silencio que, podríamos decir, afectan a la Imaginación Moral y ponen obstáculos a la hora de alcanzar los elementos de construcción de paz que propone Lederach (2005) a través de un cambio en la imaginación: (1) la capacidad de imaginarnos a nosotros mismos en una red de relaciones personales que incluye a nuestros enemigos; (2) la habilidad de preservar una curiosidad paradójica que acepta la complejidad sin confiar en dualidades polarizadas; (3) la creencia fundamental en el acto creativo (el arte) y la persecución de éste; y (4) la aceptación del inherente riesgo de adentrarse en el misterio de lo desconocido que se esconde más allá del excesivamente familiar paisaje de la violencia.

La aplicación de estas cuatro habilidades o actitudes resulta más difícil cuando los discursos mediáticos generan miedo, aislamiento, la imagen del otro como enemigo y maniqueísmo entre buenos y malos. Observamos cómo las respuestas de los estudiantes corroboran la presencia de estos elementos en mayor o menor medida y genera distanciamiento en las relaciones interpersonales con personas de determinados países o religiones (una consecuencia que se puede observar incluso en el contexto cercano de la clase del instituto). Prueba de ello son las percepciones y puntuaciones que se otorgan a los diferentes países en función de su tendencia a la maldad por cuestiones de genética. Tal como admiten los propios estudiantes, la puntuación viene determinada por la violencia asociada a dichos países que han visto en televisión o en los discursos de diferentes medios de comunicación (incluido el cine). De este modo, se refuerza el planteamiento de Lederach sobre la creación del miedo y de la desconfianza a través de los discursos mediáticos emanados durante la década posterior al 11-S, lo cual también ha llevado a los estudiantes a no percibir a «los otros» (extranjeros, musulmanes, países pobres, etc.) como personas o entes que forman parte de su relación interdependiente de relaciones interpersonales; lo cual también dificulta la creación de espacios personales transformadores. Somos conscientes de que las representaciones de «los otros» ha sido documentada desde los estudios post-coloniales, pero sí coincidimos con Lederach al plantear que el contexto post-11-S ha supuesto una intensificación de estas representaciones.

De igual modo, a lo largo de los cuestionarios, en determinadas respuestas sobre la legitimidad de ataques armados en determinadas circunstancias, sale a la luz que los estudiantes aceptan lo que Lederach viene a denominar «la falsa promesa que da a confianza a la violencia como defensor y proveedor de seguridad» (2005).

Pese a ello, incluso las primeras conclusiones de la primera fase de cuestionarios evidencian que el impacto del bombardeo mediático y de ese miedo o rechazo al otro se ve atenuado precisamente en determinadas ocasiones por los elementos que Lederach destaca dentro de las necesidades de la Imaginación Moral. Por ejemplo, ciertos estudiantes que manifiestan cierta percepción negativa sobre los musulmanes la atenúan solamente por su contacto humano o amistad con algún compañero o compañera de clase musulmán. Así, los espacios de convivencia se convierten en espacios transformadores, incluso a pesar de la presencia del bombardeo mediático. Pese a ello, dichas representaciones enrarecen o merman las posibilidades de dichos espacios transformadores.

Pese a todo, el impacto que atribuye Lederach a los discursos mediáticos posteriores al 11-S vuelve a verse matizado en función de las características personales, culturales y sociofamiliares de cada estudiante, o cual de alguna manera genera ese impacto filtrado por el *N-Step Flow* al que hace referencia la profesora Frau-Meigs (2013).

5.2.4 Síntesis de discusión de resultados desde las teorías del Cultivo, la Espiral del Silencio y la Imaginación Moral

Los resultados de la primera fase de cuestionarios con los estudiantes del instituto Miquel Peris y las comparativas dialogadas con las teorías de la Espiral del Silencio, el Cultivo y la Imaginación Moral de Lederach nos llevan a plantear la siguiente conclusión sintetizada:

Los resultados de los cuestionarios refuerzan que las percepciones y reacciones ante el mundo de los estudiantes se han visto reforzadas por el imaginario de discursos del contexto posterior al 11-S. Asimismo, se detecta que los discursos mediáticos han generado un cultivo marcado por elementos como el miedo al otro, el maniqueísmo, la creación de la idea del enemigo y los prejuicios o creencias erróneas basadas en respuestas mediáticas (especialmente marcadas por las narrativas de la televisión y el cine). Se confirma el planteamiento de la escuela de Gerbner sobre la influencia de las historias y las narrativas que siguen identificando y haciendo empatizar a los estudiantes con determinados personajes de la historia. Dichos personajes son representados como parte de su mundo frente a los otros,

los malvados, los que deben verse como enemigos, lo cual lleva a justificar acciones armadas en pro de la seguridad. Aun así, se respalda también el matiz que lleva a considerar el cultivo más allá de la televisión y que entiende que su impacto también está filtrado y matizado por un *N-Step Flow* que depende del contexto y de las características sociopersonales de cada individuo. Se respalda igualmente en las respuestas de los estudiantes el miedo al aislamiento y la tendencia a seguir o tomar como referencia el supuesto posicionamiento de la mayoría, a caer en espirales de silencio. No obstante, la influencia de dichas espirales vuelve a ser matizada por la multiplicidad de factores convergentes en un *N-Step Flow*.

Los mencionados impactos del cultivo y la Espiral del Silencio ponen trabas a la imaginación para que permita construir paz, dado que recortan la capacidad de los estudiantes de imaginarse a sí mismos en una red de relaciones personales que incluya a sus supuestos enemigos. Pone barreras a una curiosidad paradójica que acepte la complejidad sin confiar en dualidades polarizadas, disminuye la creatividad y respalda la idea falaz de la aceptación de la aplicación de la violencia como algo inevitable para mantener la seguridad. Aun así, las experiencias personales de determinados estudiantes refuerzan que tanto los efectos del cultivo como la Espiral del Silencio pueden verse difuminados o suavizados gracias a las relaciones interpersonales, lo cual respalda las tesis de Lederach sobre los espacios transformadores como una de las esperanzas realistas de construcción de paz hacia una Alianza de Civilizaciones.

5.3 Segunda fase: programa de empoderamiento de la Espiral de la Paz

Recordamos que una vez realizada la primera fase de entrevistas a los 32 estudiantes del Instituto Miquel Peris, se aplica durante 6 meses un programa de 23 sesiones de educación para la paz, alfabetización mediática y no-violencia basado en las premisas de la propuesta educomunicativa de la Espiral de la Paz.

Las sesiones se comenzaron aplicando en dos clases diferenciadas siguiendo las indicaciones de la dirección del centro, que inicialmente no deseaba integrar ambos grupos por su temor de que la clase de PCPI o de estudiantes «conflictivos» (anteriormente descrita) tuviera una influencia negativa en la otra clase. A pesar de las reticencias iniciales, a partir de la sesión 4 solicitamos al centro probar con una primera sesión conjunta con ambas clases. A partir de este momento, y dados los positivos resultados de esta primera sesión conjunta, todo el programa se desarrollará de forma conjunta con el alumnado de ambos cursos, lo cual

también permitía una integración de compañeros que en algunos casos se desconocían o que estaban separados por una barrera física, académica e incluso social.

De forma paralela, uno de los objetivos del programa en sí mismo era ofrecer a los estudiantes la oportunidad de compartir experiencias de vida y objetivos comunes con personas de otros países, culturas y religiones. Así que se propusieron diferentes sesiones fuera de las aulas del instituto basadas en convivencias, juegos y actividades culturales en el entorno próximo.

Una de las características del programa de la Espiral de la Paz era su continuo dinamismo y adaptación, ya que los 13 facilitadores (de los cual 12 extranjeros de 11 nacionalidades distintas) nos reuníamos cada fin de semana previo a las clases al objeto de discutir las dinámicas y la adecuación de la metodología. En este caso, el doctorando que suscribe esta tesis ejercía tanto como facilitador como coordinador de la investigación y del programa. Los contenidos que se querían trabajar estaban prefijados por el programa que se diseñó específicamente para esta tesis, pero la forma de compartirlos se repensaba constantemente en función de las inquietudes de los facilitadores voluntarios (considerados una parte activa fundamental) y las necesidades que se detectaban durante el transcurso de las clases. Además, las dinámicas de las clases e incluso algunos de los contenidos fueron adaptados de forma progresiva a las sugerencias e inquietudes que trasladaban los estudiantes. Incluso una de las sesiones se alteró para tratar desde una perspectiva crítica y de diálogo intercultural un tema que interesaba especialmente a los estudiantes y que fue demandado de forma mayoritaria: las tribus urbanas.

Es importante destacar que la constante adaptación de las sesiones formativas fue una tarea compleja y que los debates entre los distintos facilitadores fueron en ocasiones largos y con posturas encontradas en cuanto a la metodología o la dinámica de clase a elegir. Sin embargo, esta complejidad y diversidad de criterios también enriqueció el contenido final del programa y los resultados, ya que no permitió que se mantuviera una única postura estática, sino una evolución que realmente era más acorde a la filosofía desde la cual se plantea la idea de la Espiral de la Paz.

Posteriormente, una vez concluido el programa y la evaluación del mismo con una segunda fase de cuestionarios y entrevistas, se procede a un muestreo adicional de una selección más reducida y aleatoria de estudiantes para comprobar con entrevistas en profundidad el impacto a medio plazo.

La propuesta del programa de la Espiral de la Paz estaba abierta a la adaptación, pero, al mismo tiempo, se respetó la premisa de que el requisito mínimo era incluir los pilares básicos de la propuesta de la Espiral de la Paz:

- Pedagogía crítica o educación para la paz
- Alfabetización mediática y comunicación para la paz
- No-violencia para cambio social
- Convivencia con personas de diferentes países, culturas y religiones.

Dentro de este marco global, se propusieron actividades que cumplieran cuanto menos el objetivo de aportar alguno de los siguientes elementos:

1- a) Una mayor perspectiva crítica y autonomía reflexiva de los estudiantes respecto a los discursos e informaciones procedentes de los medios de comunicación en sentido amplio. b) Desmitificación de que las informaciones y contenidos en general de los medios (especialmente la televisión) son verdades absolutas o son necesariamente el reflejo de la realidad. c) Toma de conciencia sobre la existencia de la desinformación, la manipulación informativa y la propaganda de guerra.

2- Un mayor conocimiento sobre otras culturas, países y religiones y una mayor apertura al entendimiento intercultural y a disfrutar la diversidad como una riqueza en sí misma.

3- Empoderamiento en habilidades de transformación de conflictos y de no-violencia para cambio social. Aproximación a los movimientos de no-violencia y al concepto de no-violencia

4- Generar espacios para que los estudiantes compartan trabajos, actividades comunes, juegos y deporte con personas de otros países, culturas y religiones como un modo de diálogo intercultural y desmitificación de prejuicios.

5- Sensibilización sobre derechos humanos, colectivos sociales desfavorecidos tanto en el entorno inmediato como en el internacional y la realidad de los países empobrecidos.

6- Sensibilización sobre la igualdad de género

7- Alfabetización en herramientas de comunicación

8- Potenciar la empatización con otras realidades, colectivos y personas de otras culturas o religiones a través de juegos de rol.

9- Aproximación a una realidad social y a los valores de paz a partir de contenidos documentales o películas de cine.

10- Fomento de la participación activa-aprendizaje de los estudiantes en valores de paz y transformación de conflictos a través de herramientas como el teatro del oprimido, el deporte o los juegos de rol.

11- Potenciar la Imaginación Moral, especialmente la creatividad, la curiosidad paradójica, la vocación y las relaciones interpersonales transformadoras.

5.3.1 Observaciones de las 23 sesiones en las aulas del programa de empoderamiento de la Espiral de la Paz

A continuación, pasaremos a exponer las observaciones de las 23 sesiones en las aulas. Incorporamos en el anexo I las 23 fichas descriptivas de las sesiones en las aulas (cada una de ellas con un promedio de duración de entre 2.30 horas y 3 horas) y de las observaciones sobre las mismas, así como una ficha adicional con las tres actividades extraescolares de convivencia con los facilitadores y los estudiantes:

1- Observaciones sesión 1: Introducción al programa y toma de contacto

Descripción:

Los estudiantes reciben con buena aceptación un programa nuevo, que les propone una forma diferente de interactuar en comparación con las clases magistrales y que les permite conocer (en muchos casos por primera vez) a personas de diferentes países. De hecho, se observa una curiosidad y apertura especial de los estudiantes de cara a conocer a los facilitadores de diferentes nacionalidades. De igual modo, y aunque de forma muy breve, comienzan a generarse dinámicas de trabajo conjunto, especialmente en el caso de la elaboración de las maquetas de barco. Se aprecia de forma general que el trabajo conjunto comienza a facilitar la interacción y el contacto humano entre facilitadores y estudiantes; un contacto interpersonal que es uno de los pilares de la Espiral de la Paz.

2- Observaciones sesión 2: Apoyo de los facilitadores a las actividades de las dos clases para estrechar la convivencia intercultural

Se sigue detectando predisposición del estudiantado a participar en las actividades. Se encuentran pistas de ciertos prejuicios, percepciones e ideas preconcebidas sobre personas de otras procedencias geográficas, culturas y religiones, pero también receptividad para la reflexión y la transformación de percepciones y actitudes al respecto, así como la toma de conciencia crítica sobre la convivencia intercultural.

3- Observaciones sesión 3: Taller de aproximación a una situación de conflicto y deconstrucción de la idea del otro como enemigo basada en el Choque de Civilizaciones. Hilo conductor: el caso de Palestina. Parte A:

Los estudiantes reciben con buena aceptación un programa nuevo, que les propone una forma diferente de interactuar en comparación con las clases magistrales y que les permite conocer (en muchos casos por primera vez) a personas de diferentes países. De hecho, se observa una curiosidad y apertura especial de los estudiantes de cara a conocer a los facilitadores y facilitadoras de diferentes nacionalidades. De igual modo, y aunque de forma muy breve, comienzan a generarse dinámicas de trabajo conjunto, especialmente en el caso de la elaboración de las maquetas de barco. Se aprecia de forma general que el trabajo conjunto comienza a facilitar la interacción y el contacto humano entre facilitadores y estudiantes; un contacto interpersonal que es uno de los pilares de la Espiral de la Paz.



Figures 9, 10, 11, 12: Estudiantes interactuando durante dos sesiones del programa de la Espiral de la Paz en el instituto Miquel Peris i Segarra en 2009 (Castellón de la Plana)

(Fuente: Elaboración propia, 2013)



Figure 13: Imagen de uno de los talleres creativos en el proyecto de empoderamiento
(Fuente: Elaboración propia, 2013)



Figure 14: Imagen de uno de los talleres del programa de La Espiral de la Paz
(Fuente: Elaboración propia, 2013)

4- Observaciones sesión 4: Taller de aproximación a una situación de conflicto y deconstrucción de la idea del otro como enemigo basada en el Choque de Civilizaciones.

Hilo conductor: el caso de Palestina. Parte B:

Los estudiantes parecen disfrutar con los juegos de rol que les mantienen activos y tienen curiosidad por los escenarios y las emociones que les generan. Sólo algunos estudiantes aislados tienen menos motivación por el juego, pero su integración en el grupo hace que igualmente participen e incluso lo disfruten. El *checkpoint*, el estrés por las amenazas de bomba y el mensaje falso de los periódicos les sorprenden especialmente y llaman la atención. Los estudiantes se sienten especialmente engañados por la manipulación mediática de los mensajes de prensa y por haber matado a «población civil» inducidos por el engaño. Los juegos permiten también una interacción con varios facilitadores de diferentes países, que estaban integrados aleatoriamente en los equipos. La experiencia muestra que el contacto humano entre facilitadores y estudiantes evoluciona positivamente. Por otra parte, los estudiantes proponen interesantes lecciones aprendidas, emociones y reflexiones.

5- Observaciones sesión 5: Una reflexión sobre conflictos armados y testimonio-diálogo abierto con un facilitador palestino

Las reflexiones sobre conflictos y sobre Palestina interesan a los estudiantes, especialmente las vinculadas a los juegos de rol, pero el regreso al aula y la introducción de una parte de la clase con un formato más magistral hace perder la atención a algunos alumnos, que prefieren las dinámicas participativas. La atención se recupera con la conexión con los problemas locales y con el testimonio del facilitador palestino (Islam). Sin embargo, una circunstancia inesperada hace interrumpir el diálogo abierto con Islam, dado que éste personalmente comienza a tener dudas sobre su deseo de compartir ciertas experiencias con los estudiantes. No se trata de que no haya conexión, pero precisamente por ello parece que este compañero facilitador tiene cierto miedo a empatizar demasiado con los estudiantes y posteriormente no tener la oportunidad de continuar trabajando con ellos una vez termine el programa. Se trata de una cuestión especial e inesperada con la que el grupo intenta lidiar y finalmente se logra completar la clase con normalidad sin que los estudiantes se percaten de los motivos por los que el facilitador palestino había interrumpido momentáneamente su intervención (en ese periodo otros facilitadores habían retomado la dinamización del debate). De uno u otro modo, se toma como lección aprendida que resulta conveniente insistir en las dinámicas participativas y abusar lo menos posible de exposiciones convencionales o de la explicación de conceptos al estilo de la lección magistral. También se detecta la necesidad de

prestar atención a la canalización de las emociones de facilitadores y estudiantes, aunque los resultados y sensaciones siguen siendo muy positivos.

6- Observaciones sesión 6: Taller reflexivo sobre causas de la pobreza y desigualdades entre países:

Los estudiantes participan activamente y son receptivos a la actividad, y en su mayor parte se identifican de forma intensa con el rol asignado y con la misión de lograr el objetivo del juego. De igual modo, expresan varias emociones que sienten durante la actividad: supremacía, avaricia, indignación o impotencia ante la injusticia de las reglas del juego, rabia, solidaridad, exaltación del trabajo en equipo y la creatividad para resolución de problemas o creación de identidad de grupo. Además, la exposición final que conecta el juego con la realidad de los países pobres y el sistema de relaciones internacionales les lleva a plantear interpretaciones sobre las causas y consecuencias de la pobreza y de las desigualdades del sistema. Resulta especialmente interesante la interpretación que hace uno de los estudiantes, que se declara abiertamente consumidor de hachís y hace esta reflexión: «Entonces, si entiendo bien, la cosa funciona así. Es como si los países pobres tuvieran todo el hachís, y los ricos tuvieran el papel de fumar, el mechero y el tabaco, y te cobrarán mucho más por ello porque si no tienes esto no puedes fumar el hachís».

7- 8- Observaciones sesión 7 y 8: Reflexión sobre la creación del enemigo y la deshumanización en conflictos armados

Los estudiantes son receptivos a la película seleccionada, lo cual da pie al debate de la siguiente sesión. Los estudiantes se plantean cuestiones sobre cómo se genera el odio entre las personas durante un conflicto armado y cómo se crea la idea del enemigo. También se plantea un debate sobre el papel de los medios de comunicación a la hora de crear las percepciones sobre el otro y se generan varios puntos de vista críticos e incluso lecciones aprendidas.

9- Observaciones sesión 9: Herramientas para una lectura crítica de los medios y toma de conciencia de la manipulación informativa

Los estudiantes reciben con buena aceptación una sesión con elementos más audiovisuales y que también habla de las redes sociales que forman parte de su vida diaria. Los debates sobre el impacto de los medios de comunicación en las percepciones generan reflexiones críticas y abren la puerta a que los estudiantes cuestionen la procedencia de sus

propias percepciones, aunque algunos no pueden en principio creer que pueda haber mensajes que alcancen ciertos grados de manipulación o incluso les cuesta creer que en una emisión televisiva hayan afirmaciones que no sean ciertas o, cuanto menos, con una credibilidad cuestionable. También surge la demanda de los propios estudiantes de prestar más atención a las redes sociales de Internet como herramienta de aprendizaje y de contacto con los facilitadores del programa. Se detecta que la no previsión de estas herramientas es un punto débil que puede convertirse en una oportunidad.

10- Observaciones sesión 10: Juego de rol para la transformación de conflictos con dilema de prisioneros

La actividad tiene un efecto positivo que hace reflexionar a los estudiantes, que comienzan a plantearse que no debería verse como un logro generar más muertos en la banda contraria, sino salvar a los miembros de la banda propia y aproximarse a esquemas de ganar-ganar.

11- 12- Observaciones sesión 11-12: Debate sobre derechos humanos y transformación de conflictos a partir del visionado de *Hotel Rwanda*

Los estudiantes son receptivos y muestran interés por la película e implicación por la historia de lo que aconteció en Ruanda. La película y los talleres y debates posteriores facilitan que los alumnos expresen puntos de vista críticos sobre el sistema internacional, sobre los medios y el cine, y que también expresen emociones y puntos comunes de identificación con la historia de *Hotel Rwanda*.

13- 14- Observación sesiones 13-14: Transformación de conflictos, concientización y reflexión crítica a través de Teatro del Oprimido

La herramienta del Teatro del Oprimido resulta atractiva para los estudiantes por su dinamismo y permite que se sitúen en diferentes roles que les generan empatía, reflexión crítica y que incluso les resultan extremadamente chocantes (por ejemplo la niña marroquí interpretando exclamando «no puedes pasar por aquí, vete a tu país moro de mierda»). Las diferentes situaciones escenificadas generan lecciones aprendidas, empatía e incluso ruptura de ciertos prejuicios y autocrítica por determinadas actitudes.

15- Observaciones sesión 15: Taller y reflexión crítica sobre los mensajes de los medios de comunicación, la desinformación y la propaganda asociada a violencia:

Los estudiantes se muestran muy abiertos a conocer más sobre la posible manipulación de los mensajes que influyen en sus percepciones y participan activamente en las dinámicas, que les resultan atractivas (salvo algunos casos de estudiantes menos predispuestos a trabajar en grupo, que sin embargo posteriormente sí evidencian haberse formado un espíritu más crítico). Se suscita un interesante debate sobre la manipulación informativa y la propaganda de guerra con intervenciones de varios alumnos.

16- Observaciones sesión 16: Taller sobre entendimiento intercultural y percepciones del otro desde una reflexión sobre las tribus urbanas

Los estudiantes muestran especial entusiasmo por abordar un tema como las tribus urbanas que les es cercano y que les permite hablar sobre sus experiencias e inquietudes como adolescentes en su contexto social más próximo, que ahora también se ve más influido que nunca por el universo paralelo global de las redes sociales de Internet y las ventanas que abren al difuminar en parte las barreras geográficas. La conexión con las inquietudes y problemas locales de los participantes ayudan a trabajar mejor los conceptos, avivan su interés por la clase y estrechan lazos de confianza con los facilitadores.

17- Observaciones sesión 17: Reflexión sobre el género, los roles sociales establecidos, los derechos humanos y la prostitución

Los estudiantes muestran en general percepciones que encajan con los roles y valores tradicionales asignados a la mujer y al hombre, aunque buena parte se encuentra cómodo reflexionando sobre estas ideas y cuestionándolas. Los alumnos prestan especial atención al tema de la prostitución en Castelló y se sienten sorprendidos ante una realidad que desconocían sobre las mafias, los pisos clandestinos y la explotación y violación de derechos humanos de las trabajadoras sexuales. Se muestran receptivos a plantearse preguntas y sensibilizarse más sobre la cuestión; así como replantearse ciertas ideas preconcebidas.

18- Observaciones sesión 18: Actividad de baile y reflexión previa al próximo cierre de las sesiones

La sesión pone de manifiesto que los estudiantes han empatizado con los facilitadores y tienen ilusión de compartir espacios con personas de otros países y religiones. Se muestran muy receptivos a las experiencias interculturales. De igual modo, se observa que las relaciones de los estudiantes de las dos clases antes preparadas han generado sinergias colectivas y personales muy positivas.

19- Observaciones sesión 19: Herramientas de no-violencia y construcción de paz

Se evidencia que el conocimiento de los estudiantes sobre personajes y episodios de guerra es mucho mayor que el de personajes y episodios vinculados a la paz o a la no-violencia. Hay un desconocimiento generalizado sobre la no-violencia y sus posibilidades. La clase discurre de forma satisfactoria incluso a pesar de que se corre el riesgo de en algunos momentos realizar exposiciones un poco más prolongadas, aunque las dinámicas posteriores logran captar la atención del grupo y el tema parece interesar, especialmente cuando se conecta con las acciones no-violentas que los alumnos pueden llevar a cabo en sus propias reivindicaciones y luchas sociales.

20- Observaciones sesión 20: Cierre final del programa con taller creativo de pintura y mensajes clave

Los mensajes clave y la participación en el taller de pintura indican la buena receptividad de los estudiantes ante los contenidos y lecciones aprendidas del programa. Especialmente se evidencia una sinergia positiva con respecto a la experiencia de convivencia humana con personas de diferentes culturas y países, así como entre los propios compañeros del instituto.

21- 22- 23- Observaciones sesión 21-22-23: Actividades fuera del aula de deporte y convivencia

Los encuentros fuera de las aulas refuerzan la relación interpersonal y la confianza entre alumnos y facilitadores, lo cual impacta de forma positiva en la colaboración en las clases y a la hora de mantener y mejorar un espacio de aprendizaje seguro.

24- Recapitulación y explicación adicional sobre las sesiones del programa de la Espiral de la Paz

Las 24 sesiones descritas parten de un programa inicial que semana a semana se fue adaptando en función de las lecciones aprendidas en el transcurso de las clases, las propuestas y debate de los facilitadores y las sugerencias y reacciones de los estudiantes y los profesores del centro. La práctica totalidad de los estudiantes prosiguieron el proceso de formación con excepción de 3, dos de ellos por abandono escolar y una por decisión familiar de no proseguir con el programa, dado que contradecía la postura ideológica de los padres. En este caso, el problema radicaba en que la niña, de padres católicos y religión católica, con percepciones y comportamientos racistas e incluso agresivos, había rehecho relaciones con sus compañeras

marroquíes e incluso se había reconciliado pidiendo disculpas. Posteriormente, la familia pidió a la estudiante que abandonara el programa porque contradecía sus convicciones personales de evitar contacto con inmigrantes, especialmente si eran musulmanes. Esta circunstancia se convirtió en una lección aprendida en la que profundizaremos más durante las conclusiones. El total final de sesiones supone un total de alrededor de 60 horas lectivas directas con los estudiantes, al margen de otros encuentros extraescolares más reducidos y otras 60 horas de encuentros de trabajo y de tareas de preparación del equipo de facilitadores. Posteriormente, una vez cerrada la sesión, se llevan a cabo otras 29 entrevistas grabadas en vídeo con el mismo cuestionario previo a la aplicación del programa de empoderamiento y con entrevistas en profundidad sobre las impresiones, lecciones aprendidas y posibles beneficios del programa, así como críticas constructivas y sugerencias por parte de los estudiantes. En total las entrevistas previas y posteriores al programa suponen otras 50 horas de encuentros con los estudiantes. Una gran mayoría de los estudiantes demanda que se dé continuidad al programa en el futuro.

5.4 Tercera fase: análisis del impacto del programa de la Espiral de la Paz y estudio comparado de cuestionarios y entrevistas

5.4.1 Comparativa de cuestionarios de la primera fase previa y después del programa de la Espiral de la Paz

Las primera fase de entrevistas y cuestionarios con los estudiantes (de edades comprendidas entre los 15 y los 17 años) había sacado a la luz que un 100% asegura haber obtenido a través de la televisión (incluidas las producciones cinematográficas emitidas a través de ésta) la práctica totalidad de sus conocimientos y asunciones sobre la condición de personas de otras culturas y países, distintas religiones, sus convicciones sobre la conveniencia de las intervenciones armadas, el papel de distintos actores en situaciones de conflicto armado y sus percepciones sobre posibles enemigos y amenazas.

Tanto los cuestionarios como los razonamientos de los estudiantes indicaban que se cumple la máxima de la Teoría del Cultivo de Gerbner en torno a la creación de estereotipos y la asunción de certezas sobre la realidad según aquellos mensajes a los que están expuestos en la televisión. Sin embargo, también es cierto que la percepción de los estudiantes varía en

función de su habilidades de decodificación, las influencias familiares, el tipo de programación televisiva consumida, el complemento de esta información a través de otros canales (lectura, Internet), experiencias de vida en el caso de jóvenes de otros países o de aquellos que han tenido posibilidad de viajar y ampliar así su perspectiva al tener un contacto directo con otras realidades.

A continuación expondremos una comparativa de los resultados de la primera fase y de los cambios detectados tras la aplicación del programa de la Espiral de la Paz durante las entrevistas con los 29 estudiantes³⁶ que prosiguieron con el programa formativo. Cada una de las preguntas está formulada con la intención de profundizar y desvelar el impacto sobre el receptor y su conexión con algunos de los conceptos clave que hemos extraído del análisis del discurso de violencia cultural construido tras el 11 de septiembre de 2001 y sus vinculaciones con la Espiral del Silencio y el Cultivo.

Las preguntas 1 y 2 tienen como objetivo desvelar las relaciones de la información televisiva y la percepción del diferente como enemigo o amenaza. El enunciado de la pregunta, planteada de forma oral durante una entrevista grabada en vídeo, es el siguiente:

1- Hoy el informativo de la TV1 muestra un atentado de un palestino musulmán suicida ha explotado en un mercado de Israel. ¿Dejarías que un palestino se instalara con su familia como vecino tuyo en el Grau? ¿Dejarías que se instalara una familia israelí? ¿Tomarías alguna medida de seguridad si finalmente se instalara como vecino un palestino? ¿Y un israelí?

Resultados:

Antes:

De 32 respuestas, 15 aceptarían la presencia de una familia palestina y otros 17 la rechazarían o mostrarían serias dudas al respecto, aunque no tendrían problemas en aceptar a una familia israelí.

Después del programa de formación:

³⁶ Tres de los estudiantes no prosiguieron con el programa por distintas razones. Los dos primeros simplemente porque abandonaron el centro y los estudios debido a cuestiones personales y familiares. La tercera estudiante abandonó el programa prácticamente en su recta final debido a la presión familiar, que era contraria a su mayor aceptación y convivencia con estudiantes inmigrantes, y especialmente musulmanes. La familia era muy contraria a cualquier tipo de relación con personas inmigrantes y finalmente la adolescente decidió abandonar las clases del programa de la Espiral de la Paz, dado que presentaba sentimientos y percepciones contradictorias.

Un 93,3% (28 de 29 estudiantes) aceptan la presencia de la familia palestina sin que su procedencia sea un condicionante previo. 14 estudiantes cambian su respuesta en modo positivo y muestran una mayor aceptación hacia otras culturas y nacionalidades. Una persona manifiesta aún dudas, pero cambia también su respuesta y abre una reflexión personal que le lleva a dudar sobre la decisión que adoptaría.

2-Las noticias de la TV dicen que Osama Bin Laden se ocultó en Afganistán. ¿Crees que la gente de Afganistán es de fiar? ¿Por qué?

Resultado:

Antes:

-19 responden sí-----59,4%

-13 responden no-----40,6%

Después del programa de formación:

-Un 96,6% (29 estudiantes) responden sí (19 personas refuerzan su respuesta y 10 la cambian en positivo con una mayor aceptación de otras realidades interculturales)

La tercera pregunta intenta profundizar en las asociaciones simbólicas del Islam con el terrorismo, y para ello plantea una afirmación extrema sobre el Corán con el siguiente enunciado:

Una persona entrevistada recientemente en Radio Nacional ha opinado que uno de los mandatos del libro sagrado de los musulmanes, el Corán, es atacar y suicidarse con una bomba si es preciso para matar a la gente que no cree en Alá.

Se informa a los estudiantes de que un 60% han respondido verdadero en las encuestas realizadas en otros institutos.

Verdadero/Falso ¿Cómo lo sabes?

Resultado:

Antes:

-20 responden falso-----59,4%

-12 responden verdadero-----37,5%

-1 responde que no lo sabe-----3,1%

Después del programa de formación:

-Un 93,3% (29 estudiantes) responden falso, con lo que 18 estudiantes cambian su respuesta y expresan en términos generales que tenían una percepción errónea debido a los mensajes de los medios de comunicación y a las creencias, prejuicios e imaginarios del entorno.

La cuarta pregunta intenta profundizar en la imagen del diferente como enemigo, aunque por su contenido también guarda relación con la asociación de otras religiones (incluida el Islam) con el terrorismo. Para ello se les plantea una lista cerrada de países sobre la cual pueden puntuar si consideran cierto que existe una mayor predisposición genética a la maldad y el terrorismo en función de la nacionalidad.

El enunciado es el siguiente:

Un documental emitido en televisión asegura que las personas son más buenas o malas por cuestiones genéticas en función de la raza, el color de piel y el lugar donde nacieron ¿Crees que es así? Si crees que es así, pon una nota del 1 al 10 según la nacionalidad que tiene un mayor porcentaje de maldad y de inclinaciones hacia el terrorismo. El número 10 sería la de mayor inclinación al terrorismo y el 0 sería la que menos. Junto a cada país te precisamos la religión mayoritaria.

Se informa a los estudiantes de que un porcentaje del 70% ha decidido dar puntuaciones según países en las encuestas supuestamente realizadas en otros centros.

Resultado:

Antes:

-19 puntúan-----59,3%

-13 no puntúan-----40,7%

Un 40% de los entrevistados mantiene una convicción firme de que las personas no son ni mejores ni peores según el lugar de procedencia, y se niegan a dar puntuaciones según la procedencia. Sin embargo, un 59,3% sí se presta a dar puntuaciones y sus respuestas ofrecen el siguiente ranking sobre los países que desde su punto de vista tienen una mayor inclinación a la maldad o al terrorismo:

Tabla 2: Comparativa después del programa de la Espiral de la Paz del ranking de las nacionalidades que los estudiantes consideran más proclives al terrorismo y la maldad por cuestiones genéticas y de procedencia

País	Suma de la puntuación total	Posición en el ranking de puntuación
Afganistán (religión musulmana)	113	2
España (religión cristiana)	66	12
Francia (cristiana)	66	11
Palestina (religión musulmana)	107	3
Irak (religión musulmana)	124	1
India (Hinduismo)	74	10
Congo (cristiana)	83	7
Colombia (cristiana)	99	5
Cuba (santería y cristiana)	91	6
EE UU (cristiana)	101	4
Inglaterra (cristiana)	74	9
Alemania (cristiana)	76	8

(Fuente: Elaboración propia, 2013)

Después del programa de formación:

Un 93,3% (29 estudiantes) eluden dar puntuaciones sobre maldad intrínseca dependiendo del país de procedencia (18 personas cambian su respuesta y muestran mayor aceptación hacia otras culturas y nacionalidades, asumiendo que no se puede asumir una mayor maldad en un ser humano por cuestiones genéticas en función del lugar de procedencia). Además, los estudiantes reflexionan sobre las percepciones erróneas y prejuicios generados por su interpretación de los mensajes de los medios de comunicación en sentido amplio).

La quinta pregunta pretende indagar en la posible deshumanización de las personas de países del sur como víctimas indignas o de segunda clase, o población con menos derechos respecto a las personas occidentales. Para ello, se propone un dilema que sigue el esquema de héroes y villanos (maniqueísmo) y que intenta identificar al entrevistado con las mismas premisas que podría seguir el guión de una película taquillera de Hollywood proyectada en

televisión (entendemos que una película proyectada en televisión también es información televisiva). El enunciado es el siguiente:

Hay un marine americano prisionero en manos de terroristas en Afganistán y tiene que llegar antes de dos días a salvarle la vida a su hija recién nacida con una medicina que sólo existe en Afganistán. Hay dos opciones:

A- Bombardear los pueblos de Afganistán donde vive la familia de uno de los secuestradores, dado que al morir unos cientos de personas afganas los secuestradores temerán peores represalias y se asegurará que liberan al marine ese mismo día.

B- Buscar un rescate o una negociación diplomática que no implique matar a población afgana, pero que irremediablemente impedirá que la medicina llegue en dos días y la hija morirá con toda seguridad.

Resultado:

Antes:

-17 optan por que la niña viva y se bombardeen los pueblos-53,1%

-15 optan por una negociación diplomática aunque la niña muera- 46,9%.

Después del programa de formación:

-1 opta por que la niña viva y se bombardeen los pueblos, aunque se plantea serias dudas por el impacto sobre la población local inocente. Es una reflexión que en el anterior cuestionario la misma persona ni siquiera se planteaba- 6,7%

-28 optan por una negociación diplomática aunque la niña muera- 93,3%. 14 estudiantes han cambiado su respuesta al considerar que no pueden distinguir entre víctimas dignas e indignas. Muchos de ellos insisten en la necesidad de buscar una tercera vía de solución al dilema.

La sexta pregunta tiene por objeto incidir en el efecto de una información televisiva a la hora de elegir sobre una opción pacífica o una intervención militar para resolver un conflicto. La pregunta utiliza un planteamiento basado en el maniqueísmo y la terminología que se utiliza en la propaganda de guerra y en las declaraciones televisivas de más de un conocido dirigente político. El enunciado es el siguiente:

Los informativos de TV han informado hoy de que Irán ha puesto un satélite en órbita, el cual prevé utilizar con fines tecnológicos y también militares. Varios países de Europa y EE UU han manifestado su preocupación ante una amenaza nuclear.

Se informa a los estudiantes de que un 60% de los estudiantes encuestados en otros centros han apoyado la intervención.

Ante esta situación, responde:

Una intervención militar convincente es la única forma de acabar con los países que nos amenazan con bombas nucleares y lograr así seguridad para los nuestros.

Sí o no

Resultado:

Antes:

-18 apoyan la intervención militar-----56,25%

-14 no apoyan la intervención militar----43,75%

Después del programa de formación:

-26 rechazan la intervención militar-----89%

-3 plantean dudas sobre si apoyar la intervención militar o no-----11%

La percepción de todos los estudiantes, incluso de aquellos más proclives a una intervención armada, ha cambiado. Sólo tres siguen contemplando la intervención armada como una posibilidad, aunque la ponen en duda.

5.4.2 Recapitulación y reflexión preliminar sobre los cuestionarios y entrevistas

Los resultados de las respuestas a la segunda fase de cuestionarios y de entrevistas en profundidad nos indican que una mayoría de entre 18 y 26 estudiantes presentan cambios significativos y argumentados en sus percepciones y en sus decisiones respecto a la justificación o apoyo a ciertas acciones violentas, la transformación de conflictos y las concepciones sobre personas de otras procedencias geográficas (países lejanos y cercanos), culturas y religiones. De las respuestas, las entrevistas y la observación participativa se extraen indicios de que los estudiantes que de entrada eran más críticos con los mensajes de los medios de comunicación (y cuyo entorno y familia refuerzan ciertos valores de reflexión crítica, paz y respeto por los derechos humanos) evidenciaron un cambio de perspectiva más acentuado y rápido. A parte de los casos donde esta predisposición era más evidente (5), la mayor parte del resto de estudiantes presentaron igualmente una buena receptividad e incluso cambios de percepción mucho más acentuados, dado que partían de un punto más opuesto o alejado en lo relativo a sus percepciones. Por último, vemos una minoría de casos que, pese a ser receptivos y exponer dudas y reflexiones antes inexistentes, seguían siendo más reticentes

respecto a la transformación o el cuestionamiento de ciertas percepciones procedentes de discursos sobre «el otro» o las acciones armadas, o la distinción entre víctimas dignas o indignas. Estos estudiantes suelen coincidir con aquellos que presentan una mayor influencia familiar sobre ciertas concepciones y que además son más proclives a seguir y verse influenciados por los discursos mediáticos mayoritarios con una menor tendencia a la reflexión crítica.

5.4.3 Análisis de reflexiones y resultados comparados

En este apartado mostraremos una comparativa de las entrevistas con los estudiantes antes y después del programa formativo, así como algunas de las reflexiones que los estudiantes destacan con respecto al programa y el impacto personal que ha tenido en ellos, un análisis comparativo al estilo de una práctica extendida en países como Francia bajo la denominación de *verbatim*. Por una cuestión de limitación de recursos materiales, humanos y temporales, se ha seleccionado un muestreo correspondiente a las entrevistas con 20 estudiantes. De igual modo, no se transcribe la totalidad de la conversación, sino aquellos fragmentos que se consideran más significativos para la investigación. Al objeto de proteger la identidad de los estudiantes, dado que ese era el compromiso, se procede a identificarlos únicamente con una inicial que aleatoriamente podría ser de uno de sus nombres de pila o de cualquiera de sus dos apellidos. Las conversaciones de las entrevistas son abiertas, por lo que en función de las ideas y de la voluntad de hablar más o menos del alumno varían los temas en los que se hace hincapié y la extensión de las respuestas. Además, dado que se trata de una selección de fragmentos en función del interés para la investigación, se observará también que hay disparidad en la extensión de las respuestas. Del mismo modo, a la hora de comparar afirmaciones de antes y de después, hay que destacar que esta comparación no se realiza en todos los casos porque depende de que en las entrevistas iniciales los estudiantes realizaran comentarios susceptibles de comparación. Muchos de ellos fueron escuetos en las entrevistas iniciales y se explayan más en la reflexión posterior. De uno u otro modo, se intentan extraer todas las pistas y orientaciones que pueden dar un referente sobre el potencial de construcción de paz y de empoderamiento de programas como la Espiral de la Paz. De los 20 estudiantes, 6 pertenecen a la clase del programa de PCPI –Programa de Cualificación Profesional Inicial- (clase 1) –todos ellos varones- y 14 a la clase 2 (no PCPI). De los 14 alumnos de la clase 2, 10 son mujeres y 4 varones.

Estudiante 1: N. (Clase 2 (no PCPI)- Mujer)

Manifestaciones textuales realizadas en la entrevista antes del programa respecto a:

-La población árabe:

«Soy racista. Muy racista. No me gusta que intenten imponer su cultura a la nuestra. Ellos, si voy allá, por ejemplo, y no llevo velo, me tratarían de una puta, mientras que si ellos vienen acá me parece mal que intenten llevar su velo, imponer su cultura, imponer su lengua. Por ejemplo, ahora las tiendas que ponen cartel en castellano y al lado en árabe. Me da cosa porque pienso que están intentando transformar el país en también el suyo. A parte, los árabes, perdón que lo diga, me dan asco por como tratan a las mujeres, son muy machistas. Y de las mujeres árabes, yo he visto muchos documentales hechos en directo y las mujeres árabes están criadas en plan el hombre es el que manda, tenéis que hacerle caso. Entonces ellas mismas creen que está bien matar a una mujer si desobedece a su marido. Y me da asco eso. Los árabes y los musulmanes tienen las mismas religiones. O sea, la política y la religión lo ven como lo mismo y tratan a las mujeres como una mierda».

«Los africanos me caen rabien porque son una gente que vienen acá a trabajar, no como los musulmanes, y no intentan imponer su religión».

«Amo a los *Yankees*. Lo veo un país muy desarrollado y me encantaría ser como ellos, la potencia mundial. Todo lo que hace EE UU le afecta al mundo y eso me encanta».

-Respecto al concepto de terrorista:

«Un terrorista es una persona que por dichas creencias ve bien matar a cientos de personas inocentes creyendo que así va a llegar al cielo».

-Poniendo ejemplos de tipos de terroristas:

«Los árabes, los de ETA y poco más y después los desquiciados mentales».

-Sobre la gente de Palestina u otras religiones:

«Los documentales te enseñan la verdad de cómo viven ellos, cosa que no me gustó, y por eso les agarré un pelín de odio, y sus creencias».

«Las películas son muy fantasiosas; hacen a los árabes gente muy buena que aman a las mujeres y que las respetan, mientras que en la vida real es todo lo contrario».

-Respecto a ser pacifista:

«Ser pacifista no sirve para nada. Si hay 200 personas que quieren guerra y uno que dice que no, no sirve para nada, aunque es verdad que al mismo tiempo no estás matando gente, cosa que es buena, pero no puedes conseguir nada».

«Cuando ya hay demasiados ladrones, demasiadas guerras entre el pueblo, me parece bien que el militar entre en el pueblo y sofoque a todos los ladrones para que no haya más. Una guerra puede ser necesaria para el equilibrio».

Respuestas comparadas después del programa de formación:

-Respecto a los árabes

«Sigo teniendo esa opinión catastrófica de los árabes, pero ya no me dan asco. Ahora los hombres y las mujeres me dan más pena, y me sigue no gustando por lo machistas que son. Va en camino de cambiar en algo lo que pensaba antes, bastante. Por ejemplo, antes los veía a ellos como los malos (Palestinos, musulmanes, etc.), pero ahora me he dado cuenta de que cosas que hace EE UU u otros países hacen que ellos sean malos. Antes veía a los *Yankees* como los angelitos y a los musulmanes como los diablos, y ahora es como que entiendo que ninguno es un angelito».

-De las guerras:

«Ahora no creo que haya guerras buenas».

-De los medios de comunicación:

«Opino que ya no me puedo fiar. Me quedó marcada la imagen de la niña con los bebés muertos por Sadam Hussein, que era mentira, y ahora veo de forma diferente los telediarios y la tele. La solución sería que sean honrados y digan la verdad, pero creo que eso es muy difícil. Las clases han servido para que cuando veamos una imagen, por muy dolorosa que sea la persona, una acción, nos lo cuestionemos y veamos si es verdad o mentira, que investiguemos antes de creernos todo».

«Ahora, cuando veo documentales con mi padre, me pongo a pensar si esto será verdad. Y no creo que un Dios (Alá) diga de repente matad a alguien porque no cree en mí. Antes pensaba que sí porque había oído que los musulmanes debían matarse para estar más cerca de Dios y matar a todos los que no crean en él. Pero después de estos meses y todas las críticas que hemos hecho ya no sé si debo creerlo, ya no lo creo».

-Sobre malos y buenos, víctimas dignas e indignas:

«Antes yo creía en los malos, y al matar a los malos no había problema por salvar a una persona buena, pero con las clases me he dado cuenta de todos son malos y buenos y de que matar a miles de niños que también son buenos y no tienen nada que ver, estaría mal. Si tiene que morir alguien, que muera la niña sólo y no 200 personas o 200.000 personas».

-Sobre guerras:

«Las guerras lo único que hacen es desequilibrar el mundo. Si no hubiera guerras no habría problemas económicos, no habría problemas de ningún tipo».

-¿Prohibir mezquitas u otros templos?

«Estoy quitándome el machete que tengo en la cabeza. Después de las clases me parece justo que ellos tuvieran su sitio, pero al mismo tiempo no me gustaría mucho del todo, pero creo que tendrían que tener siempre y cuando no hayan más que iglesias católicas».

-Sobre la influencia de las clases:

«Las clases han influido en mi razonamiento. Antes solía aceptar lo que la gente me decía. Solía dar por hecho que lo que salía en los medios de comunicación era verdad, no paraba a criticarlos. He empezado a ver que había gente que pensaba que era mala y era buena, gente que pensaba que era buena y en realidad era mala. Me he dado cuenta de que hay muchas cosas manipuladas para que estés a favor o en contra de cierta persona».

«Me pareció muy bien convivir y tener la oportunidad de que la gente no conviva sólo con otros españoles, y para demostrar que tanto un español como tú podía dar las clases como las chicas argentinas, el chico italiano, la chica de Grecia, etc.»

«En el grupo en general ha influido mucho y muy bien, aunque creo que en algunas personas concretas más que en otras».

«Me ha gustado porque no nos ponías algo que era un tostón que nos aburríamos; nos ponías vídeos guays, actividades divertidas y en base a eso aprendíamos más que si nos pones un tostón de clase y nos dices pillá el libro y estudia».

Estudiante 2: C (Clase 2 (PCPI)- Mujer)

Antes del programa:

-Sobre las guerras

«Las intervenciones armadas no son necesarias, la guerra lo destruye todo».

«Salvaría a la niña y bombardearía el poblado (respecto a uno de los dilemas de los cuestionarios)».

Respuestas comparadas después del programa de formación:

-Sobre los medios de comunicación:

«Ha cambiado mi forma de ver los medios de comunicación porque hay veces que dicen cosas que no son ciertas. Tengo que asegurarme con otro medio de información.»

Ahora, antes de creerme algo, primero miro muchas cadenas. No creo que tuvieran que hacer intervenciones armadas».

Estudiante 3: N (Clase 1 (PCPI)-Varón)

Antes del programa:

-Sobre los árabes

«Los árabes me parecen normal, pero son un poco tontos porque se pelean entre ellos».

«No aceptaría los bombardeos, pero si son preventivos sí, es diferente».

Respuestas comparadas después del programa de formación:

«Prefiero que muera la niña y no un montón de gente» (respecto al dilema moral).

«Ahora no aceptaría bombardeos porque a lo mejor todo es mentira. No hay que creer todo lo que dicen».

Sobre la influencia de las clases:

«Me marcaron cosas como lo de las chicas prostitutas o muchas cosas que no sabía. He aprendido a no creer todo lo que me dicen. Por ejemplo, me marcó lo de la niña de las incubadoras en Irak».

«Estos proyectos te abren los ojos y te muestran lo que hay afuera».

Estudiante 4: C: (Clase 2 (no PCPI)- Mujer)

Antes del programa:

«De Afganistán y de Palestina sólo conozco que hay un montón de guerras».

Respuestas comparadas después del programa de formación:

-Sobre los medios de comunicación

«Pienso que los medios de comunicación engañan mucho y no dicen todas las cosas que deberían de decir. Nos habéis abierto los ojos. Ahora pienso más cuando veo algo».

«Hay mucha gente inocente que no ha hecho nada que sufre por las guerras».

«Nos habéis mostrado una parte del mundo, otra parte. He aprendido muchas cosas sobre la gente que es pobre, no juzgar a la gente».

Estudiante 5: A (Clase 1 (PCPI)- Varón)

Reflexiones después del programa

«Los medios de comunicación tergiversan mucho la información. Y como no vaya yo y me informe, me van a manipular. Puedo ver otros medios a ver si cambian la información. Después de las clases me fío menos. Hay más guerras de las que sacan en las noticias».

«El prototipo de terrorista que conocemos es el que te da la televisión. Cualquiera puede ser terrorista, o no serlo».

«Antes a la gente de los otros países veía que eran muy cabrones y se pasan contigo. Ahora los veo diferente».

Estudiante 6: Y (Clase 2 (no PCPI)- Mujer)

-Reflexiones tras el programa

«Los medios de comunicación, he notado que son súper chungos, que no hay que creer mucho, es una cosa que no tenía muy clara. Espero que haya cambiado en algo a mis compañeros de clase, porque muchas veces hay gente que dice que no es racista pero en el fondo sí lo son».

Estudiante 7: M (Clase 2 (no PCPI)- Mujer)

Reflexiones tras el programa

-Sobre las percepciones de guerras, medios y buenos y malos

«Aprendí que todo lo que pasa ahí, la guerra, no es todo como lo cuentan en la tele, y que las personas de allí no siempre son culpables, sino también son víctimas. Hay gente que los ve como los malos y no es así».

«EE UU no son sólo ellos los buenos».

«Los medios de comunicación influyen demasiado en la sociedad. Los mensajes no siempre son verdaderos y a veces los modifican. Antes el objetivo era informar y ahora atraer televidentes, la plata».

«He aprendido muchas cosas que antes las sabía, pero no estaba segura. Antes lo creía todo. Ahora utilizo otros medios. Miro las noticias parcialmente y comparar, y ser crítico».

«Aprendí que las personas no son malas o buenas por el lugar. Por ejemplo, por los medios de comunicación Afganistán o Palestina se veían como sólo un lugar de terrorismo y no es así».

«Pueden haber muchos pasos antes de tomar una decisión de una guerra».

-Sobre la influencia de las clases:

«Me sorprendió más el cambio de los demás. Ustedes me ayudaron a informarme más, a hablar más del tema, a informarme, pero hay algunas personas que no tenían ni idea y no les importaba y ahora cambiaron su actitud de ver a las demás personas y esas cosas. Gente que antes no iba a un lugar porque el dueño era de tal nacionalidad, cambió ahora. A mí me reforzó, pero a otra gente me sorprendió que cambió mucho».

«Aprendí mucho de los demás y entendí por qué hay tanto racismo, por la ignorancia, la gente no está bien informada, se basan en los medios de comunicación, las cosas que dicen los demás. Yo creo que ahora con las clases han cambiado mucho. Ha sido productivo».

-Sugerencia:

«El resultado ha sido bueno, pero podría haber sido mejor incentivándonos con aún más actividades. Deberíais volver».

Estudiante 8: R: (Clase 2 (no PCPI)- Mujer)

Reflexión tras el programa:

«Los medios son interesantes para enterarse de las cosas que pasan, pero en algunos casos están manipulados. Tengo que buscar más información o verlo y no creerlo».

«Nadie es más malo o bueno por el lugar, aunque no puedes comparar a un niño que crece en Afganistán en un entorno de guerra con un niño que vive aquí con una situación sin guerra».

Estudiante 9: B (Clase 2 (no PCPI)- Mujer)

Reflexiones tras el programa:

«No hay que creerse que lo que digan los medios porque cada uno responde a sus intereses. Hay que buscar información en otros sitios. Las películas a veces te enseñan que la gente de otras religiones o países son malos, pero en la realidad no es así. Mi forma de ver ha cambiado porque antes creía sólo que veía en la tele. Luego en clase he estado hablando y no es como se enseña».

«Entendí por qué venía la guerra de Palestina, y que los medios de comunicación no hay que creérselo. Nos gustó mucho *Hotel Rwanda*, porque no tenía ni idea de lo que había pasado. Lo que más ha gustado es estar con gente de otros países».

Estudiante 10: I (Clase 2 (no PCPI)- Mujer)

Reflexiones tras el programa:

-Sobre percepciones:

«Antes según la TV decía que esa gente era mala, los de Rumanía. Tenía otra manera de ver».

-Sobre cosas positivas del programa:

«Lo que más, conocer a gente de otros países y sus culturas.

Uno no depende del país, ni de la genética ni de nada. Depende de ti mismo lo que quieres ser».

Estudiante 11: R: (Clase 2 (no PCPI)- Varón)

Reflexión tras el programa:

«Después de las clases, ahora cuando ves una noticia te pones a pensar y dices voy a ver si puede ser de otra forma».

«Nunca había venido nadie a hablarnos de esto a este instituto. Nos vienen a hablar de sexo y drogas, pero nunca de paz».

«Cuando ahora nos hacen la pregunta de qué es un terrorista, ahora se nos ha quitado de la cabeza la idea de un tío con barba y palestino».

Estudiante 12: D: (Clase 1 (PCPI)- Varón)

Reflexión tras el programa:

«Antes pensaba que con la fuerza se conseguían las cosas, pero ahora no. Las clases me han influido bastante»

«Hay gente que ha cambiado la perspectiva»

Estudiante 13: A: (Clase 2 (no PCPI)- Varón)

Manifestaciones antes del programa:

«Los árabes son muy estrictos con la religión. Los africanos me caen mejor, son gente más amable. Las guerras sirven cuando los conflictos son muy fuertes. La gente de palestina son muy problemáticos. Lo he visto en la TV. Siempre están en conflictos. Los de Israel también».

«Por el pensamiento de esas personas, la religión musulmana es más conflictiva».

«A veces hay que atacar para defender lo suyo».

«La gente musulmana mata con bomba porque se lo dice el Corán, sale en la tele y libros de historia».

Respuestas comparadas después del programa de formación:

«No todo lo que los medios de comunicación dicen es cierto y no hay que hacerles tanto caso. Tras las clases, hemos entendido cosas».

«Porque un país sea más conflictivo no significa que todos sean más conflictivos».

«Antes no tenía esa imagen de ellos, los musulmanes, pensaba que eran otra cosa. La imagen me vendían en los medios».

«No por ser un iraquí tienes que ser más malvado. Otra cosa es que te hagan por el contexto. Antes no era consciente, sólo pensaba en protegernos a nosotros y atacarlos a ellos. He aprendido que siempre a la primera no hay que atentar. Me ha hecho tener más conocimientos sobre estos problemas. He aprendido que a veces no todo es blanco ni negro, que hay que saber ceder por los dos lados para que los dos lados puedan ganar».

Estudiante 14: M: (Clase 2 (no PCPI)- Mujer)

Reflexión tras el programa:

«Ahora no me creo tanto lo que me dicen y lo intento reflexionar, pensar más».

Estudiante 15: D: (Clase 2 (no PCPI)- Varón)

Reflexiones tras el programa:

Sobre los medios:

«Los medios nos informan y nos manipulan. Ahora intento combinar todos los telediarios para comparar, antes no le daba importancia. La solución a la manipulación es tener un pensamiento crítico».

-Sobre la convivencia intercultural y la influencia de las clases

Conocer a personas de otros países ha sido muy bueno, y saber también lo que piensa otra gente, que te sorprende un poco bastante. Debatir estos temas nos ha ido bien, porque si no, la gente se lo traga todo.

Estudiante 16: A: (Clase 1 (PCPI)- Varón)

Reflexión tras el programa:

«Los medios te manipulan y a veces disfrazan las noticias. Me ha gustado conocer a gente de otros países. Hay compañeros que han cambiado su forma de ver las cosas. No puedes pretender matar a 200 personas inocentes para salvar a una».

Estudiante 17: V: (Clase 1 (PCPI)- Varón)

Reflexiones tras el programa:

«Antes no me daba cuenta de que no puedes matar a miles de inocentes que no conoces para salvar a alguien que conoces. Me ha gustado convivir con gente de otros países. Los temas de la guerra, la paz, no me interesaban. Antes las noticias no me interesaban, y ahora me empiezo a interesar».

Estudiante 18: A: (Clase 1 (PCPI)- Varón)

Reflexiones tras el programa:

«Ahora veo que no tienes que matar a personas que no han hecho daño para matar a una que lo ha hecho. Y claro que ha cambiado mi forma de ver los medios. Y ha estado en verdad bien estar con gente de otros países».

«Mi perspectiva sobre la gente árabe ha cambiado para bien».

Estudiante 19: M: (Clase 2 (no PCPI)- Mujer)

Reflexiones sobre la influencia del programa:

-Sobre el racismo y la percepción de los otros

«Ha cambiado como veo las cosas. Mi padre es racista, y debatir con él que no hay que generalizar, por ejemplo, es difícil pero ahora lo hago. Veo a la gente inmigrante de otra manera. También veo la parte más humana, por dentro, de la prostitución. No te lo puedes creer todo en los medios. Verlos, pero pensar en lo que ves. De lo que veas la mitad y de lo que te digan nada. Hay que pensar en lo que ves».

-Sobre transformar conflictos

«Oyes de fuera sobre Pakistán, o Afganistán. Y ahora pienso que alguien tiene que poner un medio para parar las guerras, es como lo que hemos aprendido en el juego de las bandas. Hay que ceder y dar confianza al otro».

-Sobre los medios de comunicación:

«Los medios de comunicación influyen en las guerras».

-Sobre la influencia de las clases:

«Creo que estas clases ha cambiado mucho a algunos. Hay una chica que dejó de venir porque pensaba al contrario de todos. Hacía siempre comentarios insultantes. Como si hubiera una barrera y que no se pudiera llevar bien con nadie que no es de aquí. Llegó a pedir perdón a alguna gente, pero al final dejó de venir porque no comparte sus ideales. Su familia es racista y ella no se lo puede quitar de la cabeza».

-Sobre la convivencia intercultural:

«Me gustó la oportunidad de conocer a gente de otros países. Enriquece como persona, y a mí me ha dado otro punto de vista».

Estudiante 20: G: (Clase 2 (no PCPI)- Varón)

Reflexión tras el programa:

«Me parece muy guay que nos hablen de paz, de derechos humanos y de otra forma de hacer las cosas. Ha sido muy muy bueno para ver otras formas y pensar más de lo que lo hacemos. Todo guay, no puedo decir más».

5.4.4 Evaluación de la respuesta a las entrevistas

La respuesta a las entrevistas y la comparación de los posicionamientos y afirmaciones de los estudiantes antes y después del programa de la Espiral de la Paz aportan indicios de que los estudiantes en general han aumentado sus habilidades de reflexión crítica, la autonomía para evaluar y tomar posicionamientos, su capacidad de ser críticos y analíticos con los mensajes de los medios de comunicación en sentido amplio, su predisposición a aceptar a personas de otras procedencias geográficas, culturas y religiones y su capacidad de transformación de conflictos de forma no-violenta. Uno de los elementos que más destacan en las entrevistas es el alto grado de empatía y aceptación que muestran los estudiantes ante el programa y ante la posibilidad de compartir espacios y actividades con gente de otros países, culturas y religiones. La comparativa de las afirmaciones textuales en las entrevistas iniciales y posteriores muestra cambios significativos en varios de los alumnos y alumnas.

Las respuestas de las entrevistas nos permiten completar la información obtenida en los cuestionarios y ver que, además de variar sus respuestas en cuestionarios cerrados, los

estudiantes presentan argumentos que indican que su respuesta es fundamentada y que parte de un convencimiento y de una reflexión crítica.

Observamos que en la clase 2 (no PCPI) se da más el efecto de refuerzo en algunos casos en los que ciertos estudiantes ya evidenciaban ciertas actitudes analíticas y críticas respecto a las percepciones y los mensajes de los medios de comunicación, así como la paz y los derechos humanos. Del mismo modo, tanto las respuestas a las entrevistas como la observación participativa nos indican que en dicha clase encontramos más casos de estudiantes que ya disponen de ciertas herramientas previas para asimilar y aplicar los contenidos del programa de la Espiral de la Paz en comparación con la clase 1 (PCPI). Pese a ello, también encontramos más casos de estudiantes que, debido a una supuesta mayor inquietud por cuestiones de política o de actualidad, se han visto más expuestos e influenciados por determinados mensajes mediáticos (por ejemplo de CNN).

Aun así, en ambos casos, vemos que el refuerzo tiene un impacto positivo que también afecta al resto de los compañeros y compañeras.

En la clase 1 se evidencia en varios casos una mayor apertura y receptividad para asimilar ciertos contenidos y actividades, a pesar de tener un bagaje académico menos completo que en la clase 2. Se observa que las actitudes de los estudiantes están condicionadas por su entorno sociofamiliar y de amistades y el sentimiento de pertenencia a diferentes grupos. También encontramos menos casos de estudiantes que ya disponían de herramientas o influencias para ser más analíticos o críticos con los mensajes de los medios de comunicación, las percepciones sobre los otros y las cuestiones de paz y derechos humanos. A este respecto, los cambios después del programa también se hacen más evidentes. De uno u otro modo, en ambas clases encontramos una amplia predisposición y receptividad de los estudiantes, así como empatía en su evaluación final sobre el programa.

Respecto al género, las chicas en general muestran inicialmente una mayor predisposición hacia la transformación pacífica de conflictos. Se muestran más empáticas y emocionales. Sin embargo, dicha empatía emocional también las lleva en ocasiones a verse influidas más fácilmente por ciertos discursos con violencia cultural que utilizan mecanismos que inciden en el aspecto emocional.

5.4.5 Conclusiones preliminares tras los resultados comparados del programa de la Espiral de la Paz

Los resultados de la segunda fase de entrevistas y las lecciones aprendidas del programa de formación nos llevan a extraer las siguientes conclusiones preliminares antes de proceder a la validación de hipótesis y al diálogo con las teorías de partida de la tesis (Cultivo, Espiral del Silencio e Imaginación Moral):

1- Más del 90% de los estudiantes mostraron cambios en sus percepciones sobre otras culturas y religiones y pasaron a ser más críticos con los medios de comunicación en general, la propaganda de guerra, los mensajes y las informaciones (televisión, cine, noticias, Internet, líderes de opinión, etc.) a las cuales están expuestos. Además, mostraron un mayor compromiso con la defensa de los derechos humanos, la paz y el entendimiento intercultural. Este cambio queda plasmado en la segunda fase de cuestionarios en las respuestas a las mismas cuestiones cerradas que los estudiantes habían respondido seis meses atrás, antes del programa de empoderamiento de la Espiral de la Paz. De igual modo, los estudiantes evidencian una evolución y cambio de percepción durante las entrevistas abiertas en profundidad, en las cuales explican su experiencia durante el programa de la Espiral de la Paz, sus sentimientos y lecciones aprendidas. Asimismo, un interesante punto de los resultados de la investigación es que los estudiantes no sólo modificaron sus respuestas en un cuestionario cerrado, sino que también argumentaron los motivos que les llevaban a cambiar de respuesta y expusieron sin interferencias lo que habían experimentado, aprendido y compartido durante los seis meses de programa.

2- Los estudiantes desarrollaron durante el programa de la Espiral de la Paz habilidades para ser críticos con los mensajes de los medios de comunicación, los discursos, los estereotipos y la creación de la idea del otro como enemigo o como una víctima indigna.

3- Los estudiantes mejoran su convivencia intercultural en el instituto y comienzan nuevas relaciones personales y amistades rompiendo limitaciones previas que tenían con los compañeros de clase de otros países y religiones (especialmente el Islam). Resulta destacable que el proyecto empezó con comenzó con dos clases aisladas y diferenciadas por deseo del centro, que dividía entre estudiantes «conflictivos y no conflictivos» o de mayor y menor rendimiento, muchos de ellos con situaciones de vulnerabilidad social o en riesgo de fracaso escolar). A este respecto, una conclusión positiva es que el proceso educativo permitió convencer al centro y a los estudiantes de trabajar en una única clase sin fronteras y sin diferencias entre estudiantes.

4- El proyecto ha tenido un impacto positivo en las expectativas de los estudiantes en lo relativo a su entrenamiento académico, su potencial y autoestima, así como la confianza en sus posibilidades de encontrar un empleo o construir un futuro mejor.

5- La metodología marcó la diferencia y pudo observarse que la empatía con los estudiantes era mayor cuando los temas se abordaban a través de talleres participativos, juegos de rol y actividades con interacción con personas de otras culturas y religiones. Además, las clases y sus resultados eran mucho más eficientes cuando los temas relativos a la paz, los derechos humanos y la no-violencia cuando estos temas se abordaban en conexión con sus problemas diarios cotidianos y sus retos más cercanos.

6- Como parte de la propuesta de la Espiral de la Paz y su metodología, se refuerza la afirmación de que la convivencia intercultural con facilitadores de doce países distintos (Palestina, Grecia, Italia, Guatemala, Nicaragua, Argentina, Francia, Luxemburgo, Brasil, Chile y España) marcó la diferencia y mejoró e hizo más sólidos los efectos positivos del programa; gracias a la que quizá sea una de las herramientas más poderosas de construcción de paz y de educación para la paz: el contacto humano y la interacción personal. De hecho, durante 6 meses, la presencia de 11 facilitadores de diferentes países creó un espacio único y privilegiado para el diálogo, la interacción y la amistad que fue determinante para el éxito del trabajo pedagógico en un espacio de aprendizaje seguro. Más allá de las explicaciones teóricas y prácticas de cada clase, los estudiantes descubrieron nuevas perspectivas y tuvieron la oportunidad de interactuar cara a cara (incluso jugando partidos de fútbol, haciendo un *picnic* en la playa o trabajando juntos como un equipo con objetivos comunes) con personas que antes se consideraban los otros, y en algunos casos incluso los enemigos a quienes hay que temer.

7- La interacción intercultural no sólo reforzó el respeto por otras culturas entre los estudiantes, sino que despertó una curiosidad y la idea de disfrutar la riqueza de la diversidad y cambiar las obligaciones morales o éticas por oportunidades de divertirse y aprender el uno del otro.

8- El programa incluyó talleres sobre Internet, tecnologías de la información y de la comunicación y redes sociales de Internet, pero en un principio no había considerado el uso de las redes sociales como una herramienta didáctica que, además, te ayuda a acercarte más a la realidad personal de los estudiantes, a que te sientan más próximo. De hecho, los propios estudiantes comenzaron a proponer el uso de Facebook y Twitter para comunicarse con los facilitadores y chatear sobre las diferentes actividades, así como para expandir su relación interpersonal. La lección aprendida fue la importancia de utilizar las herramientas que

ofrecen las nuevas tecnologías y los medios sociales como un elemento necesario para complementar y articular los programas de empoderamiento y construcción de paz. Esta necesidad se hace más urgente en el caso de alumnos o participantes jóvenes de generaciones que han crecido con la generación 3.0 o sucesivas.

9- Una de las lecciones aprendidas más importantes fue el hecho de que la Espiral de la Paz no puede resultar suficientemente exitosa, o pierde fuerza, si no es concebida con una idea más amplia de Espirales de Paz. La conexión entre las diferentes y pequeñas Espirales de Paz puede ser mucho más eficiente y realista que intentar únicamente una de grandes dimensiones que intente abarcar grandes distancias y escenarios. El trabajo con los estudiantes tenía buenos resultados y era eficiente, pero se evidenció que no era del todo suficiente si no se complementaba con una propuesta similar dentro de los espacios sociales cercanos a los que los estudiantes están expuestos, tales como familias, clubs deportivos, asociaciones de vecinos, grupos de amigos, etc. El ejemplo más evidente y extremo fue el de una estudiante que admitía ser extremadamente racista y que rechazaba e insultaba diariamente a otros compañeros de clase inmigrantes; y especialmente a dos compañeras marroquíes. Su participación en el programa transformó su percepción y abrió espacios una nueva relación y una reconciliación con sus compañeras musulmanas; en una dinámica que también estaba respaldada por una sinergia positiva y de respaldo del grupo de estudiantes. Sin embargo, una vez el proceso ya parecía esperanzador, los padres de la alumna en cuestión sugirieron a la niña que abandonara el programa porque era contradictorio con las ideas que se le transmitían en casa, especialmente en cuanto al rechazo y la desconfianza hacia los inmigrantes. Finalmente, la niña abandonó el programa debido al conflicto interno entre sus sentimientos, los nuevos espacios de diálogo y las consignas de actuación contradictorias que recibía de su familia.

Después de la investigación de campo, podemos interpretar que el modelo o la propuesta de las Espirales de Paz puede evolucionar desde el concepto inicial que proponíamos al inicio de la tesis para verlo con dos niveles diferenciados. El primero, sería el nivel en el que hay cuatro Espirales de Paz que forman una espiral de paz mayor al interconectar el empoderamiento en pedagogía crítica para la paz, alfabetización mediática y comunicación para la paz, convivencia intercultural y no-violencia para cambio social. Esta combinación de cuatro elementos refuerza la creación de un espacio de espiral de paz, que posteriormente puede reproducirse en otros escenarios e interconectarse.

En segundo lugar, la espiral de la paz formada por las cuatro sub-espirales interconecta con otras espirales en diferentes espacios concretos de una sociedad. De hecho,

que esta circunstancia se dé es determinante para que el impacto positivo de un programa de construcción de paz no sea debilitado por las influencias del contexto, y que incluso salga reforzado. A este respecto, cuanto más reducida sea el área de intervención de un programa de Espirales de Paz, mayor y más visible será la efectividad de la acción. Si se pretendiera generar una gran y única espiral de la paz, por ejemplo con un excelente programa educativo en un colegio, ésta perdería fuerza si no se reproduce de forma estratégica en otros espacios sociales como familias, asociaciones de vecinos, colectivos ciudadanos de diversa índole o clubs deportivos. De no ser así, el impacto de la gran espiral de la paz pierde fuerza de expansión, se debilita y sufre interferencias.

No en vano, no existe una gran espiral de violencia, sino una suma de millones de pequeñas, medianas o grandes espirales de violencia. Es por ello que resultaría frustrante intentar transformar dichas espirales de violencia con una única gran espiral de paz. A modo de metáfora ilustrativa, tal como sucede en las antenas repetidoras de telefonía móvil, una gran espiral perdería fuerza de emisión a medida que su campo de acción se hace más grande. Sin embargo, la señal o el impacto de las Espirales de Paz se mantiene o se podría mantener gracias a la interconexión de una suma de espirales que pueden multiplicarse estratégicamente primero a nivel, local y luego en el ámbito nacional e internacional, llenando el mapa del mundo con una red de Espirales de Paz.

5.5 Cuarta fase: re-evaluación adicional dos años después

Al objeto de completar el trabajo de campo con estudio longitudinal, aunque con alcance y recursos limitados, se seleccionaron aleatoriamente diez participantes del programa y se mantuvo con cada uno de ellos una breve entrevista individual sobre el impacto a largo plazo del programa, sobre la influencia que cree que ha seguido teniendo en su vida y sobre la permanencia o no de determinados conceptos y del espíritu de reflexión crítica. La mitad de ellos eran chicos y la mitad chicas, pertenecientes a partes iguales a cada una de las dos clases. Se eligieron sólo 10 alumnos debido a las dificultades para localizar a todo el alumnado y a las limitaciones de tiempo y de recursos, tanto materiales como humanos. Todos los entrevistados prosiguieron con sus estudios, aunque en diferentes ramas (al igual que el 90% de los participantes en el proyecto, según la información recopilada a través de profesores y otros estudiantes). Además, varios de los alumnos prosiguen sus estudios superiores en la universidad, inclusive varios de ellos que en las entrevistas previas del programa de la Espiral de la Paz explicaron que consideraban que no seguirían estudiando.

Las respuestas de los diez estudiantes fueron relativamente homogéneas en el fondo de la cuestión y de sus respuestas hemos extraído las siguientes conclusiones:

1- Los impactos positivos del programa de la espiral de la paz y el empoderamiento de los estudiantes con herramientas de análisis crítico permanece, aunque los estudiantes coinciden de forma unánime en el hecho de que una mayor continuidad o temporalidad del programa habría generado cambios e impactos positivos aún mayores. Los resultados perduran, pero algunas de las reflexiones y experiencias se difuminan con el tiempo.

2- La convivencia intercultural de los estudiantes con los facilitadores es uno de los factores que no se olvidan y que se mantienen en el recuerdo y en las actitudes que han adoptado posteriormente en su vida los estudiantes. Para la mayoría, abrió una puerta al deseo de viajar, conocer, aceptar, respetar y disfrutar con otras culturas y personas de otros países.

3- Los estudiantes consideran que, en términos generales, se consolidó una visión más crítica sobre los mensajes de los medios de comunicación y esas herramientas para la reflexión permanecen.

4- Las percepciones sobre el otro y sobre los inmigrantes siguieron cambiando, aunque en los casos donde las convicciones todavía no eran claras, o incluso contradictorias, la continuidad del programa habría supuesto un cambio determinante y su detención en el tiempo ha debilitado el impacto positivo de la Espiral de la Paz.

5- Los estudiantes coinciden al calificar el programa como una de sus mejores experiencias tanto en su vida académica como en su vida personal a la hora de crecer como personas y explorar nuevas perspectivas. Añaden, además, que son varios los alumnos que cambiaron su rumbo académico o se decidieron a continuar los estudios debido a la motivación y la confianza que les otorgó el programa.

6- Los alumnos coinciden en mayor o menor medida en cuestionar que el programa se limitara en el tiempo a un proyecto de investigación de tesis y no tuviera una continuidad en los años posteriores (en este caso debido a la falta y limitación de recursos). A este respecto, insisten en la conveniencia de dar continuidad a un programa con similares características, dado que lo consideran positivo para los estudiantes en los ámbitos de aprendizaje tanto académico como de relaciones interpersonales.

7- Para los estudiantes, el aprendizaje derivado de la convivencia con personas de diferentes países fue el más enriquecedor, tanto en su dimensión académica como humana.

6 Validación de sub-hipótesis y de hipótesis general de partida. Discusión de los resultados con Gerbner, Noelle-Neumann, Lederach y los referentes teóricos de la Espiral de la Paz

Los resultados de la segunda fase de investigación de campo en el instituto Miquel Peris nos dejan en condiciones de pasar a la validación de las seis sub-hipótesis y la tesis general de partida, así como hacer un análisis comparado que relacione las dos fases de la investigación: (1) análisis de discursos tras el 11-S y (2) impacto de los discursos de violencia cultural en los receptores y transformación del mismo a través del programa de la Espiral de la Paz).

Recordemos que la hipótesis general de partida era la siguiente:

La violencia cultural emanada del Cultivo mediático descrito por Gerbner y la Espiral del Silencio descrita por Noelle-Neumann (de los cuales encontramos ejemplos en la comunicación pública para promover el ataque a Afganistán tras los atentados del 11-S) puede transformarse gracias al filtro de la Espiral de la Paz, una propuesta teórica basada en el empoderamiento en alfabetización mediática y comunicación para la paz, pedagogía crítica para la paz, convivencia intercultural y no-violencia para cambio social. Dicho filtro puede contribuir a transformar la violencia cultural y la idea de Choque de Civilizaciones en el Cultivo de una Espiral de Paz, Solidaridad y Entendimiento Intercultural hacia la Alianza de Civilizaciones.

A partir de esta hipótesis, extraíamos a su vez las siguientes seis sub-hipótesis:

1- El discurso mediático y las estrategias comunicativas utilizadas por el gobierno de EE UU y lobbies afines tras el 11 de septiembre de 2001 desarrollaron mecanismos de manipulación de la opinión pública y del orden internacional actual a través del uso de una violencia cultural para justificar y promover el ataque armado contra Afganistán.

2- La distorsión informativa y los discursos y acciones comunicativas del contexto de guerra contra el terrorismo posterior al 11-S se han introducido en la opinión pública promoviendo y potenciando espirales de violencia cultural con

componentes como el miedo, la creación de la idea de un enemigo deshumanizado, el maniqueísmo y la distinción entre víctimas dignas e indignas.

3- La distorsión informativa y los discursos y acciones comunicativas del contexto de guerra contra el terrorismo posterior al 11-S se han utilizado como un imaginario que finalmente se ha acompañado de la transgresión del derecho internacional con la invasión de Afganistán y de las consecuentes violaciones de los derechos humanos de población civil.

4- Las espirales de violencia cultural se pueden transformar con la promoción de «La Espiral de la Paz», basada en programas concretos y delimitados de intervención educomunicativa -en niveles formales o no formales- que incluyen los siguientes pilares: la alfabetización en medios de comunicación y comunicación para la paz, la pedagogía crítica para la paz, la no-no-violencia entendida como un movimiento de mejora social y la convivencia interpersonal con personas de otros países, culturas y religiones. La combinación de estos elementos mejora los resultados de su aplicación de forma aislada y puede generar un efecto multiplicador.

5- Programas como «La Espiral de la Paz» dan indicios de que se puede transformar la presión de la Espiral del Silencio descrita por Noelle-Neumann en una espiral positiva de paz, solidaridad y objetivos mutuos hacia un cambio social que incremente la convivencia pacífica, el entendimiento intercultural y el disfrute de la diversidad. Del mismo modo, también se puede transformar el cultivo mediático de miedo y de violencia descrito por Gerbner en el cultivo de valores y actitudes de paz, entendimiento intercultural y solidaridad. Esta transformación sugiere que la propuesta teórica de La Espiral de la Paz que surge de esta tesis puede aportar una contribución a la Teoría del Cultivo de Gerbner y de la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann, dado que las complementa con una perspectiva positiva y transformadora de estos mecanismos mediáticos y sociales para la construcción de paz.

6- El programa de la Espiral de la Paz resulta más efectivo si se refuerza de forma transversal con el planteamiento de las paces transnacionales y la Imaginación Moral de Lederach, que requiere también una búsqueda de paz interior, espiritualidad, creatividad y una red de relaciones personales transformadoras. No obstante, el planteamiento de la Imaginación Moral de Lederach se reforzaría si contemplara un trabajo específico de transformación de

los efectos del cultivo mediático y de las espirales de silencio, dado que son discursos que actúan en el inconsciente y que bombardean diariamente a la población.

6.1 Validación de las sub-hipótesis 1, 2 y 3

Las conclusiones del capítulo 4 respecto a los mecanismos de violencia cultural detectados tras el 11-S y la primera fase de entrevistas y observación participativa en el trabajo de campo (capítulo 5, apartado 2) nos llevan a encontrar suficientes indicios para validar las sub-hipótesis 1, 2 y 3. Recordamos que estas sub-hipótesis se centran en la presencia de mecanismos de violencia cultural emanada de los mensajes de los medios de comunicación y de determinadas acciones comunicativas y en los indicios de posibles impactos en las percepciones y reacciones de los receptores, con especial hincapié en la presencia del Cultivo de Gerbner y la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann. Con respecto a las entrevistas con los estudiantes, no pretendemos afirmar que hubiera una relación causa-efecto entre los discursos analizados tras el 11-S y su percepción sobre la invasión de Afganistán. No obstante, sí afirmamos que hemos encontrado indicios de elementos discursivos comunes a los discursos post-11-S que sí han influido en las percepciones de los estudiantes sobre la idea de las personas y lugares lejanos y diferentes, el Islam, las intervenciones armadas, el miedo y la idea del otro como enemigo, la dicotomización entre víctimas dignas e indignas. A este respecto, constatamos indicios de la influencia en las percepciones de los estudiantes de mecanismos como el Cultivo de Gerbner y la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann.

6.2 Validación de la sub-hipótesis 4

La sub-hipótesis 4 se plantea la cuestión de si las espirales de violencia cultural pueden transformarse en Espirales de Paz a través de programas de empoderamiento concretos que combinen los cuatro pilares de la espiral de la paz: aprendizaje para la paz, educación en medios de comunicación, no-violencia para cambio social y convivencia intercultural con personas de diferentes contextos geográficos, culturas y religiones. También plantea que la combinación de estos elementos mejora el impacto y la eficiencia de la aplicación de estas herramientas por separado.

La primera afirmación de esta su hipótesis 4 relativa al potencial de combinar los cuatro elementos se corrobora en los resultados obtenidos tras el programa de las Espirales de Paz, dado que los alumnos experimentan cambios en sus percepciones y afirmaciones que anteriormente estaban condicionadas o avivadas por determinados discursos y creencias que podrían enmarcarse dentro de la violencia cultural. De hecho, tal como se destaca en las conclusiones preliminares tras la segunda fase de entrevistas, más del 90% muestran cambios de percepción y actitud positivos en cuanto a un mayor compromiso con la cultura de paz, un posicionamiento más crítico con los discursos y una mayor apertura al diálogo, el entendimiento intercultural, la defensa de los derechos humanos y la construcción de paz. Destacan especialmente sus cambios de percepción sobre los elementos de propaganda de guerra y violencia cultural que habíamos identificado en el contexto post-11-S:

1- Las relaciones de los mensajes de los medios de comunicación y la percepción del diferente como enemigo o amenaza.

2- Las asociaciones simbólicas del Islam con el terrorismo

3- La creación de la imagen del diferente como enemigo y la asociación de la idea de enemigo con otros países o religiones.

4- La deshumanización de las personas de países del sur como víctimas indignas o de segunda clase, o población con menos derechos respecto a las personas occidentales, dentro de un esquema maniqueísta de buenos y malos.

5- Los efectos de los mensajes mediáticos y la terminología propia de la propaganda de guerra a la hora de elegir sobre una opción pacífica o una intervención militar para resolver un conflicto.

6- Los efectos del cultivo propiciado por los medios de comunicación y la Espiral del Silencio derivada de la presión social.

Las respuestas de los cuestionarios y las entrevistas indican que se transforman determinados prejuicios y miedos sobre los otros, que comienzan a dejar de verse como los enemigos. Del mismo modo, se observa que los estudiantes aplican nuevas habilidades para transformar sus conflictos o barreras con otros compañeros de diferentes países y religiones o estratos sociales. A este respecto, se corrobora también que el programa de la espiral de la paz propicia un espacio seguro de aprendizaje mutuo y de entendimiento-disfrute intercultural.

No obstante, los resultados de la investigación también nos llevan a matizar algunos aspectos de la sub-hipótesis. En primer lugar, hemos observado que la propuesta de una única Espiral de la Paz puede mejorarse si se plantea en clave de Espirales de Paz, dado que durante

el proceso de observación participativa y entrevistas se ha detectado que las espirales de violencia son múltiples (no únicamente una) y están interconectadas en muchos casos. Así, de igual modo, la espiral de la paz pierde fuerza si pretende abarcar demasiado espacio o radio de difusión y gana fuerza si se reduce a espacios reducidos y concretos y se multiplica gracias a una red de contacto con otras Espirales de Paz. A este respecto, cabe señalar también que es cierto que el programa de la Espiral de la Paz evidencia un efecto transformador en los estudiantes, pero de igual modo presenta la debilidad de que su impacto puede verse debilitado por el del contexto social próximo a los estudiantes. Es por ello que entendemos necesario añadir un segundo nivel a las Espirales de Paz en la que este tipo de programas se desarrollen de forma paralela y coordinada en el entorno social inmediato (asociaciones de vecinos, centros deportivos, familias, etc.) y no únicamente de forma aislada en los centros educativos. Partiendo de esta premisa, a partir de ahora, en lugar de hablar de la Espiral de la Paz hablaremos de las Espirales de Paz.

6.3 Validación de la sub-hipótesis 5

La sub-hipótesis 5 plantea que con propuestas como la de Espiral de la Paz se pueden transformar la presión de la Espiral del Silencio descrita por Noelle-Neumann en una espiral positiva de paz, solidaridad y objetivos mutuos hacia un cambio social que incremente la convivencia pacífica, el entendimiento intercultural y el disfrute de la diversidad. La sub-hipótesis también indica que, igualmente, se puede transformar el cultivo mediático de miedo y de violencia descrito por Gerbner en el cultivo de valores y actitudes de paz, entendimiento intercultural y solidaridad.

Partiendo de estas dos afirmaciones, la sub-hipótesis también se plantea la cuestión de si la Teoría del Cultivo de Gerbner y de la Espiral de la Paz de Noelle-Neumann son incompletas porque no tuvieron en cuenta la perspectiva positiva y transformadora de estos mecanismos mediáticos y sociales para la construcción de paz.

Consideramos que los resultados de las entrevistas y cuestionarios y la observación analítica llevada a cabo durante todo el proceso del programa formativo de la Espiral de la Paz nos permiten validar la sub-hipótesis 5 y afirmar que la Teoría del Cultivo de Gerbner y la Teoría de la Espiral del Silencio pueden recibir una aportación desde los estudios de comunicación para la paz porque no tienen en cuenta que los mecanismos del cultivo mediático y de la Espiral del Silencio también pueden actuar de forma inversa y en positivo para el cultivo de Espirales de Paz, solidaridad y entendimiento intercultural.

En cuanto a la Espiral del Silencio, vemos que inicialmente los alumnos mostraban síntomas de estar condicionados en sus percepciones y actitudes (por ejemplo frente a las relaciones con los otros, la violencia y la guerra) por la tendencia global y la opinión de la mayoría, dentro de un mecanismo como el que describe la Espiral del Silencio. Inicialmente, se observaba un miedo al rechazo o a no coincidir con la tendencia de la mayoría, o cuanto menos una disposición a tomar la opinión de la mayoría como referencia antes de adoptar cierta postura. Esta Espiral de Silencio se detectaba como un patrón general en los estudiantes, aunque se evidenciaba especialmente en las preguntas en las que se informaba previamente de las supuestas respuestas que habían dado otros centros y cuál era la respuesta ganadora.

Después del programa, los estudiantes son capaces de invertir la tendencia y reflexionar por sí mismos saliendo de la Espiral del Silencio y transformando la tendencia. Además, se genera al mismo tiempo una espiral de solidaridad que ejerce un impulso o inercia positiva hacia la construcción de paz, diálogo y entendimiento intercultural. Es lo que denominamos la transformación de espirales de silencio en Espirales de Paz. Respecto a la combinación de los cuatro pilares de la espiral de la paz de forma conjunta, los resultados también apuntan a que resultan eficientes y que su efecto es mejor y más fuerte combinado que por separado.

En cuanto a la Teoría del Cultivo de Gerbner, los resultados de las entrevistas previas y el proceso formativo también evidencian síntomas de que el cultivo de los medios de comunicación en sentido amplio (maleado también por múltiples factores individuales y del contexto social) tiene una influencia que condiciona las percepciones y reacciones de los estudiantes ante el mundo, la paz, la guerra y el entendimiento intercultural. Tal y como plantea la escuela de Gerbner, los estudiantes dan respuestas mediáticas o televisivas, especialmente cuando se sienten sometidos a cierta presión o premura, o cuando deben adoptar una decisión de actuación sin que medie excesivo margen de reflexión. Aun así, la segunda fase de entrevistas y la observación analítica durante el programa formativo también evidencia síntomas de que los estudiantes cambian sustancialmente muchas de sus percepciones, respuestas y reacciones que antes estaban condicionadas por el cultivo. Estos resultados apuntan que dicho cultivo puede ser transformado (incluso en espacios de tiempo relativamente cortos) y que incluso puede realizarse un cultivo en el sentido inverso. Es decir, que se puede transformar el cultivo del miedo, los prejuicios y la percepción de un mundo violento en el cultivo de cultura de paz, confianza, respeto, entendimiento intercultural y

disfrute de la diversidad cultural y religiosa como un valor positivo y una oportunidad de mejora social.

A este respecto, en el marco de la validación de la hipótesis, expondremos a continuación un diálogo de las dos teorías con los resultados de la investigación de las Espirales de Paz.

6.4 Diálogo con las teorías de Gerbner y Noelle-Neumann

6.4.1 Diálogo con la Teoría del Cultivo de Gerbner

Una de las primeras cuestiones que salen a la luz de la investigación de las Espirales de Paz es que se corrobora la influencia en los estudiantes del cultivo mediático del que hablan Gerbner y su escuela. Sin embargo, Gerbner se centraba exclusivamente en la televisión y nuestra investigación –a partir de las respuestas de los estudiantes y la observación participativa- refuerza la propuesta de que dicho cultivo también puede proceder de un conjunto de medios de comunicación en sentido amplio, donde también juegan un papel el cine, Internet, las redes sociales, la prensa, la radio, la música y otras modalidades de industrias culturales. Aun así, los datos también apuntan a que la televisión sigue siendo uno de los medios estrella más influyentes.

Gerbner y su escuela concluyen que la televisión tiene una influencia determinante en las concepciones que las personas se forman del mundo social como producto de una exposición sistemática, acumulativa y de largo plazo a sus contenidos, que son repetitivos y convencionales. Esta percepción genera una corriente dominante (*mainstreaming*) que influencia especialmente a los grandes consumidores y se evidencia una gran diferencia entre dichos grandes consumidores y televidentes moderados o de baja exposición. Los estudios del equipo de Gerbner e investigaciones posteriores apuntan que esta influencia cultiva en la mente de los receptores una serie de mensajes que fomentan el miedo a un mundo malvado, la desconfianza y prejuicios en torno a las creencias de hechos tan diversos como las personas de otras razas o religiones, las ocupaciones profesionales, las relaciones matrimoniales o el medio ambiente. En suma, el cultivo de la televisión influye en cómo las personas perciben, interaccionan y reaccionan ante los acontecimientos del mundo que les rodea. Sin embargo, los resultados de nuestra investigación nos llevan a insistir en que el contexto personal y ambiental del receptor (educación, lugar de residencia, amistades, exposición o no a episodios violentos, experiencias de vida, etc.) determina el grado de influencia del cultivo en

la persona. De hecho, Gerbner afinó su teoría al aceptar que el cultivo puede generar «resonancia» en aquellas personas que han vivido una experiencia acorde a los mensajes que percibe de la televisión. El cultivo funcionaría como una influencia sutil a largo plazo en el que no importa tanto la dirección o si el impacto es grande o pequeño, sino la continuidad en el tiempo del mismo.

A este respecto, subrayaríamos que los resultados del programa de la espiral de la paz reiteran más síntomas que respaldan a aquellos que, incluso dentro de la escuela de Gerbner, han abierto la perspectiva para incluir dentro del cultivo la influencia de los medios de comunicación en un sentido amplio. Además, también consideramos que las entrevistas y cuestionarios sacan a la luz matices que son nuevos síntomas de que la influencia del cultivo en los receptores se construye en un proceso más complejo al modo de un *N-Step Flow* en el que influyen sobre el receptor sus líderes de opinión (a nivel micro y macro) su contexto próximo, su educación y habilidad para decodificar los mensajes y otra serie de variables contextuales que pueden resultar infinitas. Pese a ello, si el resto de factores se mantienen constantes, independientemente de las características del receptor, se aprecia un cambio notable en las percepciones de los grandes consumidores respecto a personas de similares características con baja exposición a la televisión e, insistimos, a los medios de comunicación en sentido amplio.

Si observamos el núcleo principal de la Teoría del Cultivo vemos que hace especial hincapié en los impactos negativos que el consumo acumulativo de televisión (y en posteriores evoluciones de la teoría en medios de comunicación en general) puede generar en los receptores. Miedo, prejuicios, violencia, criminalización, demonización de determinados colectivos, países, religiones e incluso profesiones... El listado de impactos que saca a la luz la Teoría del Cultivo es amplio, pero desde nuestro punto de vista podría adolecer de la ausencia de una perspectiva de las posibilidades o los impactos positivos que pueden también generarse con el cultivo. A la vista de los resultados y del cambio reflejado en los estudiantes después del programa de formación, podríamos destacar dos cuestiones. En primer lugar, los resultados nos dan síntomas de que el impacto del cultivo en la mente de los receptores y sus percepciones puede transformarse, o cuanto menos identificarlo y propiciar una autocrítica consciente, gracias a programas de empoderamiento como el de las Espirales de Paz (en el que se combina la alfabetización mediática, la pedagogía crítica para la paz, la no-violencia para cambio social y la convivencia intercultural con personas de otros países, culturas y religiones). En segundo lugar, durante el proyecto de investigación y en las entrevistas finales hemos detectado que también hay indicios de que el consumo de determinados productos

comunicativos generaba una diferencia (en ocasiones muy notable) en las percepciones de los estudiantes. Es decir, ciertos estudiantes presentaban un impacto negativo del cultivo muy pronunciado en cuanto a la predisposición a utilizar la violencia o el rechazo, el miedo y los prejuicios sobre personas de determinados países, culturas y religiones (especialmente la musulmana). Las entrevistas con estos estudiantes mostraban también la influencia de los discursos con elementos de violencia cultural detectados en el contexto post-11-S (bien sea en información televisiva, series, cine, prensa o redes sociales de Internet).

Pese a ello, también se detectaba un cultivo de valores de paz o de perspectiva crítica en positivo en estudiantes que consumían menos ciertos productos o canales informativos y que consumían otro tipo de productos que ofrecen perspectivas más críticas o que promueven valores de entendimiento intercultural y construcción de paz. En este sentido, se detectó también (y así lo trasladaron los propios estudiantes a los facilitadores) un impacto positivo de la exposición a productos comunicativos como las películas *No Man's Land* o *Hotel Rwanda*. El visionado de ambas películas les llevó a plantearse preguntas y autocríticas sobre determinadas percepciones y despertó una mayor sensibilidad y empatía con la defensa de los derechos humanos, la comprensión del porqué de determinados conflictos, el sistema de Naciones Unidas, las posibles manipulaciones conscientes o inconscientes de los medios de comunicación o la necesidad de preguntarse por qué y cómo se crea la imagen de otra persona como un enemigo.

Estas posibilidades del cultivo en positivo, que según nuestras conclusiones también se puede aplicar en el cultivo de Espirales de Paz, coincide con estudios previos de seguidores de la teoría de Gerbner que habían apuntado con diversos experimentos que puede tener matices en el caso de géneros específicos y que existen ciertos programas que pueden incluso generar un cultivo positivo a la hora de promover valores como la solidaridad, el cuidado al medio ambiente o una mejor aceptación de la convivencia intercultural (Shanahan & Morgan, 2010). No en vano, existen innumerables proyectos que han utilizado juegos de mesa, teatro, música o producciones audiovisuales con el fin de promover valores como la solidaridad, la reconciliación, el respeto a la interculturalidad o el medio ambiente.³⁷

Esta reflexión también nos lleva a conectar con los resultados de la investigación de campo con los estudiantes, que nos aporta síntomas que respaldan a quienes sustentan que la Teoría del Cultivo no debería limitarse a observar el consumo *overall* (global o genérico) de

³⁷ Véase como ejemplo el reciente caso de la serie televisiva producida por la ONG Search for Common Ground en Líbano: *the team*. Ver en www.searchforcommonground.org

televisión para encontrar su vínculo con el control de las percepciones de la población. De hecho, hemos visto que los diferentes géneros y productos pueden generar efectos diferentes. No obstante, este hecho no impide que podamos constatar que una gran parte de los productos comunicativos reproducen mensajes de los discursos *mainstreaming* (que reproducen patrones de violencia, miedo al otro, maniqueísmo y prejuicios), lo cual lleva a que en muchas ocasiones se pueda detectar que un mayor consumo global está vinculado a una mayor presencia de los efectos negativos del cultivo. De uno u otro modo, la reducción del análisis del cultivo a un consumo *overall* de televisión es una de las grandes críticas que se han realizado a la teoría de Gerbner, y, a la luz de nuestros resultados, nosotros la compartimos.

Coincidimos también con Gerbner en que para entender la Teoría del Cultivo se debe tener en cuenta la dimensión narrativa de los mensajes, ya que la televisión se erige como la gran narradora de historias; y el ser humano tiende a aprender sobre el mundo que le rodea a través de historias, historias que en muchos casos dan lecciones, guías de vida y distinciones entre los buenos y los malos. Estas narrativas tienen una influencia a nivel cognitivo en el receptor. Los resultados de esta tesis nos llevan a insistir en que, aunque coincidimos con los postulados de Gerbner, consideramos apropiado matizar que hay indicios de que las narraciones proceden de los medios de comunicación en sentido amplio (¿o acaso no hay narración de historias en una canción, en una película de cine, en una obra de teatro, en un cuento para niños o en un cuentacuentos en un campamento de verano para niños, por poner un ejemplo?). Además, dichas narraciones generan cultivo que puede ser también construido en positivo, dirigido a la construcción de paz y entendimiento intercultural. De igual modo, los resultados del trabajo de campo nos indican de nuevo que las narraciones y las historias interactúan e influyen a los estudiantes (y en general a los receptores, a las personas) en un complejo proceso de interacciones en un *N-Step Flow*.

Los resultados del trabajo de campo también nos llevan a coincidir con Gerbner en que las grandes estructuras de poder e industrias culturales fomentan el cultivo a través de mensajes reiterados que permitan ejercer un control social en función de sus intereses, y para ejercer un control social es necesario controlar los universos narrativos; tener el poder de decidir quién, cómo, cuándo y de qué manera se cuentan las historias. A pesar de ello, programas modestos como el de la espiral de paz nos muestran dos aspectos interesantes:

En primer lugar, que existen posibilidades de aportar historias y narrativas diferentes a la corriente dominante y que éstas pueden generar un cambio notable en las percepciones si se trabajan junto a otro tipo de aspectos, tal y como hace el programa de las Espirales de Paz.

No en vano, a lo largo del proceso de empoderamiento con los estudiantes de instituto, los facilitadores y los estudiantes han construido narrativas alternativas en muy diferentes actividades (desde el teatro del oprimido hasta los juegos de rol, los juegos deportivos o las narrativas individuales y colectivas que generan las relaciones interpersonales).

En segundo lugar, encontramos que incluso dentro de las grandes industrias culturales podemos encontrar productos (sean libros, películas, música, documentales o programas específicos) que pueden aportar elementos positivos para el cultivo de perspectivas críticas (lo que Paolo Freire llama concientización) y valores o Espirales de Paz, solidaridad y entendimiento intercultural. Consideramos que Gerbner sólo se centra en los aspectos negativos, y parece interesante explorar si se puede explorar la oportunidad de la otra cara de la moneda, o, más bien, las otras múltiples caras de una moneda que se antoja poliédrica, o incluso esférica.

Otra de las claves que han salido a la luz durante décadas de investigación de la Teoría del Cultivo es que los receptores confunden las historias reales con las historias de ficción, y también olvidan las fuentes de las que proviene la información, lo cual lleva a que den respuestas heurísticas ante las creencias y comportamientos en la vida diaria. No obstante, este efecto, que lleva a mimetizar patrones de comportamiento y dar respuestas televisivas, se produce especialmente cuando el receptor debe dar una respuesta rápida o bajo presión ante cierta circunstancia de la vida, que puede ser más o menos decisiva o relevante. En este momento de presión, el archivo de memorias cultivado por la televisión suele ser el primero en aparecer en muchos casos, sin que medie un proceso reflexivo. Estas respuestas heurísticas y mediáticas o televisivas se detectaron también en las entrevistas con los estudiantes, especialmente cuando estaban indecisos, disponían de poco tiempo para la reflexión o poco conocimiento sobre la cuestión.

Dicho esto, también queremos hacer hincapié en que los resultados del trabajo de campo nos llevan a reiterar que dichas respuestas televisivas o heurísticas pueden ser transformadas, bien a través del empoderamiento y la autocrítica, bien a través de la potenciación de la voluntad de reflexionar antes de responder con una respuesta o reacción televisiva. De igual modo, a partir del trabajo en clase, se detectó que la cultivación de ciertos valores o ideas también llevó a la incorporación de rápidas respuestas heurísticas vinculadas a los valores de paz y solidaridad en el imaginario de los estudiantes. Un ejemplo claro fue un estudiante que, pese a parecer poco participativo y tímido, en las entrevistas finales respondió con rapidez y naturalidad, casi de forma espontánea e inconsciente, aportando una reflexión sobre la teoría de juegos y el esquema de perder-ganar y ganar-ganar. En otras palabras, el

archivo de memorias cultivado también puede cultivarse para una mejor convivencia, perspectiva crítica y cultura de paz, de alianza de civilizaciones frente a los crónicos tambores de guerra del choque de civilizaciones.

De igual modo, nos reforzamos tras los resultados del trabajo de campo en la convicción de que la Teoría del Cultivo sigue vigente en el escenario los nuevos medios y las nuevas tecnologías, porque el fondo de los mensajes sigue permaneciendo y los contenidos televisivos o audiovisuales siguen predominando. Es más, el nuevo devenir frenético de medios y de información puede potenciar una infopolución que favorece incluso más el cultivo. Además, las grandes industrias culturales siguen controladas por unos pocos que tienen el poder de decidir cómo se narran las historias. No obstante, sí es cierto que las nuevas redes y medios sociales abren espacios que pueden ser utilizados tanto para mantener el cultivo y el control social como para abrir la participación y la capacidad crítica del público en favor de sociedades más justas y más abiertas a la convivencia intercultural y los derechos humanos. De uno u otro modo, el consumo de televisión sigue ejerciendo un papel predominante en los hogares de una buena parte de las sociedades del siglo XXI. A este respecto, la experiencia con los estudiantes hizo emerger la necesidad de incorporar herramientas como las redes sociales y el nuevo universo digital en las tareas de alfabetización mediática y construcción de paz, porque el cultivo mediático convive y se ve influenciado de forma notable por la nueva era de las tecnologías de la comunicación. De uno u otro modo, las historias siguen siendo historias, de modo que, aunque cambien y se multipliquen los formatos, las observaciones de la Teoría del Cultivo respecto a las narrativas siguen siendo vigentes.

Antes de conocer y exponer los resultados de la investigación de las Espirales de Paz, destacábamos en esta tesis que la última década de investigaciones del cultivo indica que esta teoría podría comenzar a tener rasgos propios de un paradigma en el área de estudio de los efectos de los medios de comunicación y que tiene un interesante potencial de aplicarse en diferentes disciplinas, entre las cuales se incluyen los estudios de conflictos y de construcción de paz. A este respecto, análisis como el llevado a cabo por Frau-Meigs (2013) indican que, según el criterio de evaluación de teorías científicas de Chaffee y Berger (1997) la teoría es potente porque aporta una poderosa explicación sobre cómo y cuándo la sociedad utiliza los medios de comunicación; apela a una fuerte intuición y sentido común; tiene un alto poder predictivo sobre el mayor impacto sobre los grandes consumidores en relación con los de exposición baja; tiene una buena consistencia interna y está bien articulada metodológicamente, asociando con la vida real varios conceptos que se complementan y que

no entran en contradicción; ha demostrado que el cultivo sigue vigente con los nuevos medios de comunicación y redes sociales; además, la teoría se centra en el estudio de sistemas coherentes de gran escala y muestra un enfoque interdisciplinar más amplio que las propuestas opuestas de los efectos limitados (Frau-Meigs, 2013).

Tras examinar los resultados de las diferentes fases de la investigación, nos reafirmamos con el respaldo a la vigencia de la Teoría del Cultivo, aunque consideramos que la validación de nuestra sub-hipótesis 5 nos lleva también a sugerir una aportación a la Teoría del Cultivo señalando que podría incorporarse una perspectiva de cultivo transformador, cultivo de valores de paz, solidaridad, convivencia intercultural y confianza. Dicho cultivo supondría un acompañamiento, no un cultivo paternalista, y dependería de que los receptores mantuvieran un empoderamiento y sus habilidades críticas. En definitiva, cultivo de Espirales de Paz. A nuestro entender, de este modo la teoría sería más completa y contemplaría una dimensión de cambio social y construcción de cultura de paz que consideramos necesaria y esperanzadora. Si las historias son las que configuran las percepciones y construcciones de la realidad, transformar la realidad hacia un futuro con más valores de paz y entendimiento intercultural también pasa entonces por recuperar historias olvidadas, cambiar las historias, ser críticos y libres al interpretar las historias y crear nuevas historias con nuevas realidades y esperanzas compartidas.

6.4.2 Diálogo de los resultados con la Teoría de la Espiral del Silencio

Los resultados del proyecto de las Espirales de Paz con los estudiantes del Instituto Miquel Peris aportan indicios de que la Teoría de la Espiral del Silencio sigue vigente y que tiene una influencia sobre las percepciones de los alumnos entrevistados.

Las principales afirmaciones de la Teoría de la Espiral del Silencio son las siguientes:

1- Existe una **amenaza de aislamiento** con la cual la sociedad amenaza a los individuos que violan el consenso.

2- Miedo de las personas al aislamiento.

3- Las personas tienen un **sentido quasi-estadístico** con el que evalúan su entorno para detectar la distribución de opiniones y las supuestas tendencias de la mayoría, aunque ello no quiere decir que su análisis o percepción sean acordes a la realidad.

4- Las personas tienden a un **deseo de hablar** cuando se percibe un respaldo de la mayoría y tienen una **tendencia a guardar silencio** cuando se creen en minoría para prevenir así el rechazo social.

5- **Espiral del Silencio**: La confluencia de los cuatro factores anteriores llevan a una espiral que refuerza la opinión supuestamente mayoritaria y debilita la supuestamente minoritaria, con lo que esta última termina convirtiéndose en más minoritaria incluso aunque inicialmente no lo fuera. Así la opinión pública pasa de un «estado líquido» (Tonnie, 1922) a un dogma sólido (Noelle-Neumann, 1983).

Estas cinco asunciones de la Espiral del Silencio pueden completarse con otros tres elementos que permiten afinar aún más la teoría, tal como recogen Scheufele y Moy (2000) en un artículo que analiza la evolución de la Teoría de la Espiral del Silencio 25 años después de su primera aparición en el debate académico.

El primer elemento sería el **componente moral**, dado que el mecanismo de la Espiral de la Paz funcionaría de forma más evidente cuando se trata de elementos con este componente (Scheufele y Moy, 2000). No obstante, pasa desapercibido que experimentos como el de Asch evidencian que el mecanismo funciona incluso con preguntas tan inocuas como la longitud de una línea en una pared (Asch, 1951).

El segundo elemento adicional es el **«factor tiempo»**, dado que las Espirales de Silencio tienden a establecer opiniones predominantes en determinados periodos de tiempo (Scheufele y Moy, 2000). Posteriormente, estas opiniones predominantes pueden cambiar gracias a nuevos procesos de espiral motivados por múltiples factores ambientales. De hecho, a nuestro modo de ver, no se puede perder de vista que las espirales de silencio de Noelle-Neumann no son procesos infinitos (dado que las tendencias de opinión fluctúan) y tampoco explican la realidad de la opinión pública de forma absoluta, sino que son procesos existentes que complementan y ayudan a entender el complejo devenir del mencionado fenómeno. En tercer lugar, cabe tener en cuenta la influencia de los medios de comunicación, que juegan un papel clave en las percepciones de los ciudadanos sobre el clima de opinión y sobre las supuestas tendencias mayoritarias (Noelle-Neumann, 1993: 200).

Estas asunciones de la Teoría de la Espiral del Silencio se reafirman con las respuestas de los estudiantes y las observaciones durante el trabajo de campo, en las cuales los alumnos evidenciaban un miedo al aislamiento y un deseo de converger o respaldar a la mayoría, bien por no sentir un rechazo del grupo bien por utilizar al grupo como una referencia para no equivocarse frente al colectivo y quedar aislado.

Se percibía también una tendencia a comportarse examinando el supuesto clima de opinión con ese sentido **quasi-estadístico**, y también los condicionantes que animan a hablar o a guardar silencio en función de las percepciones sobre el posicionamiento del grupo (que no eran necesariamente acertadas). Aun así, se refuerzan también los indicios de que dicha Espiral del Silencio no afecta a todos por igual y que de otros factores individuales y del contexto (educación, exposición mediática, grupos de referencia, familia, contexto natural, político y geográfico), así como la continua reconstrucción de la información y de los discursos en ese *N-Step Flow* que ya comentábamos anteriormente. De este modo, podríamos reforzar una de las grandes críticas que se realiza a la Teoría de la Espiral del Silencio: el miedo al aislamiento no es la única motivación y el resto de factores juegan también un papel a tener en cuenta.

De igual modo, debemos admitir que, al igual que sucede con los estudios de la Espiral del Silencio, los márgenes de error respecto al experimento y sus indicadores son múltiples. Sin embargo, sin ánimo de establecer un dogma inamovible, consideramos que los síntomas y pistas que encontramos en la investigación resultan interesantes y plantean nuevos retos.

Respecto al componente moral, se respalda igualmente que la Espiral del Silencio se ve condicionada también por ese componente moral individual y colectivo, aunque dicho componente moral también se ve influido por la espiral de silencio.

Respecto al factor tiempo, consideramos que los resultados nos permiten aportar una notable matización a las teorías de Noelle-Neumann, dado que una de las mayores debilidades de la teoría de Noelle-Neumann es que no explica con claridad cómo y por qué en determinados momentos se rompe esa espiral de silencio que convierte casi en dogma una tendencia de opinión y cómo la tendencia de la mayoría cambia y se da paso a otras nuevas espirales de silencio. Es precisamente en este punto en el que creemos que los resultados del proyecto de la Espiral de la Paz pueden hacer una aportación a la teoría de Noelle-Neumann. A este respecto, el análisis de las entrevistas y el trabajo de campo nos dan evidencias de que con programas de empoderamiento como la Espiral de la Paz se pueden transformar las espirales de silencio en Espirales de Paz, solidaridad, pensamiento crítico y una comunicación más abierta y en espacios seguros, sin miedo a expresar una opinión diferente a la de la supuesta mayoría.

Los comportamientos y percepciones de los estudiantes nos indican que el mecanismo de la presión de la Espiral del Silencio también puede mantener su fuerza en el sentido inverso, cuando lo que se promueve pasa de ser una espiral de silencio a una espiral de

solidaridad donde hay más espacios para expresarse sin miedo y donde existe una inercia en positivo (preferimos no llamarla presión por su connotación negativa) que construye una identidad de grupo basada en valores de solidaridad, paz y entendimiento intercultural. Observamos que esto es precisamente lo que ocurrió en el grupo de 32 estudiantes del programa de la espiral de la paz, ya que el propio grupo promovía un mayor deseo de promover más diálogo, más disparidad de opiniones, más comprensión hacia los otros, más sensibilidad hacia los derechos humanos y un mayor disfrute de la diversidad como un valor en sí mismo. Y, en cierta manera, el grupo también impulsaba a los individuos a seguir una nueva forma de relacionarse y unos valores, una circunstancia que llegó a tener una gran influencia en algunos de los estudiantes que, por ejemplo, inicialmente se mostraban reacios a relacionarse o a aceptar completamente a otros compañeros extranjeros.

De este modo, los resultados nos llevan a confirmar que se dan síntomas de que resulta posible conciliar las ideas de Noelle-Neumann y Habermas para afirmar que la Espiral del Silencio tiene un impacto real, pero que no es irreversible y que puede transformarse gracias al empoderamiento de la población receptora de los mensajes de los medios de comunicación y de sus grupos de referencia y contextos más cercanos (los cuales ejercen determinada presión social).

De igual modo, podemos concluir que el empoderamiento y la pedagogía crítica de la ciudadanía pueden ser elementos clave para impulsar o facilitar el proceso de ruptura de espirales de silencio y la transformación de estas espirales en espirales de solidaridad o de una comunicación alternativa más dialogada, más libre. De hecho, la transformación de espirales de silencio detectada en el proceso con los estudiantes podría suponer una aportación que explica algunos de los factores que pueden generar esa ruptura y recreación de las Espirales de Paz.

Las entrevistas y la observación durante el programa formativo confirman que la Espiral del Silencio juega un relevante papel en la construcción de violencia cultural y la promoción o legitimación de actitudes violentas (por ejemplo, la propaganda de guerra). Sin embargo, tal como hemos sugerido, el mismo mecanismo de esta espiral puede generar también una sinergia o fuerza centrífuga social positiva para la construcción de actitudes de paz, reconciliación, entendimiento intercultural y disfrute de la diversidad como un valor positivo en sí mismo.

A la luz de estas conclusiones, podemos plantear algunas reflexiones finales sobre los resultados de nuestra investigación, las Espirales de Paz y las principales críticas que ha recibido la Teoría de la Espiral del Silencio:

1- Respecto a supuesta falta de control de variables como la comunicación interpersonal entre los participantes del experimento. Ante esta crítica, admitimos que se trata de un elemento que resulta muy difícil de controlar tanto en los experimentos de Noelle-Neumann como en nuestro estudio. De todos modos, en el proyecto de las Espirales de Paz, damos por hecha esta limitación y consideramos que la comunicación interpersonal puede generar un valor añadido cuando se trata de estudiar si las espirales de silencio se pueden transformar en espirales de solidaridad y de paz. Resulta cierto que ciertos factores de comunicación interpersonal de los estudiantes e incluso de los estudiantes con los profesores pueden generar un impacto en percepciones y actitudes. No obstante, entendemos que podemos extraer una conclusión positiva si se da una transformación en la capacidad crítica de los estudiantes y su sensibilidad hacia valores de paz y entendimiento intercultural, que es lo que ha ocurrido en este proyecto. De igual modo, asumimos que se podría cuestionar si el cambio en el resultado de las entrevistas de los estudiantes responde a una empatía con los facilitadores o a una voluntad de contentarles con la respuesta que los estudiantes intuyen que le podría satisfacer. Incluso asumiendo que esto pudiera ocurrir, consideramos que esta empatía sería una señal positiva de que hay buen entendimiento y hay una receptividad hacia los facilitadores que están trabajando sobre determinados valores, con los que de un modo u otro los estudiantes simpatizan.

2- Respecto a la insuficiente validez de un experimento basado en un único estímulo en un solo momento temporal para explicar el complejo proceso de opinión pública y el cuestionable valor de encuestas masivas impersonales elaboradas por entidades externas. Asumimos igualmente en este caso que puede ser difícil explicar a partir de experimentos de laboratorio aislados el complejo proceso de percepciones, reacciones y de impacto de los medios de comunicación en los receptores. Aun así, entendemos que sí se pueden encontrar pistas, síntomas o indicios interesantes para seguir avanzando en diferentes caminos de investigación. En el caso de esta tesis, hemos intentado suplir las grandes estadísticas con cientos o miles de encuestas por unas estadísticas que también se basan en una parte cualitativa donde se trabaja de cerca y personalmente con cada estudiante y donde, además de los cuestionarios cerrados, se plantean entrevistas abiertas para profundizar en las motivaciones y reflexiones de cada persona. Entendemos que si observamos resultados y cambios positivos, estas pistas resultan interesantes, aunque sin la pretensión de establecer dogmas.

3- Una teoría sólida debería ser capaz de cruzar las fronteras nacionales; y el sector crítico con la Espiral del Silencio pone en duda que éste modelo pueda validarse en diferentes contextos culturales. Esta crítica plantea que la Espiral del Silencio no opera igualmente en determinadas culturas donde la presión de la mayoría tiene diferentes valores y costumbres. No obstante, consideramos en primer lugar que la teoría puede ser perfectamente aplicable después de un proceso de adaptación de la misma o de sus experimentos al contexto. Dicho esto, también quisiéramos destacar que la propuesta de transformación en Espirales de Paz es igualmente aplicable en diferentes contextos culturales, aunque, por supuesto, se necesitan determinadas adaptaciones en diferentes contextos. Es decir, las Espirales de Paz pueden ser transculturales, transfronterizas e internacionales.

6.5 Validación de la sub-hipótesis 6

La sub-hipótesis 6 plantea que el programa de la Espiral de la Paz resulta más efectivo si se refuerza de forma transversal con el planteamiento de las paces transraciales y la Imaginación Moral de Lederach, que requiere también una búsqueda de paz interior, espiritualidad, creatividad y una red de relaciones personales transformadoras. No obstante, también se pregunta si el planteamiento de la Imaginación Moral de Lederach se reforzaría si contemplara un trabajo específico de transformación de los efectos del cultivo mediático y de las espirales de silencio, dado que son discursos que actúan en el inconsciente y que bombardean diariamente a la población, sus percepciones y actitudes ante la vida.

Recordamos que Lederach también plantea en su concepto de Imaginación Moral los efectos negativos derivados de los discursos comunicativos acontecidos en los años posteriores al 11 de septiembre de 2001. Retomando el contexto posterior a los atentados del World Trade Center, Lederach advierte que en este periodo (poco más de una década) los discursos que han predominado en los medios de comunicación y los grupos de poder («mortales círculos que dominan nuestros periódicos y televisiones») han hecho precisamente todo lo contrario a lo que se propone desde la Imaginación Moral. Esta retórica insta a decantarse por un bando u otro de los conflictos violentos en nombre de la seguridad, el bienestar y la libertad. Sin embargo, lo que realmente genera esta retórica sometida a los poderes económico y militar es un aislamiento y un miedo que paraliza la Imaginación Moral y la red de relaciones personales interdependientes. En los últimos años se ha construido una verdadera «industria del miedo». Ante ello, nuestro sistema es incapaz de responder a los ciclos de violencia local y global porque nuestra imaginación ha sido encadenada y

acorralada por los mismos parámetros y fuentes que perpetran la violencia (Lederach, 2005: 172).

Retomemos ahora de nuevo la tesis principal que citábamos al principio para resumir la Imaginación Moral (Lederach, 2005):

La superación de la violencia se forja con la capacidad con la capacidad de generar, movilizar y construir la Imaginación Moral. Este tipo de imaginación se moviliza cuando cuatro disciplinas y capacidades se unen y practican por aquellos que encuentran su camino para crecer por encima de la violencia. Dicho de forma simple, la Imaginación Moral requiere (1) la capacidad de imaginarnos a nosotros mismos en una red de relaciones personales que incluye a nuestros enemigos; (2) la habilidad de preservar una curiosidad paradójica que acepta la complejidad sin confiar en dualidades polarizadas; (3) la creencia fundamental en el acto creativo (el arte) y la persecución de éste; y (4) la aceptación del inherente riesgo de adentrarse en el misterio de lo desconocido que se esconde más allá del excesivamente familiar paisaje de la violencia.³⁸

Después de volver a su propuesta original, y una vez explorados con mayor profundidad sus detalles cruciales, Lederach sugiere cuatro formas de facilitar el nacimiento de la Imaginación Moral (2005: 173):

1- Movernos para salir del aislamiento y de las actitudes de «domina o sé dominado» hacia la capacidad de visionar que vivimos y formamos parte de una red de relaciones personales interdependientes que incluye a nuestro enemigo. La historia de nuestros nietos es sólo una.

2- Evitar caer en la trampa de las estrechas bipolaridades y el maniqueísmo, al tiempo que encontrar caminos para alimentar una capacidad de explorar e interactuar en la complejidad de los espacios de relaciones personales y realidades

³⁸ Versión original:

Transcending violence is forged by the capacity to generate, mobilize and build the moral imagination. This kind of imagination is mobilized when four disciplines and capacities are held together and practiced by those who find their way to raise above violence. Stated simply, the moral imagination requires (1) the capacity to imagine ourselves in a web of relationships than includes our enemies; (2) the ability to sustain a paradoxical curiosity that embraces complexity without reliance on dualistic polarity; (3) the fundamental belief in and pursuit of the creative act; and (4) the acceptance of the inherent risk of stepping into the mystery of the unknown that lies beyond the far too familiar landscape of violence (Lederach, 2005).

que afrontan nuestras comunidades.

3- Vivir con la creencia y confianza en que la creatividad, insertada por la divinidad en el espíritu humano, siempre puede ser alcanzable y hacer florecer de forma inesperada puntos de cambio constructivo y sostenible. Para ello, también hay que romper la falsa promesa que da confianza a la violencia como defensor y proveedor de seguridad.

4- Aceptar la vulnerabilidad y arriesgarnos a adentrar nuestros pasos en lo desconocido e impredecible; y buscar un compromiso constructivo con aquellos a quienes menos entendemos y más tememos. Es una inevitablemente peligrosa pero absolutamente necesaria travesía de regreso a la humanidad y a la construcción de una comunidad genuina.

5- Utilizar el descubrimiento casual (*serendipity*) para descubrir por accidente aquello que no estábamos buscando, pero que aparece en el camino y nos aporta una nueva perspectiva de cambio para el mismo objetivo último. Para ello, se requiere estar atento en el camino y cambiar de la visión en túnel a la visión periférica.

6- Incluir en los entrenamientos de construcción de paz y transformación de conflictos la potenciación de la intuición y del arte, del acto creativo, buscando momentos y actitudes artísticas como respuesta al cambio social.

7- Tener en cuenta que la construcción de paz no debe estar tan definida por procesos particulares basados en habilidades y técnicas de gestión, sino por el reto de crear espacios de relaciones personales transformadores.

8- Concebir la educación y la formación no sólo para generar expertos profesionales, sino también como un respaldo para potenciar y ayudar a aflorar la vocación personal.

9- La educación es incompleta si, además de las habilidades y las vocaciones, no se explora la respuesta al sentido último de las cosas, tomando en serio el proceso de escuchar nuestra voz interior en una búsqueda humana y espiritual. Es el alma, el corazón y el arte de lo que somos en el mundo, y no puede quedar desconectado de lo que hacemos en el mundo. De lo contrario, sería una mediación o una construcción de paz tecnificada, pero incompleta y vacía.

10- En palabras de Lederach, ¿por qué no proponer una Escuela de la Imaginación Moral en la que cada día sus participantes escuchen música, escriban poesía o hagan papel en un trabajo conjunto con sus manos, llegando a aquellos

que temen, tocando el corazón de la complejidad, imaginando más allá de lo que puede verse y arriesgando nuestra vulnerabilidad una vez a cada paso?

Partiendo de estas consideraciones clave, vemos algunas interesantes conexiones entre los resultados del proyecto de las Espirales de Paz y la Imaginación Moral de John Lederach. En primer lugar, entendemos que los resultados de la primera fase y la segunda fase de entrevistas nos avalan para afirmar que las redes y espacios transformadores que sugiere Lederach pueden ser débiles si no se complementan con una alfabetización mediática que aporte herramientas a las personas para ser críticas frente al continuo bombardeo que reciben de los medios de comunicación en sentido amplio y de los lobbies de poder. Es cierto que, sobre el papel, los requisitos de la Imaginación Moral de Lederach llevarían implícita esta lectura crítica de los mensajes mediáticos. No obstante, consideramos que la transición para llegar a ese estado ideal que propone la Imaginación Moral puede ser larga y necesita de herramientas. A nuestro entender, una de ellas es la alfabetización mediática. De hecho, los resultados con los estudiantes del Instituto Miguel Peris indican que, pese a la alta influencia de los mensajes mediáticos en las percepciones de los alumnos, la alfabetización mediática fue un elemento clave para propiciar la aproximación a actitudes y valores que en gran parte coinciden con los de la Imaginación Moral (aceptar la complejidad y la curiosidad para conocer al otro sin caer en dualidades ni miedos polarizados, la capacidad de cambiar la idea de enemigo y de considerarlo una persona dentro de nuestra red de relaciones personales, ponerse en el lugar del otro y empatizar, etc.).

Así pues, podríamos sugerir como aportación a la Imaginación Moral de Lederach el refuerzo de la alfabetización mediática como una herramienta clave.

De igual modo, Lederach habla de la necesidad de potenciar programas educativos transformadores encaminados a propiciar que se busque la creación de espacios de relaciones interpersonales transformadoras. El análisis de los datos y la observación acumulada durante la investigación con los estudiantes nos refuerza en la idea de que dichos programas que menciona Lederach pueden plantearse de forma que sean en sí mismos espacios de relaciones interpersonales transformadoras. Por ejemplo, en nuestro caso se propician dichos espacios al promover trabajos conjuntos e interacción de estudiantes y facilitadores de 11 países distintos.

Debemos destacar también que los resultados del programa formativo nos llevan a coincidir con Lederach en el hecho de que la participación artística, la inspiración personal y el fomento de las vocaciones personales son factores clave para poder empoderar e invertir los procesos de violencia cultural; la creación de la violencia, del odio, del miedo y de los

prejuicios en las mentes. De hecho, estos aspectos se han trabajado como parte del programa de las Espirales de Paz, inclusive la búsqueda y la incentivación de las vocaciones personales de cada uno de los estudiantes dentro del trabajo interpersonal de los facilitadores con los estudiantes.

Respecto a ese aspecto espiritual de búsqueda casi mística de la que habla Lederach, podemos decir que resulta un terreno aún volátil y difuminado. Es cierto que dicho componente místico no se incluyó de una forma evidente o expresa en el programa de la Espiral de la Paz. Pese a ello, resulta cierto también que se generaron dinámicas y espacios transformativos donde el plano racional dio paso a aspectos más emocionales y de confianza (casi de fe) en un espiral de solidaridad y de esperanza dentro del grupo. De igual modo, se detectó también que los estudiantes con marcados valores de fe religiosa se veían también reforzados por determinados valores de respeto a los derechos humanos o de la compasión que iban más allá de lo racional y que ayudaban a generar la mencionada espiral de solidaridad y de cultivo de paz.

Otra de las pistas que encontramos en los cuestionarios y entrevistas con los estudiantes es que las relaciones interpersonales son más importantes que los conocimientos en sí mismos. De hecho, en el programa de las Espirales de Paz, las relaciones interpersonales eran las dinamizadoras del interés por el conocimiento y por las experiencias compartidas. Dichas experiencias también brindaron la oportunidad que corroborar la importancia de los descubrimientos casuales (*serendipity*) durante el desarrollo del programa; un aspecto que contribuyó en gran medida a la adaptación y la reorientación casi constante del programa y de las formas de interactuar.

A modo de conclusión en este diálogo con la teoría de Lederach, podemos señalar que en el programa de las Espirales de Paz hemos corroborado que las propuestas de la Imaginación Moral pueden aplicarse en programas concretos que generen resultados de cambio social visibles a medio y corto plazo invirtiendo las espirales de violencia cultural en los ciudadanos; y promoviendo cultura de paz en el marco de un proceso de construcción progresiva. No obstante, creemos que, aunque Lederach lo da tal vez por hecho, la Imaginación Moral se reforzaría incluyendo aspectos como los propuestos por la Espiral de la Paz: alfabetización mediática y comunicación para la paz, pedagogía crítica para la paz, no-violencia para cambio social (consideramos que esta herramienta resulta básica y Lederach no le presta la suficiente atención) y convivencia con personas de otros países, culturas y religiones.

De igual modo, coincidimos con Lederach en que propuestas de construcción de paz como las Espirales de Paz funcionan en forma de redes de relaciones interpersonales transformadoras, las cuales en este caso dejan atrás el falso mito de la condena al choque de civilizaciones y abre la esperanza a la Alianza de Civilizaciones.

6.6 Validación de la hipótesis general

Finalmente, el proceso de validación de las seis sub-hipótesis y el diálogo de los resultados con las teorías de Noelle-Neumann, Gerbner y Lederach nos llevan a afirmar que podemos dar una respuesta positiva y validar la hipótesis general de partida de esta tesis, que sería la siguiente:

La violencia cultural emanada del Cultivo mediático descrito por Gerbner y la Espiral del Silencio descrita por Noelle-Neumann (de los cuales encontramos ejemplos en la comunicación pública para promover el ataque a Afganistán tras los atentados del 11-S) puede transformarse gracias al filtro de la Espiral de la Paz, una propuesta teórica basada en el empoderamiento en alfabetización mediática y comunicación para la paz, pedagogía crítica para la paz, convivencia intercultural y no-violencia para cambio social. Dicho filtro puede contribuir a transformar la violencia cultural y la idea de Choque de Civilizaciones en el Cultivo de una Espiral de Paz, Solidaridad y Entendimiento Intercultural hacia la Alianza de Civilizaciones.

6.7 De la Espiral de la Paz a las Espirales de Paz

El principal objetivo de esta investigación era validar la hipótesis general relativa a analizar la construcción de violencia cultural y la posibilidad de transformar el impacto del Cultivo descrito por Gerbner y la Espiral del Silencio descrita por Noelle-Neumann a través de programas de empoderamiento interdisciplinarios bautizados bajo la propuesta de la Espiral de la Paz. A este respecto, la investigación comenzó desde el primer momento dejando una puerta abierta a matizar y revisar nuestras propuestas en función de los resultados de nuestro proceso investigador.

En este sentido, y a pesar de que consideramos haber encontrado suficientes elementos para validar nuestra hipótesis general de partida en términos globales, creemos oportuno destacar un matiz de interés en cuanto a la concepción de la Espiral de la Paz, un

término que consideramos adecuado transformar para rebautizarlo como Espirales de Paz. La explicación de este matiz se basa en dos elementos principales: la observación participativa durante el programa con los alumnos y los resultados de las dos fases de entrevistas con el alumnado.

En primer lugar, ya en la primera fase de entrevistas con el alumnado, salió a la luz el hecho de que la influencia de sus familias y de su entorno más próximo tenía un elevado impacto en sus percepciones sobre la realidad, que se configuran también con sus consumos y su exposición a los mensajes mediáticos. Además, el análisis de las respuestas sugería que las mencionadas influencias no eran ni únicas, ni unidireccionales. Así, cuando analizábamos la posible espiral de violencia cultural que influía en sus percepciones comenzamos a ver que no había una única espiral de violencia cultural, sino múltiples espirales con casi infinitos matices e interacciones.

En segundo lugar, la observación y la convivencia con el estudiantado durante el proceso del programa de educación nos permitieron corroborar estos indicios y ver que plantear una única espiral de la paz frente a la gran espiral de violencia podría no resultar lo más adecuado, dado que las espirales de violencia cultural son múltiples e interactúan desde diferentes contextos dependiendo de cada individuo. De este modo, durante el proceso nos planteamos si sería más positivo proponer la idea de las Espirales de Paz interconectadas en diferentes contextos (el centro educativo, las asociaciones de vecinos, las familias, las entidades deportivas y culturales, los medios de comunicación locales, los centros de mayores y un amplio etcétera en función de cada contexto particular). Uno de los indicios más evidentes nos vino dado a través de la entrevista inicial y la observación de la evolución de una de las estudiantes, que inicialmente había mostrado una perspectiva de absoluto rechazo a la población extranjera (especialmente a la población árabe), racismo y comportamientos agresivos (verbal y gestualmente) contra determinadas compañeras y compañeros de otros países, y muy especialmente a dos compañeras de clase musulmanas. Tanto en las respuestas a las preguntas como en la observación tuvimos suficientes datos como para detectar una marcada influencia de sus padres y su familia en sus percepciones sobre las personas de otros países y religiones, así como en sus modos de comportarse hacia ellas.

Esta persona cambió de forma sustancial su perspectiva y su comportamiento con el grupo, hasta el punto de que se decidió a dirigirse a sus compañeras de clase musulmanas para entablar un diálogo y pedirles disculpas. En este periodo, la alumna se implicó de forma especial en las actividades del programa de la Espiral de la Paz y en la interacción con sus compañeros. Sin embargo, después de varias semanas nos comunicó que abandonaba el

programa porque sus padres estaban en contra de las percepciones y actitudes que ella estaba teniendo a raíz del programa. Especialmente, sus padres se oponían al hecho de que interactuara en clase o que entablara amistad con personas extranjeras, y menos aún con personas de religión musulmana.

Durante cierto tiempo, se observó cómo la estudiante tenía contradicciones internas sobre qué postura adoptar (también influida por la presión en positivo que realizaba el grupo de otros estudiantes y por su experiencia positiva compartiendo espacios y actividades con ellos). Finalmente, esta alumna abandonó el programa y retornó a su postura inicial en cuanto al rechazo respecto a sus compañeros y compañeras procedentes de otros países. A este respecto, consideramos que el mero hecho de que esta estudiante se cuestionara su postura y sus percepciones ya podría considerarse como un impacto positivo del programa. No obstante, asumimos también que su abandono debido a la influencia de sus padres evidenciaba también una debilidad por parte de un programa centrado esencialmente en el centro educativo y desde el concepto de una espiral de paz. De hecho, el trabajo realizado desde el centro educativo puede verse afectado por las influencias en los ámbitos de socialización del alumno fuera del centro, lo cual sugiere que una intervención de empoderamiento para la paz será más eficiente si tiene en cuenta estos factores.

Es por ello que el caso de esta estudiante nos sirve como ejemplo paradigmático de las observaciones y resultados analizados en torno al funcionamiento de la Espiral de la Paz, unos resultados que nos sugieren matizar la propuesta inicial de nuestra hipótesis para proponer el concepto de Espirales de Paz, ya que entendemos que se adapta mucho mejor a una realidad compleja y dinámica.

Partiendo de esta lección aprendida en el proceso, del análisis de los datos y de una revisión de la propuesta inicial, exponemos brevemente varios motivos para proponer la idea de Espirales de Paz en lugar de una espiral única. De un lado, detectamos que la gran espiral de violencia no es única y está formada por múltiples pequeñas espirales de violencia, cuya suma le confiere su verdadera potencia. Teniendo en cuenta este aspecto, entendemos que las espirales transformadoras de paz también pueden ser múltiples. En segundo lugar, los resultados del trabajo de campo nos llevan a concluir que la pretensión de una gran espiral de paz puede desembocar en la impotencia de no poder transformar la gran espiral de violencia, dado que el intento de abarcar un escenario excesivamente amplio puede debilitar la potencia y el impacto de las espirales. De este modo, replanteamos una expansión de la espiral de la paz a través de pequeñas Espirales de Paz con acciones concretas que pueden luego interconectarse y cuya potencia se mantiene intacta, al igual que sucede con los repetidores

de telefonía móvil dispuestos en puntos estratégicos y con radios de acción en círculos concéntricos. De igual modo, dentro de la idea de espirales de violencia y de paz múltiples, también nos surge la pregunta de cómo interactúan estas espirales, ya que observamos indicios de que las mencionadas espirales pueden evolucionar de forma caótica.

6.8 Diálogo de las conclusiones con los referentes teóricos de los cuatro pilares de la Espiral de la Paz desde un prisma educomunicativo

6.8.1. Alfabetización mediática y comunicación para la paz:

La alfabetización mediática y la comunicación para la paz conforman conjuntamente uno de los cuatro pilares de la propuesta de la Espiral de la Paz. En cuanto a la alfabetización mediática, en la exposición previa a nuestro experimento de campo respaldábamos que, tal como concluye la profesora Frau-Meigs, podríamos destacar al menos 7 competencias cruciales para la alfabetización mediática conectada con la promoción de los derechos humanos y de la paz:

1- Comprensión: referida a la capacidad de conectar los contenidos escritos y las representaciones con los espectáculos, representaciones servicios y situaciones canalizados por los medios y las TIC (tecnologías de la información y de la comunicación).

2- Capacidad crítica: implica la capacidad de evaluar la fiabilidad de los contenidos, actitudes y valores propuestos por los medios.

3- Creatividad: evoca la habilidad de utilizar los medios, entender mejor los roles sociales y actividades, así como resolver problemas y dar respuesta a las expectativas culturales.

4- Consumo: implica ser consciente de las estrategias de mercado y de que éstas necesitan ser decodificadas antes de decidir dejarse llevar por ellas o no.

5- Comunicación transcultural: consiste en la capacidad de situar los contenidos y servicios en sus redes culturales y hacerse más tolerante gracias al creciente acceso a contenidos de diferentes culturas.

6- Ciudadanía: se refiere a la capacidad de explorar modelos dinámicos del mundo y fortalecer la participación y las prácticas éticas conectadas con los derechos humanos.

7- Conflicto: hace hincapié en la doble capacidad de resolver conflictos cognitivos creados por los medios de comunicación, especialmente en caso de contenidos dañinos o de

riesgo, así como revisar los valores y posturas utilizando el pluralismo de los medios durante situaciones de conflicto real.

Tal como plantea Frau-Meigs, estas 7 competencias pueden servir para formar a los jóvenes en participación democrática y pueden modificar las actitudes de los jóvenes hacia los medios y los otros haciéndoles más sensibles a cuestiones como la dignidad, respeto, tolerancia mutua, responsabilidad y bien común. Esto permitiría reactivar el potencial para cambiar la actual apatía de la ciudadanía y dar paso a jóvenes creadores de contenidos en el espacio mediático y digital (Frau-Meigs en Nos Aldás y otros, 2011).

Esta propuesta implica la conexión de la educación en medios con el desarrollo de educación intercultural conectada con derechos humanos. Según dicho planteamiento, la identificación de un *cluster* que englobe las diferentes nuevas alfabetizaciones requeridas por la nueva era ciberespacial supondría un proyecto clave para promover una sostenible alianza de civilizaciones (Frau-Meigs en Nos Aldás y otros, 2011: 193). Con este propósito, Frau-Meigs expone la necesidad de que se den ciertas condiciones como:

- 1- Que el estado respalde un cambio de actitud entre los profesores, especialmente en su proceso de entrenamiento y evaluación.
- 2- Un currículum escolar que permita la plasticidad del desarrollo cognitivo, y la intersección entre contenido y procesos-competencias.
- 3- Comunidades de profesores que se relacionen con comunidades para la práctica y el aprendizaje fuera de las escuelas, bajo el objetivo de promover empoderamiento, acción civil y participación.

A juicio de Frau-Meigs (Frau-Meigs en Nos Aldás y otros, 2011: 193) resulta esencial aprovechar el potencial que brinda el actual contexto cibernético, que se erige como un acelerador de cambio que desplaza el concepto clásico de transmisión de conocimiento por el de co-construcción de conocimiento e inteligencia colectiva. En consonancia con este planteamiento, resulta imprescindible un marco de análisis complejo para la alfabetización mediática que dé a la población las herramientas para no sólo gestionar, sino moldear el contexto mediático y hacer la transición de una educación del siglo XIX «libre, laica y compulsiva» a una educación del siglo XXI «abierta, participativa y ética» (Frau-Meigs en Nos Aldás y otros, 2011).

Lo cierto es que, a pesar de la novedad de los términos y de la unificación de definiciones, la educación mediática siempre ha estado presente en los procesos educativos con espíritu de pedagogía crítica –trabajados por ejemplo por Freire (1973) o Reardon (1988), dado que la facilitación de herramientas para poder crear una propia visión crítica del mundo

implica la necesidad de ser crítico con los discursos y percepciones sobre los mensajes comunicativos y el mundo que nos rodea.

A este respecto, y tras examinar los resultados de la investigación de la Espiral de la Paz, podemos concluir que la inclusión de estas 7 competencias dentro del programa fue efectiva y las respuestas de los estudiantes indican que fueron relevantes para propiciar la evolución de sus perspectivas. Sin embargo, también encontramos síntomas de que estas 7 competencias podrían ser complementadas y reforzadas con el trabajo del empoderamiento en pedagogía crítica para la paz, no-violencia para cambio social y convivencia intercultural.

De hecho, en primer lugar, consideramos que el trabajo de la no-violencia para cambio social fue determinante a la hora de conseguir que los alumnos encontraran herramientas para la dar más sentido a la comprensión de los contenidos de los medios, el análisis crítico y la canalización de sus reacciones ante los mismos. Es más, teniendo en cuenta el planteamiento de conectar la alfabetización mediática con los derechos humanos, entendemos que resulta necesario empoderar a los beneficiarios (en este caso los estudiantes) con un herramienta que les permita trabajar de forma no-violenta para la promoción de los derechos humanos y también para mejorar sus condiciones y expectativas de vida. Si lo que buscamos es que en las mentes del ser humano se construyan los baluartes de la paz, entonces también creemos necesario facilitar las herramientas para que estas percepciones mentales se reflejen en actitudes de cambio hacia dicha cultura de paz. De igual modo, vemos como la no-violencia dotó a los estudiantes con habilidades para empatizar y posicionarse en el lugar del otro de una forma suave y gentil.

En segundo lugar, encontramos indicios claros de que la interacción humana entre estudiantes y facilitadores de diferentes países (convivencia intercultural) se erige como un factor determinante en la construcción de la capacidad de análisis crítico ante los discursos de los medios de comunicación. Por una parte, el trabajo con los estudiantes y sus entrevistas ponen de manifiesto que la interacción humana fue uno de los elementos decisivos para romper el hielo de los prejuicios y cambiar la imagen del otro (uno de los ejemplos más claros fue en el caso del facilitador palestino). Este cambio supone en sí mismo una deconstrucción de las percepciones influenciadas por los discursos mediáticos y también incita a los estudiantes a cuestionar sus percepciones a partir de la propia experiencia. Además, vemos cómo la interacción humana tuvo un impacto más directo y rápido a la hora de deconstruir o reconstruir los imaginarios y percepciones procedentes de los discursos mediáticos y de los múltiples factores de contexto que interactúan en un *N-Step Flow*.

En el caso de la pedagogía crítica para la paz, vemos cómo esta parte del programa complementó la alfabetización mediática generando más conciencia crítica en los estudiantes, ayudándoles a mejorar habilidades de transformación de conflictos dándole un sentido transformador hacia los valores de paz y entendimiento intercultural.

Entendemos que la alfabetización mediática es un paso necesario para la comunicación para la paz, que es a su vez un pilar básico de la Espiral de la Paz. A este respecto, al inicio de esta tesis comenzábamos considerando que hay una serie de elementos clave para lograr lo que llamamos comunicación para la paz:

1- Comunicar los mensajes de sujetos a sujetos que interaccionan como iguales y sin caer en los peligros de la deshumanización o la falta de respeto (violencia cultural).

2- Crear discursos que hagan el esfuerzo de presentar la foto completa de los hechos y la complejidad de las relaciones humanas, con sus errores y oportunidades, sin dicotomías de buenos y malos, e incluyendo las múltiples partes y perspectivas de cada conflicto con sus diferentes actores (reconociendo vulnerabilidades y responsabilidades).

3- Que los discursos sean éticamente comprometidos, no neutrales, y que expliciten el interés que los motiva, que identifiquen responsabilidades y clamen por justicia.

4- Que sean performativos con una propuesta participativa; y que busquen discursos efectivos para el cambio, con resultados. Dichos discursos también presentan experiencias individualizadas para ayudar a representar las idiosincrasias y la complejidad.

5- Articular un diálogo retórico que structure discursos interactivos y horizontales.

6- Concebir la comunicación desde la búsqueda de una eficacia cultural que nos haga pedirnos responsabilidades por el impacto de aquello que comunicamos y que se basa en las relaciones humanas, en las personas trabajando en puntos de encuentro en una sociedad global con una ciudadanía intercultural comprometida con los derechos humanos, el entendimiento intercultural y la paz.

Los resultados de las entrevistas con los estudiantes nos indican que el empoderamiento en alfabetización mediática y no-violencia favorecen que los alumnos deconstruyan los efectos del Cultivo y de la Espiral del Silencio y entren en una dinámica de comunicación para la paz, que resultaría difícil de alcanzar sin los pilares básicos

anteriormente mencionados (pedagogía crítica para la paz, alfabetización mediática, no-violencia para cambio social y convivencia intercultural). De hecho, consideramos que resulta difícil entender la comunicación para la paz sin tener en cuenta el resto de elementos, ya que están interconectados.

6.8.2 Pedagogía crítica para la paz o educación para la paz y convivencia intercultural

Los resultados de los cuestionarios y entrevistas con los estudiantes nos reafirman en las principales conclusiones que habíamos expuesto sobre los elementos clave que, a nuestro juicio, deberían converger en un programa de pedagogía crítica o educación para la paz. Reiteramos a la luz de los resultados que la Educación para la Paz exige una perspectiva que tenga en cuenta los derechos humanos, las mejoras sociales –o el cambio social- y que ofrece a los participantes empoderamiento con herramientas de pensamiento crítico y soluciones para mejorar sus vidas y sus expectativas de un futuro mejor. Parece difícil poder implicar o lograr el compromiso de poblaciones con estas iniciativas de Educación para la Paz -y con sus valores- si al mismo tiempo no hay respuestas a sus problemas y necesidades diarias. De hecho, resulta más realista y sencillo tener éxito cuando los proyectos educativos se convierten en una oportunidad para mejorar las expectativas, esperanzas y vidas de las comunidades locales. No hay que olvidar que un óptimo desarrollo de las potencialidades es un derecho inalienable de los aprendices o participantes. De hecho, las sesiones con los estudiantes nos han llevado a confirmar con la experiencia y la prueba-error que la conexión y la receptividad de los participantes era mucho mayor cuando se conectaban las temáticas con sus propios problemas cercanos y se debatía sobre opciones de mejorar sus expectativas de vida y bienestar, así como el desarrollo de potencialidades e ilusiones comunes e individuales.

De igual modo, la experiencia de las Espirales de Paz nos refuerza el planteamiento de que las metodologías de aprendizaje son una cuestión clave y el sistema tradicional de enseñanza unidireccional no es eficiente, y de hecho es contraproducente. Los participantes deberían ser y sentirse una parte activa del proceso de aprendizaje, la cual debe ofrecer herramientas para convertirlos en ciudadanos críticos y autónomos tal como propone la perspectiva de la «concientización» de Paolo Freire. De igual modo, los educadores deben entender que ellos también están participando en un proceso de experiencias compartidas y de aprendizaje; y de este modo transformar los encorsetados procesos de instrucción

educativa en experiencias de aprendizaje. Esta es una de las lecciones aprendidas que se han consolidado con las conclusiones del programa formativo con los estudiantes, dado que las dinámicas de aprendizaje marcaban la diferencia y cuando errábamos a la hora de propiciar espacios de participación, las clases funcionaban de forma mucho menos fluida y casi nos veíamos en la exigencia de reorientar el enfoque para retornar a una fluidez en los espacios y en el proceso de aprendizaje de estudiantes y facilitadores.

Asimismo, seguimos reiterando que existe un largo camino de posibilidades potenciales para mejorar los impactos exitosos en el terreno. Además, los diferentes papeles que juegan la educación formal y no formal deberían ser tenidos en cuenta y suscitar la demanda de que se lleve a cabo una inclusión genuina de la educación para la paz en la legislación de todos los países integrados en el sistema de Naciones Unidas. De hecho, la implicación de Naciones Unidas y su seguimiento sobre esta cuestión sería una ventaja para coordinar y mejorar los resultados. Al mismo tiempo, la financiación y la escasa continuidad y evaluación siguen siendo algunos de los obstáculos que reducen la efectividad de los programas de educación, y vemos que este factor también nos afecta en un proyecto con recursos limitados como el de las Espirales de Paz, donde se hace patente que una continuidad a más largo plazo habría podido mejorar mucho más unos resultados que ya de por sí han sido ampliamente positivos y esperanzadores.

De igual modo, teniendo en cuenta el impacto crucial de los medios de comunicación en la convivencia, las percepciones sobre el otro y el entendimiento mutuo, los resultados nos reafirman en la convicción de que cualquier iniciativa de educación para la paz tiene que tener en cuenta la alfabetización mediática como una herramienta ineludible para empoderar a pensadores críticos y promover una transformación de las visiones del mundo que se imponen de forma mayoritaria. Es por ello que se refuerza nuestro planteamiento inicial de combinar los cuatro aspectos de la Espiral de la Paz.

Por otro lado, la experiencia de convivencia entre los estudiantes y los facilitadores de 11 diferentes países nos sugiere de nuevo que las iniciativas de educación para la paz pueden mejorar su impacto si se crean espacios para la convivencia intercultural que permitan ponerse en el lugar del otro al objeto de experimentar un entendimiento real y lograr una genuina perspectiva humana; haciendo bien visible que el otro ya no será nunca más un número, el enemigo o aquel desconocido que hay que temer. Sólo entonces, el muro de hielo será deconstruido y el otro pasará a ser visto como un humano igual con similares sentimientos, miedos, sentido del humor, aficiones y esperanzas. Una vez esta conexión ocurre, ya no habrá necesidad de buscar el entendimiento porque éste vendrá simplemente de

forma natural. De hecho, se trata de esas redes de relaciones interpersonales transformadoras de las que habla la Imaginación Moral de Lederach, que también coinciden con el fondo de las propuestas de no-violencia de Gandhi, King Jr. y Gregg.

6.8.3 No-violencia para cambio social

Un análisis detallado del proceso de aprendizaje mutuo experimentado durante el programa de la Espiral de la Paz y de la evolución de los estudiantes corrobora la afirmación de Gregg sobre la no-violencia que destacábamos en los primeros compases de esta tesis. El crecimiento y la construcción de paz son causados no por violentos estímulos, sino por suaves y progresivos estímulos prolongados.

No-violencia significa empoderar, compartiendo las esperanzas humanas para el cambio social; de modo que es más fácil entender el poder de la paz y el amor cuando se utiliza para mejorar la calidad de vida, abriendo nuevas ventanas desconocidas de oportunidades y descubriendo los pequeños placeres de la diversidad. Lo que es más, la no-violencia no existe si no es con el sentimiento de un grupo de gente compartiendo y dándose apoyo mutuo, en la línea de lo que Martin Luther King Jr. llamó *the beloved community* (King Jr., 1961: 71-86).

Este sentimiento de grupo compartiendo es uno de los elementos clave que, según los propios estudiantes, motivaron una evolución en las percepciones sobre el otro, el entendimiento intercultural y la paz.

De igual modo, las conclusiones de la investigación nos llevan a reforzar los siguientes elementos clave de la no-violencia que, a nuestro entender, deberían estar presentes en cualquier proceso de empoderamiento para la paz, entendimiento intercultural o transformación de conflictos:

- Respetar y empatizar con el otro
- Empoderar a las comunidades buscando los objetivos y esperanzas comunes y mejorando su calidad de vida
- Promocionando la participación de la población
- Considerar las estrategias no-violentas como algo más profundo que una demostración pacífica y utilizando el poder de la interacción humana, el poder del amor.

-Utilizar el lenguaje y el discurso para crear una identidad común gracias a los objetivos y sueños comunes, no a través de la oposición contra el otro o el opresor.

-El discurso es importante, pero es mucho más efectivo convencer a través de acciones y gracias al ejemplo. Todo comunica, y los actos comunican.

-Creatividad y espacios seguros de aprendizaje donde compartir y disfrutar de la interacción humana, de las relaciones humanas.

-La fe. Ello no implica que todos los practicantes de la no-violencia deban estar afiliados a una religión o ser creyentes en una deidad. Sin embargo, sí resulta cierto que los grandes ejemplos de movilizaciones no-violentas tienen este componente de fe que logra movilizar a la población y que, además, da esperanza para poder resistir o ser valientes ante los retos que plantea la no-violencia. Cuando alguien tiene una profunda fe, actúa con mayor seguridad y está más abierto a encontrarle un sentido a seguir los principios de la no-violencia, porque entiende a la comunidad humana y el universo como un todo. De lo contrario, si el individuo se percibe únicamente como un ser finito que sólo debe aprovechar un corto fragmento de vida y sólo preocuparse por su bienestar (un punto de vista hedonista) entonces resulta difícil aceptar ciertos sacrificios que exige la no-violencia para lograr un objetivo común. Cuando alguien concibe la vida como una continuidad que no termina en lo material, resulta más fácil abrazar la no-violencia.

-Hacer despertar los mejores potenciales de todas las personas de la comunidad

-Humanizar y crear espacios de convivencia o trabajo en equipo para descubrir que el otro es un igual con problemas, anhelos y esperanzas comunes.

-Aprender no sólo a respetar, sino también a disfrutar la diversidad.

Estos elementos clave conectan perfectamente con las propuestas de Freire y Reardon relativas a la educación para la paz y la necesidad de empoderamiento y de pensamiento crítico. De hecho, resulta imperativo que la metodología de la educación para la paz incluya la participación y ofrezca confianza a los aprendices, convirtiéndolos en protagonistas del proceso de aprendizaje. Esta aproximación debe estar presente en todas las fases de las actividades de aprendizaje: en el lenguaje utilizado en cada momento, en los espacios para la participación, en la distribución de los grupos, en la escucha emocional, en el respeto por las diferentes creencias sin renunciar a un debate constructivo y la promoción y estimulación del potencial propio de cada persona. De hecho, observamos que los principios de la no-

violencia, la imaginación mora de Lederach o la pedagogía crítica para la paz se complementan y convergen.

7 Capítulo conclusivo preliminar: transformando el Cultivo de Gerbner y la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann en Cultivo de Espirales de Paz hacia la Alianza de Civilizaciones

La validación de la hipótesis y el diálogo con los diferentes pilares de las Espirales de Paz nos llevan a plantear unas conclusiones finales en las que perfilamos de nuestra aportación –en esta tesis- a las teorías de Gerbner, Noelle-Neumann y Lederach desde una perspectiva multidisciplinar que persigue integrar los estudios del impacto de los discursos mediáticos en los receptores, la violencia cultural, la construcción de paz y el entendimiento intercultural. Desde los primeros párrafos de la introducción de esta tesis, ya partíamos de un posicionamiento académico de investigación-acción y de un compromiso transformador de la realidad que nos llevaba a exigirnos ampliar la investigación para no detenernos sólo en la observación y el análisis y dar el paso hacia la búsqueda de soluciones; hacia una investigación participativa basada en los valores de construcción de paz, solidaridad, derechos humanos y entendimiento intercultural. El objetivo global de esta tesis era entonces investigar la presencia de violencia cultural en los medios de comunicación para construir la guerra tras el 11-S y analizar si una propuesta alternativa de empoderamiento como La Espiral de la Paz (posteriormente reconcebida como Las Espirales de Paz) era capaz de transformar las espirales de violencia cultural en Espirales de Paz y de invertir los procesos de impacto mediático y psicología social de masas como el Cultivo de Gerbner o la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann.

Nuestro posicionamiento académico de partida también era coincidente con el concepto de Alianza de Civilizaciones frente al de Choque de Civilizaciones. Este presupuesto lo planteábamos como un marco de partida sin intención de analizar en profundidad las posibles controversias sobre el concepto de Alianza de Civilizaciones y las implicaciones políticas de la plataforma generada por Naciones Unidas (United Nations Alliance of Civilizations). Más bien, la intención era clarificar desde el principio nuestra postura favorable a los valores que sobre el papel proclama la propuesta de Alianza de Civilizaciones (construcción de paz y entendimiento intercultural) frente a la peligrosa justificación de acciones violentas y guerras preventivas bajo un supuestamente inevitable choque de civilizaciones.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, la hipótesis de partida nos llevaba a una serie de preguntas que se han respondido con los resultados de la fase de análisis del discurso y los 6-8 meses de trabajo de campo con los 32 estudiantes del Instituto Miquel Peris del Grau de Castellón. Recordamos que dicho trabajo consistía en entrevistas previas y cuestionarios sobre las percepciones vinculadas a la violencia cultural, la Teoría del Cultivo y la Espiral del Silencio tras el 11-S, un programa posterior de empoderamiento de 6 meses basado en los cuatro pilares de Las Espirales de Paz y una segunda fase de cuestionarios y entrevistas en profundidad para analizar el impacto transformador del programa de La Espiral de la Paz (que hemos rebautizado como Las Espirales de Paz por los argumentos ya expuestos en esta tesis) en relación a las percepciones y actitudes detectadas anteriormente.

Los resultados de la investigación nos conducen a validar la siguiente afirmación que plasma nuestra hipótesis de partida:

La violencia cultural emanada del Cultivo mediático descrito por Gerbner y la Espiral del Silencio descrita por Noelle-Neumann (de los cuales encontramos ejemplos en la comunicación pública para promover el ataque a Afganistán tras los atentados del 11-S) puede transformarse gracias al filtro de la Espiral de la Paz, una propuesta teórica basada en el empoderamiento por medio de la alfabetización mediática y la comunicación para la paz, la pedagogía crítica para la paz, la convivencia intercultural y la no-violencia para cambio social. Dicho filtro puede contribuir a transformar la violencia cultural y la idea de Choque de Civilizaciones en el Cultivo de una Espiral de Paz, Solidaridad y Entendimiento Intercultural hacia la Alianza de Civilizaciones.

A este respecto, partiendo de una visión integradora desde los estudios de paz (y especialmente desde las propuestas de Lederach), planteábamos que la violencia cultural que describe Galtung podía transformarse en cultura de paz y que los planteamientos del inevitable Choque de Civilizaciones que propone Huntington pueden transformarse en construcción de paz, solidaridad y entendimiento intercultural hacia una Alianza de Civilizaciones, entendida como un concepto con valor en sí mismo -aunque aún incipiente y controvertido- y no únicamente como una respuesta de negación de las mencionadas teorías de Huntington.

En este sentido, referentes de los estudios de paz como Lederach ya habían cuestionado los discursos posteriores al 11-S y la construcción del miedo. Su respuesta a estos discursos y a la violencia cultural es la Imaginación Moral una propuesta teórica que desvela sinergias que se integran en la propuesta de las Espirales de Paz y que pueden

potenciar el movimiento de estas espirales. Entre los factores clave de la Imaginación Moral que refuerzan las Espirales de Paz destacan el hecho de aceptar la complejidad y la curiosidad para conocer al otro sin caer en dualidades ni miedos polarizados, la capacidad de cambiar la idea de enemigo y de considerarlo una persona dentro de nuestra red de relaciones personales, ponerse en el lugar del otro, empatizar, arriesgar más allá de lo que se puede ver y aceptar nuestra vulnerabilidad. De igual modo, rescatamos de la Imaginación Moral elementos clave como explorar la respuesta al sentido último de las cosas y tener en cuenta la fe como una fuerza transformadora para la construcción de paz. Estas claves también contemplan la dimensión de la voz interior en una búsqueda humana y espiritual para que no hablemos de una construcción de paz tecnificada, pero vacía, desconectada de lo que hacemos en el mundo y de lo que somos como personas con emociones, sentimientos y voz interior.

Dentro del concepto de construcción de paz transformadora que plantea Lederach se hace especial hincapié en el papel de las relaciones personales transformadoras y en esa tela de araña de redes que también coincide con el mecanismo de la Sociedad Red de Castells y considera crucial aprovechar oportunidades como la inercia del *serendipity* (descubrimiento casual), explorar la complejidad -sorteando las trampas de las bipolaridades y el maniqueísmo-, ser conscientes de que tenemos una historia común y sentirnos parte del otro y de la naturaleza como un todo interconectado.

Estas aportaciones de Lederach fueron especialmente tenidas en cuenta a la hora de plantear la propuesta de las Espirales de Paz y la combinación de sus cuatro elementos de empoderamiento (alfabetización mediática y comunicación para la paz, pedagogía crítica para la paz, convivencia intercultural con personas de otros contextos geográficos y culturales y no-violencia para cambio social) como un filtro transformador que puede invertir y transformar la violencia cultural emanada de procesos como el Cultivo de Gerbner y la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann.

Los resultados de las entrevistas previas y posteriores, así como la observación participativa durante la aplicación del programa de las Espirales de Paz, indican que la Teoría del Cultivo y la Espiral del Silencio siguen vigentes, sí, y nos refuerzan en el respaldo a las mismas como dos teorías clave para entender el impacto de los medios de comunicación en sentido amplio en los receptores. No obstante, los resultados también nos dan pistas de que ambas teorías son incompletas porque sólo contemplan la dimensión negativa (el silencio por miedo a la presión social y el cultivo del miedo, la imagen del «otro» y de la percepción de un mundo malvado) y no las posibilidades de un proceso inverso en positivo para la

construcción de paz, solidaridad y entendimiento intercultural. Los indicios sobre las posibilidades de este proceso inverso aparecen cuando aplicamos un programa basado en la propuesta teórica de las Las Espirales de Paz. Este programa de empoderamiento actuaría como un filtro transformador del cultivo de violencia cultural y de espirales de silencio en el cultivo de espirales de cultura de paz y actitudes de paz, solidaridad y entendimiento intercultural. Somos conscientes de que la propuesta de las Espirales de Paz no es la única posible y los resultados de la investigación nos dan argumentos para intuir que otras propuestas de empoderamiento diferentes también podrían generar un impacto transformador. Aun así, planteamos la propuesta de Las Espirales de Paz –que es la que nosotros proponemos- porque consideramos que combina cuatro elementos clave y porque el dinamismo comunicativo de las espirales puede generar interesantes movimientos transformadores dentro de un estado líquido y flexible y sin caer en la petrificación de los dogmas. No obstante, consideramos también que se trata de una propuesta en movimiento y que puede ser constantemente mejorada a través de la experiencia, nuevas investigaciones y lecciones aprendidas.

En lo relativo al efecto transformador de las Espirales de Paz con respecto al Cultivo y la Espiral del Silencio, nos permitimos destacar varios aspectos diferenciados de las conclusiones sobre ambas teorías. El primero de ellos es que el proceso del Cultivo de las narraciones mediáticas en las mentes de los seres humanos y el efecto de la Espiral del Silencio pueden ser invertidos y transformados a través del empoderamiento en los cuatro elementos de las Espirales de Paz. No es nuestra pretensión concluir que la transformación es inmediata o total, pero sí consideramos relevante observar que con un programa de seis meses de duración y un tiempo limitado se pueden detectar transformaciones y cambios de percepción y de actitud más que significativos, lo cual indica que el Cultivo mediático, la Espiral del Silencio y la violencia cultural no tienen un impacto irreversible o inamovible. Es cierto que esta transformación puede ser temporal o difuminarse si las acciones de empoderamiento de las Espirales de Paz no tienen una continuidad sostenible a largo plazo y la exposición al cultivo de mensajes mediáticos y de espirales de silencio es persistente en el tiempo. La búsqueda de sostenibilidad de las Espirales de Paz es precisamente uno de los retos.

En segundo lugar, los resultados nos dan indicios de que el Cultivo que describe Gerbner también puede ser utilizado en positivo como una herramienta para la construcción de paz, solidaridad y entendimiento intercultural. No en vano, ya habíamos citado en esta tesis estudios sobre la Teoría del Cultivo que indicaban que el cultivo mediático no debería

ser necesariamente sólo fuente de ese *mainstreaming* (corriente dominante) plagado de prejuicios, miedo hacia un mundo malvado (*Mean World Syndrome*) y violencia cultural, sino también de valores de paz, sensibilización hacia cuestiones como el medio ambiente o actitudes de convivencia pacífica (en función de los contenidos consumidos). Del mismo modo, este potencial de transformación del cultivo puede darse tanto con grandes como pequeños consumidores (*heavy y light viewers*), aunque resulta cierto que los grandes consumidores están más expuestos a un mayor volumen de mensajes que pueden contener violencia cultural dada la línea de las tendencias dominantes de los discursos descritas por el propio Gerbner y también detectadas en nuestra investigación. A este respecto, el empoderamiento en alfabetización mediática y el resto de pilares de las Espirales de Paz también puede tener un efecto a la hora de contemplar dichos mensajes a través de un prisma más crítico e incluso incitar a reducir el consumo mediático o, cuanto menos, seleccionarlo de una forma más acorde a los principios de construcción de paz, solidaridad y entendimiento intercultural. En relación al potencial transformador del cultivo de Espirales de Paz, los resultados del trabajo de campo nos sugieren que este cultivo en positivo puede tener una efectividad similar a la descrita por la escuela de Gerbner si se reitera de forma continuada y acumulativa. Posteriormente, dicho impacto interactuaría y se malearía en un *N-Step Flow* en función de las circunstancias contextuales e individuales. Dependiendo de este proceso, los efectos positivos del cultivo de Espirales de Paz serán mayores o menores, pero, de uno u otro modo, los efectos positivos de esta semilla del cultivo tienen un potencial para existir. Además, al igual que en el proceso inverso originalmente planteado por Gerbner, el cultivo de Espirales de Paz puede verse reforzado por la «resonancia» en función de las experiencias de vida de cada persona y cada grupo.

Nos encontramos de este modo con que el cultivo de Espirales de Paz también estaría vinculado a esa narración de historias que configuran la realidad y las reacciones humanas ante la misma, tal como concibe la escuela de Gerbner. El matiz sería que podemos plantearnos un guión de la historia diferente y también una forma de contarla diferente, más basada en los objetivos comunes, en los valores de paz, la empatía hacia el otro (que pasaría a formar parte del nosotros) y el entendimiento intercultural. Si los mecanismos convencionales del Cultivo de Gerbner pueden generar respuestas heurísticas mediáticas o televisivas, el Cultivo de Espirales de Paz también tiene el potencial de generar respuestas heurísticas, pero esta vez en el sentido de la construcción de paz.

De igual modo sucedería con la fuerza centrífuga de la Espiral del Silencio, ya que según los resultados de nuestra investigación esta fuerza puede invertirse y generar espirales

de solidaridad y paz con una comunicación más inclusiva y actitudes de entendimiento intercultural. En este escenario la amenaza del aislamiento se transforma en inclusión, objetivos comunes y solidaridad, un espacio seguro que permite relajar ese supuesto sentido cuasi estadístico del que habla Noelle-Neumann. La opinión del grupo pasa entonces a ese estado líquido, flexible y adaptable, y no se petrifica en dogmas sólidos. La transformación de espirales de silencio en espirales de solidaridad, paz y entendimiento intercultural plantea también un reto a una de las lagunas de la Espiral del Silencio, que no explica por qué las espirales de silencio en ciertos momentos cambian, son finitas, y se difuminan para favorecer a otra tendencia supuestamente mayoritaria y generar una nueva espiral de silencio basada en otras tendencias y otros mensajes.

Los resultados de la investigación también nos llevan a tener en cuenta que la Espiral del Silencio no afecta a todos por igual y que se ve matizada por otros factores individuales y del contexto (educación, exposición mediática, grupos de referencia, familia, contexto natural, político y geográfico, entre otros), así como la continua reconstrucción de la información y de los discursos en ese *N-Step Flow* que ya comentábamos anteriormente con respecto al mecanismo del cultivo. De este modo, podríamos reforzar una de las grandes críticas que se realiza a la Teoría de la Espiral del Silencio: el miedo al aislamiento no es la única motivación y el resto de factores juegan también un papel a tener en cuenta. También existe un componente moral retroalimentado dentro de la espiral. Teniendo esto en cuenta, las conclusiones nos invitan a conciliar las ideas de Noelle-Neumann y Habermas para decir que la Espiral del Silencio es un mecanismo que existe y que tiene un impacto real, pero que no es irreversible y puede transformarse gracias y a través del empoderamiento de las personas en tanto que ciudadanos y, especialmente, seres humanos. A la luz de la investigación de esta tesis, consideramos que las Espirales de Paz son capaces de transformar cruzando fronteras nacionales y adaptándose a los contextos (y fomentando la participación de las personas locales para su diseño e implementación). Esta capacidad transcultural y transfronteriza daría respuesta también a una de las grandes críticas que ha recibido históricamente la Teoría de la Espiral del Silencio.

En esta tesis hemos utilizado el componente de la Imaginación Moral y de la solidaridad como factores transformadores y hemos hecho hincapié en la investigación cualitativa, frente a la crítica que recibe Noelle-Neumann de utilizar encuestas masivas impersonales y excesivamente basadas en lo cuantitativo. Concluimos también que el factor incontrolable de la comunicación interpersonal de los estudiantes objeto del estudio y el impacto favorable de posibles empatías (en este caso de los alumnos objeto de estudio hacia

los facilitadores del proyecto) son también elementos que pueden considerarse como puntos favorables a las Espirales de Paz. Si existe esa empatía es porque hay una conexión y una receptividad compartida, que son en definitiva puntos clave de las Espirales de Paz, lo cual es un síntoma de su potencial.

Los resultados también refuerzan las propuestas de la no-violencia de Gregg que destacan la eficacia de un impacto sutil y continuado, a semejanza de la evolución de las estaciones del año; y del empoderamiento con herramientas de cambio social. Así pues, los hallazgos encontrados durante el trabajo de campo reiteran desde varias perspectivas el potencial de generar escenarios poniéndose en el lugar del otro y empatizando, compartiendo objetivos comunes con esa *beloved community* que describe King Jr. y con una espiral de solidaridad y amor que se genera y que en ocasiones sigue siendo difícil de explicar sólo desde una racionalidad convencional. En esta dimensión, la convivencia interpersonal e intercultural es una de las herramientas clave y diríamos que con mayor impacto para transformar esas percepciones de violencia cultural y aproximar el entendimiento y el enriquecimiento mutuo.

De igual modo, para el impulso de ese cultivo de Espirales de Paz, solidaridad y entendimiento intercultural resulta determinante el empoderamiento en las siete competencias de alfabetización mediática que describe Frau-Meigs y la concientización por descubrimiento basada en la pedagogía crítica para la paz freiriana.

En una primera aproximación a nuestras conclusiones finales, el funcionamiento del filtro transformador del primer nivel de Las Espirales de Paz con respecto a la Teoría del Cultivo y la Teoría de la Espiral del Silencio podría representarse con la Figura 15:

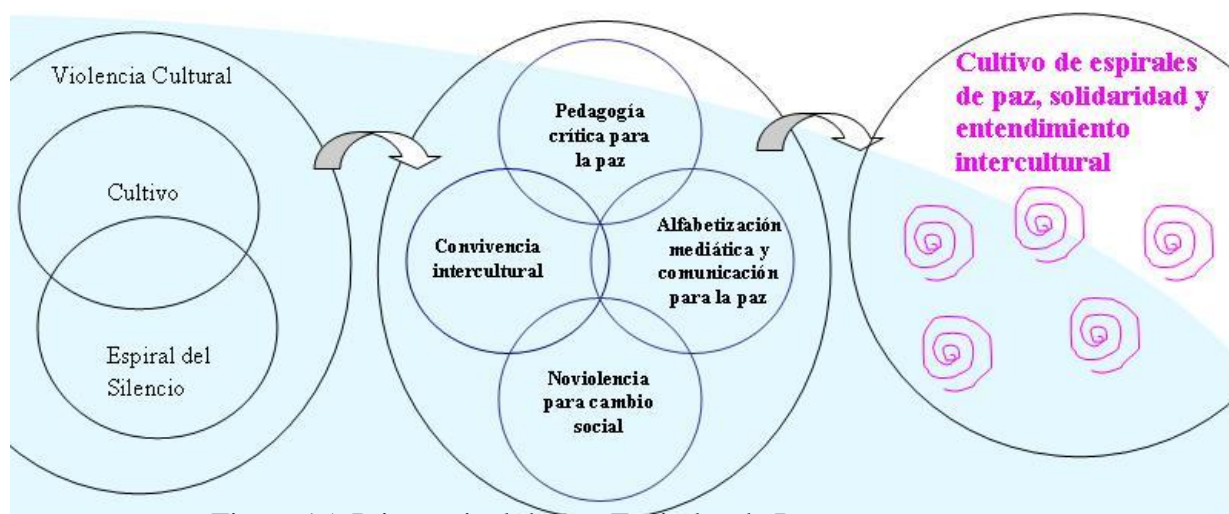


Figura 15: Primer nivel de Las Espirales de Paz con respecto a la Teoría del Cultivo y la Teoría de la Espiral del Silencio

(Fuente: Elaboración propia, 2013)

Partiendo del esquema transformador de la figura 15, al que llegamos tras la validación de nuestra hipótesis de partida, otro de los aspectos que abordamos en nuestras conclusiones es cómo interactúan y se expanden dichas Espirales de Paz. A este respecto, recordamos que en un principio partíamos del concepto de Espiral de la Paz, pero el trabajo de campo nos sugirió posteriormente que contempláramos no sólo una única espiral, sino múltiples Espirales de Paz en lugares concretos y abiertos para interconectarse. Los motivos para proponer Espirales de Paz en lugar de una espiral única son varios. De un lado, detectamos que la gran espiral de violencia no es única y está formada por múltiples pequeñas espirales de violencia, cuya suma le confiere su verdadera potencia. Teniendo en cuenta este aspecto, entendemos que las espirales transformadoras de paz también pueden ser múltiples. En segundo lugar, los resultados del trabajo de campo nos llevan a concluir que la pretensión de una gran espiral de paz puede desembocar en la impotencia de no poder transformar la gran espiral de violencia, dado que el intento de abarcar un escenario excesivamente amplio puede debilitar la potencia y el impacto de las espirales. De este modo, replanteamos una expansión de la espiral de la paz a través de pequeñas Espirales de Paz con acciones concretas que pueden luego interconectarse y cuya potencia se mantiene intacta, al igual que sucede con los repetidores de telefonía móvil dispuestos en puntos estratégicos y con radios de acción en círculos concéntricos. En tercer lugar, los resultados de la investigación nos indican que una intervención de empoderamiento como la propuesta en esta tesis, basada en la propuesta teórica de las Espirales de Paz en el marco de un centro educativo, se ve debilitada si no contempla acciones simultáneas en el entorno inmediato y con los actores circundantes (familias, barrio, actores e instituciones locales, asociaciones, líderes de opinión, etc.). Sirva como ejemplo el caso de la estudiante que, tras transformar ciertas percepciones racistas y reconciliarse con sus compañeras de clase musulmanas, abandonó el programa de las Espirales de Paz por presiones de su familia que la incitaban a seguir manteniendo actitudes racistas y una barrera de hielo hacia otras culturas o religiones.

La descripción de estas conclusiones sobre el modelo de expansión de las Espirales de Paz se refleja en las siguientes figuras 16 y 17 sobre la difusión de la gran espiral y sobre el segundo nivel de las Espirales de Paz:

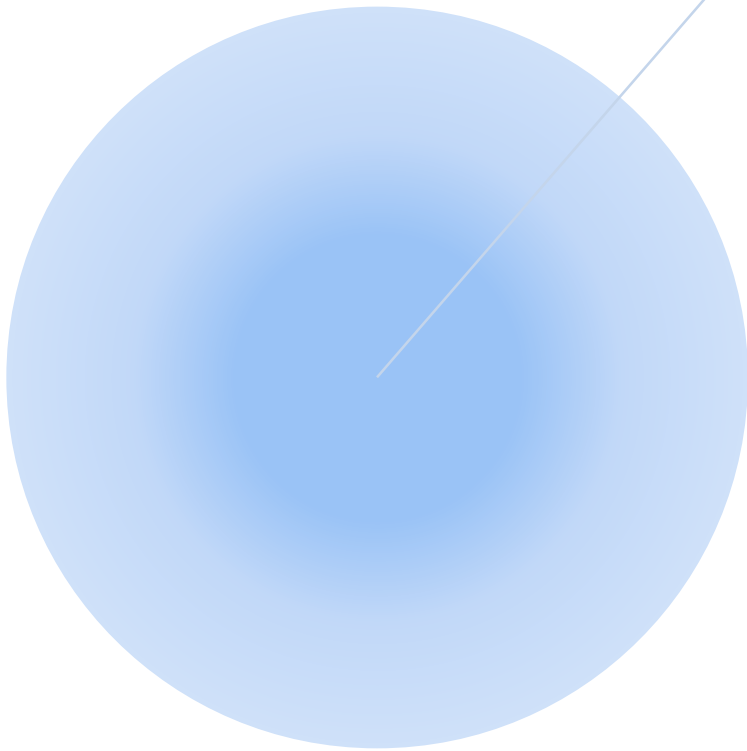


Figura B. El color de fondo del círculo muestra cómo el poder de una única espiral de paz decrece a medida que se expande a una distancia más lejana.

Figura 16: Segundo nivel de las Espirales de Paz. (Una expansión de espirales de paz más pequeñas y abiertas para ser interconectadas logra mantener su potencia y las permite expandirse de igual modo que hacen los repetidores de telefonía móvil, lo cual las hace más efectivas y realistas que una única espiral).

(Fuente: Elaboración propia, 2013)

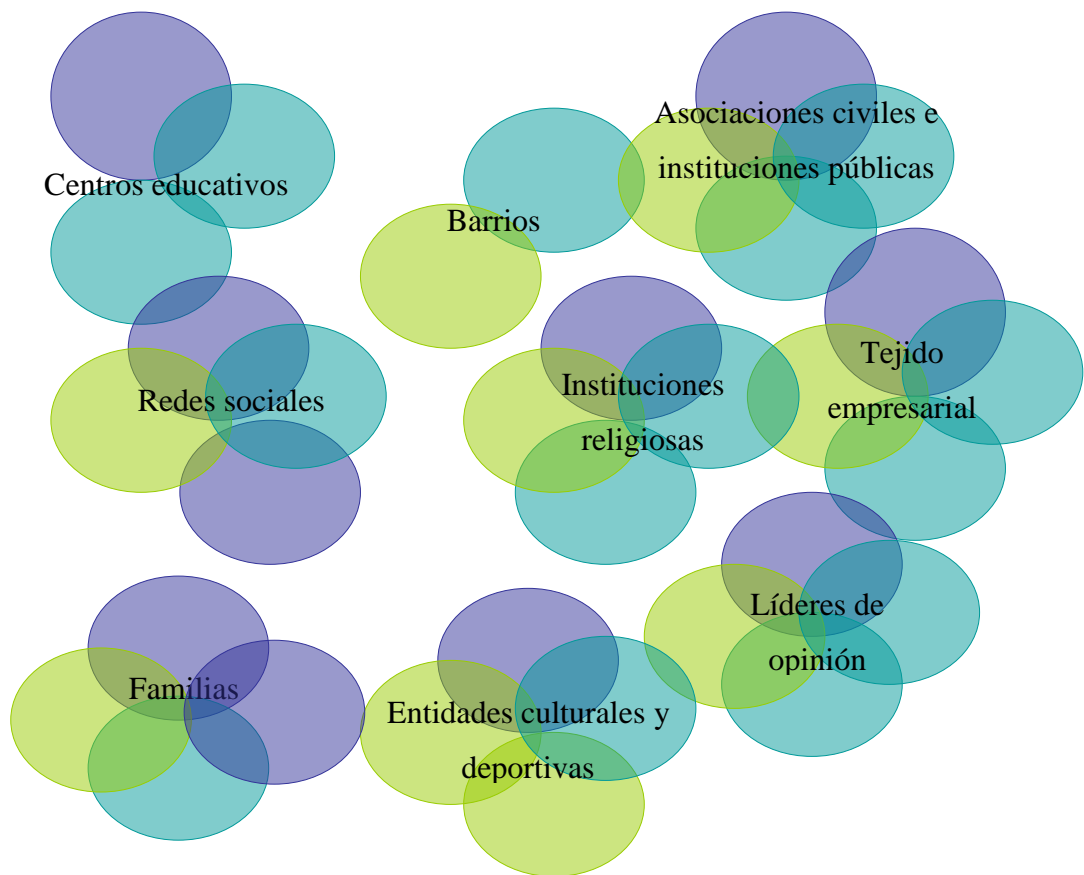


Figura 17: Interconexión de las Espirales de Paz
(Fuente: Elaboración propia, 2013)

8 Discusión y revisión de resultados con un panel de expertos

8.1 Presentación del panel de expertos

Una vez planteadas las conclusiones preliminares de la investigación, la validación de la hipótesis y el diálogo de los resultados con las diferentes teorías de partida (el Cultivo de Gerbner, la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann y la Imaginación Moral de Lederach) hemos creído enriquecedor realizar una consulta a 16 expertos internacionales de contrastado prestigio y/o experiencia en diferentes disciplinas vinculadas con el objeto de la tesis (tales como comunicación, educación para la paz, cultura de paz, derechos humanos o diálogo intercultural) para que aporten sus reflexiones críticas y sugerencias sobre la propuesta de la Espiral de la Paz. A partir de estas reflexiones, aprovecharemos las diversas perspectivas aportadas para enriquecer nuestras conclusiones definitivas y realizar nuestra propuesta final sobre el funcionamiento del modelo de las Espirales de Paz. Todos los miembros del panel han recibido las conclusiones preliminares de la tesis (y aquella información adicional que cada uno ha requerido) y han respondido a un cuestionario orientativo en diferentes formatos elegidos también por los panelistas: entrevista personal, entrevista online, cuestionario escrito o conversación telefónica. Los panelistas recibieron el mismo modelo de cuestionario, aunque también se aceptó que cada uno de ellos eligiera la mejor forma de responderlo, tanto en cuanto a extensión como a la hora de centrarse en determinadas preguntas que consideraban más relevantes. De igual modo, en ciertos casos los panelistas han optado por unificar su respuesta a más de una pregunta o incluso por responder de forma global con una única reflexión extensa. En uno u otro caso, el objetivo del panel no era obtener datos cuantitativos, sino un feedback de carácter cualitativo que pudiera aportar matices constructivos para reforzar nuestras conclusiones finales.

El criterio de elección de los miembros del panel de expertos se ha basado en cuatro aspectos:

- 1- La trayectoria académica o/y profesional y experiencia personal.
- 2- La vinculación de su trabajo con alguno de los siguientes aspectos, o una combinación de los mismos: cultura de paz, diálogo intercultural, conflictos, medios de comunicación, educación, derechos humanos y desarrollo.
- 3- La búsqueda de un equilibrio de las perspectivas en términos de género (se solicitó la participación a un número equivalente de hombres y mujeres, pero

finalmente la configuración definitiva del panel ha dependido también de la disponibilidad de los expertos).

4- Las posibilidades dentro de las limitaciones materiales y humanas de una tesis doctoral con recursos limitados.

En cuanto al número de panelistas, se ha optado por un número reducido -16 personas- que permitiera un análisis más cualitativo con el objetivo de enriquecer las conclusiones finales. De este modo, el panel de expertos al que se han sometido las conclusiones preliminares de la tesis está formado por:

1- Fatuma Ahmed Alí: Doctora en estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo, profesora de la Universidad de Nairobi (Kenia), especialista en género y discursos mediáticos, consultora para UNDP y profesora del Máster Internacional en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo de la Universitat Jaume I.

2- Lida Ahmed: Activista de derechos humanos en Afganistán y Máster Internacional en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo.

3- Araceli Alonso: Doctora en Antropología, profesora e investigadora de la Universidad UW-Madison (EE UU) especialista en género, paz y derechos humanos. Actualmente trabaja e investiga la cuestión de género y derechos humanos en EE UU, Somalia, Kenya y Cuba. Es consultora para el Wisconsin State committee on Human trafficking y directora de la ONG *Health by Motorbike* en Kenya.

4- Alicia Cabezudo: Doctora en Educación y profesora de la Universidad de Rosario (Argentina) y de la Cátedra UNESCO de Cultura de Paz y Derechos Humanos de la Universidad de Buenos Aires. Profesora, investigadora y consultora para la Universidad Autónoma de Barcelona y organismos internacionales como UNESCO y la Unión Europea en las áreas de educación para la paz, la ciudadanía y los derechos humanos.

5- Francisco Cascón: Doctor en Pedagogía, profesor en la licenciatura de Cultura de Paz (Cátedra Unesco sobre Paz y Derechos Humanos, Universidad Autónoma de Barcelona), miembro del Seminario Permanente de Educación por la Paz de la Asociación Pro-Derechos Humanos, y colaborador del Centro de Investigación para la Paz de Madrid. Cascón es especialista en transformación de conflictos y educación para la paz desde una perspectiva conflictual.

6- Shirin Ebadi: Premio Nobel de la Paz (2003). Magistrada y doctora en derecho, fue la primera mujer iraní y musulmana en obtener el Premio Nobel de la Paz. Su labor como activista por los derechos humanos, y especialmente de las mujeres, le ha llevado a recibir reconocimientos como el Premio Official Spectator de Human Rights Watch en 1996, Premio Rafto de derechos humanos de Noruega, en 2001, y la investidura como Doctora honoris causa por la Universidad de Maryland, College Park, 2004, Doctora honoris causa por la Universidad de Toronto, 2004, Doctora honoris causa por la Universidad Simon Fraser, 2004, Doctora honoris causa por la Universidad de Akureyri, 2004, Doctora honoris causa por la Universidad Católica Australiana, 2005, Doctora honoris causa por la Universidad de San Francisco, 2005, Doctora honoris causa por la Universidad Concordia, 2005, Doctora honoris causa por la Universidad de York (Canadá), 2005, Doctora honoris causa por la Universidad, Jean Moulin de Lyon, 2005, Premio Citizen Peacebuilding UCI, 2005, Legión de Honor, 2006, Doctora honoris causa por la Universidad Loyola de Chicago, 2007, Doctora honoris causa por la Universidad The New School, 2007, y Doctora honoris causa por la Universidad de Marquette, 2009.

7- Francisco Fernández: Doctor en comunicación, jefe del Servicio de Comunicación y Publicaciones de la Universitat Jaume I de Castellón (España), co-director del Máster Oficial en Nuevas Tendencias y Procesos de Innovación en Comunicación de la UJI y especialista en comunicación y nuevas tecnologías y redes sociales de Internet.

8- Magnus Haavelsrud: Doctor y profesor de educación en la *Norwegian University of Science and Technology Trondheim*, Fue uno de los responsables de la Comisión de Educación para la Paz de la Asociación Internacional de Investigación para la Paz en los 70 y fue el coordinador de la Conferencia Mundial de Educación para la Paz en 1974. Actualmente ejerce como profesor, investigador y asesor en educación para la paz para diferentes organismos y entidades internacionales.

9- Embarka Hamoudi: Ex parlamentaria de la Unión Africana, doctoranda en Estudios de Género, Máster de la Paz, técnico de cooperación de la OCDS de la UJI, de la Unión Nacional de Mujeres Saharauis.

10- Federico Mayor Zaragoza: Ex director general de la UNESCO y artífice de la recuperación de la promoción de la Cultura de Paz dentro de los fines de la organización, experto responsable del lanzamiento de la Alianza de Civilizaciones para Naciones Unidas y actual presidente de la Fundación para la Cultura de Paz y de la Comité Internacional de la Pena de Muerte entre otros, además de doctor Honoris Causa por la Universitat Jaume I.

11- Francesc Michavila: Catedrático de la Universidad Politécnica de Madrid, director de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria, rector honorario y fundador de la Universitat Jaume I (España) y director de la Cátedra INCREA.

12- Jesús Núñez: Economista y militar (retirado), co-director del Instituto de Estudios sobre Conflictos y Acción Humanitaria (IECAH), especialista en temas de seguridad, construcción de la paz y prevención de conflictos, con especial atención al mundo árabe-musulmán, profesor de la Universidad Pontificia Comillas, vocal del Comité Español de la UNRWA (Agencia de las Naciones Unidas para los Refugiados Palestinos), desde su creación en 2005, miembro del *International Institute for Strategic Studies* (IISS), Londres, desde 1993, y actual consultor del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en el ámbito de la construcción de la paz y la prevención de conflictos violentos.

13- Jaume Pages: Consejero-delegado del Fórum Universal de las Culturas Barcelona 2004 y consejero-delegado de Universia (Grupo Santander), Doctor Honoris Causa por la Universidad Técnica de Nagaoka (Japón), ex rector de la Universitat Politècnica de Catalunya y miembro numerario del Institut d'Estudis Catalans.

14- Ignacio Ramonet: Periodista y politólogo español, director de Le Monde Diplomatique en París, especialista en geopolítica y estrategia internacional y profesor de Teoría de la Comunicación en la Universidad Denis Diderot de París. Es doctor en Semiología e Historia de la Cultura por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, donde fue alumno de Roland Barthes. Fundador de ATTAC y uno de los promotores del Foro Social Mundial.

15- Alejandro Tiana: Catedrático de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de España y Director del

Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

16- Jordi Torrent: Director del Programa de *Media and Information Literacy*, el *Plural Plus International Video Festival* y el programa de *Education about Religion and Beliefs* en *United Nations Alliance of Civilizations* (UNAOC), Nueva York.

8.2 Presentación del cuestionario para el panel de expertos

El cuestionario propuesto a los expertos incluye 8 preguntas, aunque, dado el carácter cualitativo del análisis, se ha dado flexibilidad a los panelistas para responder a las preguntas de forma abierta, añadir comentarios adicionales, hacer especial énfasis en determinadas cuestiones o incluso plantear un comentario único que ofrezca una reflexión global a los principales aspectos. Para poder responder a ella, los expertos han recibido documento de diez hojas que resume la tesis y sus conclusiones; y de forma adicional se puso a su disposición un documento completo (hasta las conclusiones preliminares de la tesis) para que pudieran profundizar en los contenidos de la investigación sí así lo creían conveniente.

El cuestionario propuesto a los panelistas es el siguiente:

1- ¿Qué seis aspectos debería incluir el concepto de Alianza de Civilizaciones propuesto por Naciones Unidas para ser útil en la promoción de una paz sostenible y el entendimiento intercultural e interreligioso?

2- ¿Qué reflexiones críticas haría para mejorar la propuesta de las Espirales de Paz reflejada en la tesis «Comunicación, violencia y Alianza de Civilizaciones tras el 11-S. De la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann y el Cultivo de Gerbner al Cultivo de Espirales de Paz caóticas»?

3- ¿Cómo podría mejorarse la propuesta de las Espirales de Paz para ayudar a transformar las espirales de violencia en Espirales de Paz; promoviendo más efectivamente la paz, los derechos humanos y el entendimiento intercultural en contextos concretos y especialmente en entornos de conflicto armado?

4- Al objeto de enriquecer el modelo de las Espirales de Paz y de los resultados preliminares de la investigación de campo; ¿Qué elementos u obstáculos a tener en cuenta que no fueron destacados en las conclusiones deberían ser considerados?

5- ¿Encuentra pertinente la idea de combinar en el marco de una intervención educativa para la paz aspectos como: pedagogía crítica para la paz, educación en medios de comunicación, no-violencia para cambio social y convivencia intercultural con personas de diferentes procedencias geográficas, religiones y culturas?

6- ¿Considera adecuado utilizar los sistemas educativos (escuela, institutos de secundaria y universidades) como referente para articular e implementar la propuesta de las Espirales de Paz, combinando este trabajo con intervenciones en el vecindario, las familias, medios de comunicación locales y otras asociaciones locales?

7- ¿Está de acuerdo con las conclusiones que consideran más poderoso el efecto positivo de pequeñas e interconectadas Espirales de Paz (concretas intervenciones en el ámbito local adaptada a los contextos específicos) que pudieran progresivamente ser localizadas en el mapa en áreas clave de regiones concretas para promover construcción de paz y el decrecimiento de las espirales de violencia?

8- Comentarios, opiniones y recomendaciones adicionales

8.3 Síntesis de las principales reflexiones del panel de expertos

Las respuestas íntegras de los 16 panelistas se adjuntan en el anexo de esta tesis y a continuación exponemos un resumen de las principales reflexiones de cada uno de los expertos en el mismo orden cronológico en el que se formularon las entrevistas:

1- Federico Mayor Zaragoza:

1- Es necesario liberar a los seres humanos del miedo como herramienta de control. Hablar de amor y no de miedo.

2- El empoderamiento es clave.

3- La educación y la responsabilidad son importantes. Somos las personas las que podemos construir las Espirales de Paz con capacidad creadora y capacidad de compartir.

-Además de educada, la sociedad debe participar y dejar de ser espectadora. Y el empoderamiento y la participación deben tener influencia en el poder político, porque de lo contrario es un conocimiento que no se utiliza.

-Las Espirales de Paz pueden ganarle a la espiral de la guerra gracias a tres condiciones que hoy se dan:

-1- La expresión en el ciberespacio; 2- la presencia de la mujer en más posiciones de poder o influencia (ese 20% del que hablaba Nelson Mandela); y, 3- Internet te da la opción de conocer y participar.

-Para desarrollar las Espirales de Paz se debe tener en cuenta el obstáculo del Gran Dominio militar, financiero, energético y mediático

-Si el empoderamiento y la participación no nos sirven para cambiar políticas, entonces no llegarán esos cambios para un mundo basado en los derechos humanos, la convivencia pacífica y los principios democráticos; y no en los principios del mercado.

-Mayor Zaragoza plantea seis elementos clave para promover la Alianza de Civilizaciones y la Construcción de Paz:

1- El respeto a la igualdad de derechos y la dignidad de todos los seres humanos. Una vez reconoces esa dignidad, entonces se rompen las barreras. Da igual que sea de una u otra religión

2- La diversidad biológica e intelectual que hace que cada ser humano sea único.

3- El destino común de toda la humanidad, de todos los habitantes de la tierra.

4- La participación. Ser ciudadanos activos.

5- La solidaridad intelectual y moral.

6- La responsabilidad.

-Mayor Zaragoza destaca textualmente sobre las Espirales de Paz que «si al final todo esto no tiene la posibilidad de contrarrestar la espiral de la violencia con la espiral de la paz, aun así créame cuando le digo que todo esto es muy positivo, y será la semilla para que un día se pueda hacer; pero no tendrá éxito inmediato».

-Propone buscar esa vibración de la espiral trabajando con las personas desde abajo hacia arriba.

-Hay que ver los invisibles (conocer) para hacer los imposibles. Hay que conocer que lo que ocurre se debe al gran dominio que mencionábamos y que permanentemente hay que aprender a superar la línea de lo posible.

-La inercia es nuestro gran enemigo, así que propone evolución en lugar de revolución (comentario propio: entonces canalicemos la inercia y hagámosla nuestro aliado)

-De acuerdo con la combinación de espirales y con las espirales pequeñas, que pueden crear la semilla necesaria para ganar a la gran espiral de violencia.

-Respalda utilizar el sistema educativo, empoderamiento y participación.

2- Ignacio Ramonet:

En primer lugar, cuestiona el concepto de Alianza de Civilizaciones porque las civilizaciones ya no son homogéneas. Por supuesto el Islam es compatible con una cultura de paz. Partiendo de esta crítica, destaca 3 elementos para la construcción de entendimiento intercultural y construcción de paz: 1- La tolerancia, 2- la convivencia pacífica, 3- una democracia laica (que garantice y proteja la coexistencia y que cada cual pueda seguir lo que quiera).

-Considera que la combinación de la espiral de la paz es perfecta, aunque haría hincapié en el entendimiento de otras religiones y del pensamiento libre y ateo. También ve necesario introducir la filosofía en la educación para relativizar porque los dogmas o convicciones excesivas son peligrosos para la convivencia pacífica.

-Apunta que es más difícil aplicar las Espirales de Paz en pleno conflicto armado porque hay mucho miedo y dolor, pero sí muy importante en la reconstrucción de la paz. El tiempo juega a favor y el discurso sólo no basta, también se necesita el acuerdo político, aunque respaldado por los sentimientos de la espiral de la paz (puede ser extrapolable y práctico).

-Entiende que trabajar con espirales es mejor que con una sola espiral. Considera que los resultados demuestran que es efectivo, pero destaca la importancia de una metodología para que los beneficiarios descubran y lleguen a conclusiones por sí mismos. Es más difícil este tipo de metodología, pero es la adecuada porque no basta con tomar el atajo, transmitir unos valores e imponerlos de forma magistral, porque se corre el riesgo de convertirlo en dogma. Hay que hacerlo ver con actitudes y con el ejemplo, y por eso ve adecuadas las Espirales de Paz y considera muy buenos sus resultados.

-Subraya: Está de acuerdo con tomar la educación como un punto de referencia y el vector clave.

3- Shirin Ebadi:

Sugiere como principales aspectos para promover la Alianza de Civilizaciones y la construcción de paz:

1- En un programa de construcción de paz, hay que estudiar y comprender por qué nacen teorías como la del Choque de Civilizaciones de Huntington y entender qué intereses geopolíticos, armamentísticos y económicos tienen.

2- Empoderar a los jóvenes para que sean conscientes de por qué se intenta crear miedo y qué se esconde detrás de cada guerra.

3- Dar educación a los jóvenes para que sean críticos y para que cuestionen los mensajes de los medios de comunicación.

4- La propuesta de las Espirales de Paz puede mejorarse haciendo más hincapié en la educación para la política y conocer quién está detrás de las guerras.

-Destaca que uno de los grandes obstáculos son los grandes grupos de comunicación, en propiedad de unas pocas manos, mientras los pequeños medios desaparecen. Por eso hay que dar herramientas a los jóvenes para que sean críticos con los medios de comunicación.

-Considera adecuada la combinación de las Espirales de Paz, y hace especial hincapié en la educación en medios de comunicación, el lenguaje político y ser conscientes de quién está detrás de las guerras.

-Hace hincapié en que los dos tipos de Espirales de Paz; la grande y las pequeñas, son necesarias y deben interconectarse porque dependen una de otra (reflejar en un mapa donde las múltiples pequeñas espirales van haciendo más grande la espiral de la paz; en varios mapas sucesivos donde la espiral grande va creciendo).

-Incidir en que trabajar las espirales desde el sistema educativo es imprescindible porque, como dicen los campesinos, hay que malear los árboles cuando son tiernos y aún no son grandes y fuertes.

-Hace falta introducir en el programa de las Espirales de Paz el uso de la política para el cambio social y conocer las informaciones que se ocultan tras los intereses de las guerras.

4- Jaume Pagés:

Destaca seis principales aspectos para promover la Alianza de Civilizaciones:

1- Una educación crítica

2- Conocimiento. Oportunidades de conocer personas y culturas diferentes, especialmente con un conocimiento real y práctico, con viajes y experiencias.

3- Disponibilidad de recursos. El mundo es finito. Este es un concepto clave. Hemos de ser conscientes de que estamos en un mundo finito y compartido. Todo lo que pase nos afecta. Se pueden poner fronteras al territorio, pero no a la contaminación. Los recursos son globales: el agua, el aire, etc. Hemos clasificado

el mundo a priori y nos sentimos seguros con las fronteras, pero hay que ser conscientes de que compartimos.

4- El estudio y la reflexión sobre la propia historia de la humanidad neutra, con perspectiva. Una historia que proyecte proyectos en común.

5- La economía. Una economía proyectada a un nivel muy básico teniendo en cuenta que los recursos son limitados y hay que marcar prioridades.

6- Antropología. Profundizar más en cómo somos los humanos, las religiones y las creencias.

-Hace hincapié en que para mejorar las Espirales de Paz hay que conceder especial atención a la conexión de los problemas globales con los locales, ya que al resolver problemas locales también resolvemos el del conjunto. Promover acciones compartidas en diferentes lugares (establecer redes) y tener también en cuenta el cuidado del medio ambiente como recurso compartido, bajo la idea de compartir y de globalidad.

-Sugiere reforzar en la propuesta de las Espirales de Paz que las personas no sólo sean críticas, sino proactivas, y construyan sus propios mensajes mediáticos alternativos. Y analizar cada conflicto desde una perspectiva histórica. Utilizar herramientas con mucho potencial como el cine alternativo.

-Las Espirales de Paz se enfrentan a obstáculos culturales y de intereses creados promovidos por poderes económicos. Hay que ser críticos con los medios y con el cine.

-Considera adecuada la combinación de las Espirales de Paz, y hace hincapié en entender la paz no sólo como ausencia de guerra, sino que la gente debe estar «satisfecha con su vida».

-Apuesta por el trabajo con Espirales de Paz pequeñas interconectadas en lugar de con una única grande.

-Respalda utilizar el sistema educativo como vector para promover las Espirales de Paz.

5- Francisco Fernández:

Propone como seis elementos principales para promover la Alianza de Civilizaciones: Educación, conocimiento del otro (porque lo que no se conoce no se puede saber), información, prácticas en común (promover la colaboración entre personas de diferentes culturas), la publicitación de estos espacios comunes y, por último, el sexto elemento, apelar más a los sentimientos; una comunicación más emocional.

-Propone para mejorar las Espirales de Paz desarrollar más la comunicación emocional (no tan racional) y reforzar las redes sociales de Internet como complemento de refuerzo donde, además, hay más espacio para la comunicación emocional.

-Considera completa la propuesta de las Espirales de Paz, con el refuerzo de la comunicación emocional y las redes sociales de Internet. En los casos de conflicto armado, creo que puede ser una propuesta válida y coherente, pero es necesario aplicarlo en el terreno para conocer el resultado real.

-Insiste en reforzar más las Espirales de Paz trabajando con las familias y los grupos cercanos de amigos, dado que según se utilicen pueden ser o una rémora para el cambio o un refuerzo.

-Subraya como factor positivo el efecto multiplicador de la combinación de los cuatro elementos de las Espirales de Paz, adaptándolas a cada contexto.

-Las pequeñas Espirales de Paz son más efectivas de forma similar a la Teoría de la Lluvia Fina.

-Ve adecuado trabajar las Espirales de Paz desde el sistema educativo y aprovechando su estructura, aunque estará condicionado por la disponibilidad de recursos y la voluntad política.

-Los datos indican que las Espirales de Paz funcionan, pero si las espirales no trabajan todas al mismo tiempo en diferentes ámbitos (por ejemplo, no sólo en las escuelas sino también en su contexto) se debilitarán y no funcionarán.

6- Jesús Núñez:

No comparte el fondo de la propuesta de la Alianza de Civilizaciones tal como se ha planteado a nivel político, aunque destaca que los cuatro elementos que proponen las Espirales de Paz son los claves. Añade que se debería hacer más hincapié de forma transversal en la perspectiva de género.

-Insiste en el reto que puede suponer obtener recursos para multiplicar intervenciones como la de la espiral de la paz y replicarlas en diferentes lugares. Aun así, insiste en que puede ser viable si se aprovechan recursos, organizaciones ya existentes y personas ya implicadas en la construcción de paz. Sugiere que la aplicación de estas intervenciones deberá ser flexible.

-Entiende necesario aplicar también intervenciones como la de las Espirales de Paz en zonas con conflicto armado, aunque advierte de las dificultades para salvar la barrera de las

percepciones mutuas y la influencia de los medios de comunicación y encontrar gente dispuesta a colaborar en los dos bandos.

-Hace hincapié en la necesidad de analizar factores del contexto a la hora de aplicar las Espirales de Paz y obtener retroalimentación haciendo un seguimiento de la evolución de esa semilla de las Espirales de Paz en los participantes.

-Apoya como adecuada la combinación de las Espirales de Paz y avala que las Espirales de Paz pequeñas e interconectadas resultan más efectivas.

-Apuesta por utilizar la estructura del sistema educativo y los espacios y actores del contexto cercano.

7- Alejandro Tiana:

Los seis aspectos que destaca para la promoción de la Alianza de Civilizaciones y la construcción de paz son:

1- Consideración y aceptación de la diversidad (y diferentes culturas) como un rasgo característico de la especie humana, tanto a nivel individual como colectivo. Valoración de la pluralidad y la diversidad como enriquecedoras de relaciones interpersonales e interculturales.

2- Valoración de la pluralidad y la diversidad como elementos que constituyen una fuente de enriquecimiento en las interacciones interpersonales e interculturales.

3- Apertura intelectual y actitudinal a la relación y al intercambio con personas pertenecientes a diferentes culturas en un plano de igualdad y de aceptación de las diferencias.

4- Consideración del intercambio intercultural como un elemento que favorece la comprensión mutua y la construcción de una cultura de paz.

5- Rechazo de las visiones estereotipadas que fomentan la desconfianza, el prejuicio y el enfrentamiento como modo predominante de relación entre las diversas culturas.

-Para mejorar las Espirales de Paz destaca el reto de aplicarlo a públicos más amplios y tal vez la necesidad de adaptar la escala del programa porque podría ser demasiado exigente (en cuanto a dedicación de tiempo, recursos y facilitadores para un pequeño grupo de 32 estudiantes). Considera que aplicar las Espirales de Paz a públicos más amplios es un desafío que merece la pena.

-Considera la combinación de las Espirales de Paz muy convincente.

-Propone hacer más hincapié en la componente de género tanto en el contenido como en la metodología de aplicación de las Espirales de Paz, así como a la hora de adaptar la propuesta a diferentes entornos culturales.

-Considera un gran acierto combinar las cuatro espirales, porque los cuatro aspectos suelen abordarse por separado y de este modo tienen más fuerza. Considera especialmente importante la alfabetización mediática.

-Respalda más la efectividad de pequeñas Espirales de Paz interconectadas.

-Considera adecuado utilizar el sistema educativo y conectarlo con su entorno cercano (barrios, familias, medios y colectivos, etc.).

-Concluye que las Espirales de Paz pueden ayudar a revisar algunos presupuestos de los trabajos hechos hasta la actualidad sobre cultura de paz y educación intercultural.

8- Francesc Michavila:

Destaca tres elementos para promover la Alianza de Civilizaciones:

1- Favorecer al máximo el contacto entre las generaciones jóvenes de culturas, religiones y ámbitos geográficos diversos; programas de movilidad entre estudiantes promovidos por Naciones Unidas y simplificación burocrática y de visados. Y trasladar a otras regiones del mundo el programa Erasmus.

2- Difusión mediática y educativa de prácticas positivas de construcción de paz, entendimiento intercultural y religioso experimentadas en diferentes lugares.

3- Campaña de voluntarios contra la intolerancia

-Sugiere hacer una proyección en la opinión pública del trabajo y los resultados de las Espirales de Paz, para contraponer los mensajes positivos a los que generan violencia o intolerancia.

-Apoya la metodología participativa de las Espirales de Paz e insiste en la necesidad de promover una metodología de enseñanza más activa e intercultural (más vinculada al concepto de Freire) donde los estudiantes trabajen juntos, haciendo hincapié en los valores de paz y derechos humanos. Hacer más hincapié en el saber hacer que en el aspecto memorístico.

-Apuesta por promover la interculturalidad en el sistema educativo como elemento básico, y explotarlo especialmente en la educación superior con las posibilidades de intercambios.

-Respalda que las Espirales de Paz pequeñas pueden ser más efectivas.

-Construir a partir de la educación y no a partir de la economía.

9- Alicia Cabezudo:

Los principales elementos en los que hace hincapié para la promoción del concepto de Alianza de Civilizaciones son:

- 1- Diálogo cultural e interreligioso
- 2- Entendimiento intercultural
- 3- Participación en asuntos públicos
- 4- Construcción de ciudadanía
- 5- Promoción de la concientización democrática (conciencia), procesos democráticos, el derecho y los Derechos Humanos
- 6- Conocimiento sobre la legislación y los derechos.

-Propone hacer hincapié en la forma de generar las interconexiones de las diferentes Espirales de Paz y las sinergias; y en cómo estas interconexiones pueden ser medidas y hacerse visibles.

-Cree que puede ser extrapolado a casos de conflicto armado.

-Propone los siguientes elementos a considerar en positivo:

- 1- Políticas educativas nacionales e instituciones
- 2- Autoridades locales y contexto, entorno
- 3- La formación de los educadores en los niveles formal y no formal
- 4- La macroperspectiva donde las pequeñas espirales pueden trabajar e interactuar
- 5- Habilidades de transformación de conflictos
- 6- Habilidades de organización y planificación

-Y advierte sobre los siguientes obstáculos:

- Políticas educativas nacionales e instituciones
- Autoridades locales
- La falta de formación de educadores en los niveles formal y no formal
- Políticas internacionales y contexto económico contrario a la construcción de paz
- Los discursos que crean la imagen del otro, de los otros

-Encuentra la combinación de las Espirales de Paz necesaria y hace hincapié en la necesidad de prestar especial atención al empoderamiento para participación política y la

concientización democrática, el diálogo interreligioso y el conocimiento y aplicación de derechos humanos.

-Considera más efectivas las pequeñas Espirales de Paz, pero también ve necesario conectar los niveles macro y micro (las espirales con la gran espiral y macrocircunstancias). Analizar la conexión de las pequeñas espirales con las macro-circunstancias que están influyendo en el origen de las pequeñas espirales, en su desarrollo y en su «movimiento».

-Respalda la conexión del sistema de educación formal con la vida circundante, pero advierte de las reticencias políticas que puede haber para incorporar propuestas como las Espirales de Paz dentro del sistema de educación formal (comentar que aunque se use como estructura, se puede incorporar como un complemento a través de acuerdos, del mismo modo que se hizo el trabajo de campo, lo cual puede suponer una incorporación más progresiva).

10- Araceli Alonso:

-Considera que las Espirales de Paz deben incorporar la cuestión de la perspectiva de género de una forma más determinante y entiende que sólo la transformación de las desigualdades de género puede permitir un escenario en el que se aplique una verdadera construcción de paz y diálogo intercultural. Es más, entiende que este trabajo sobre el género sería positivo para mejorar el entendimiento intercultural.

-Propone que en lugar de educación para la paz se hable de educación para la no-violencia.

-Hace hincapié en que ciertos comportamientos o valores asociados al comportamiento de las mujeres son en sí mismos generadores de construcción de paz que pueden y deberían aprovecharse en la construcción de Espirales de Paz.

11- Francisco Cascón:

Los seis elementos que propone para promover la Alianza de Civilizaciones y la Construcción de Paz son:

1- El conocimiento del otro y de una historia no sólo de la guerra y de los vencedores, sino de las civilizaciones.

2- Los medios de comunicación, porque se han convertido en difusores de sucesos y de imágenes de la guerra, y no de historias positivas.

3- Incentivar la cooperación en diferentes áreas y en proyectos económicos comunes porque así se construye cultura.

4- Fomentar el intercambio de viajes para que la gente salga de su frontera, porque esto cambia mucho a la gente. Cuando lo desconocido es conocido, desaparece el miedo al diferente.

5- Lo mejor es convertir a tu enemigo en tu amigo.

-Considera apropiada la educación para la paz (o una propuesta como la Espiral de la Paz), e insiste en que la educación para la paz requiere una metodología de trabajo socio-afectiva que trabaja también en los espacios y dinámicas existenciales, desde las experiencias vitales y las vivencias. Una educación para la paz que no tenga esta dimensión socio-afectiva es sólo una educación sobre la paz, pero no una educación transformadora para la paz.

-Encuentra clave que se promuevan cambios de actitud del profesorado (buscando la coherencia con la paz, la democracia y el diálogo) y cambiar el reglamento disciplinario, que la respuesta no sea la sanción y el castigo.

-Subraya la necesidad de educar en y para el conflicto y el cambio social con herramientas que no sean violentas.

-En cuanto al conflicto armado, cree que la propuesta de la Espiral de la Paz puede ser perfectamente extrapolable a un escenario de conflicto armado, con sus debidas adaptaciones. No cree que sea más difícil trabajar este apoderamiento en una zona de conflicto armado, porque, al contrario, la gente puede ser más receptiva.

-Ve como obstáculos la resistencia al cambio de las personas, la falta de asertividad para no dejarse llevar, la falta de empatía para ponerse en el lugar del otro y el miedo.

-Respalda que las pequeñas espirales tienen más impacto que sólo una grande.

-Ve imprescindible trabajar desde la estructura del sistema educativo.

12- Magnus Haavelsrud:

Sugiere como aspectos esenciales para promover la Alianza de Civilizaciones:

1- Promover la transdisciplinariedad.

2- Sincronismo.

3- Potenciar que la gente tenga una mentalidad participativa en la transformación y que esta mentalidad sea al tiempo una manifestación del contexto donde la gente vive.

4- Enfocarse en transformar la violencia estructural (transformar las estructuras).

5- Poner atención en las condiciones contextuales, saber qué y cómo piensan las personas de cierto contexto, para trabajar luego la educación para la paz. Y para

eso hay que entender la mentalidad de esas personas y entender que esta mentalidad es una consecuencia de las condiciones del contexto.

6- Entender el poder de los medios de comunicación y el potencial de transformarlos para cooperar con la paz.

-Respalda el modelo y la combinación con espirales pequeñas interconectadas, y propone complementarlo con un análisis estructural de grandes y pequeños medios en cada contexto para que cooperen con nosotros.

-Hace hincapié en prestar atención a los mensajes contradictorios que se perciben en los diferentes niveles educativos: formal, informal y normal. También dar herramientas para interpretar los mensajes de los medios de comunicación.

-Considera clave pensar e imaginar un futuro mejor porque de lo contrario se convierte en un obstáculo. Hay que ver cómo procesamos las malas noticias para transformarlas en positivo. Además, plantea establecer más redes de conexión social entre las personas. De igual modo, sugiere buscar formas de conectar las espirales a nivel micro y las relaciones interpersonales con el nivel macro.

-Subraya que la educación formal de la escuela debe conectar con la informal, con lo que hay alrededor en el exterior y sus actores.

-Entiende que la interdisciplinariedad es clave, pero también puede ser un obstáculo porque el sistema académico en ocasiones es cerrado a este respecto.

13- Jordi Torrent:

-Destaca como aspectos para promover la Alianza de Civilizaciones la multiplicación de redes para que las personas conecten, plataformas para dar voz y opinión en espacios institucionales a quienes no la tienen, promover la participación de los jóvenes y trabajar a nivel global con redes para alfabetización mediática y de la información.

-Apoya la propuesta de las Espirales de Paz y sugiere que el reto es adaptarla para reproducirla en otros lugares y replicarla.

-Cree que la propuesta funcionará para prevención o reconciliación, pero no durante enfrentamientos armados porque bajo las bombas es más difícil.

-Advierte que hay que trabajar en el contexto inmediato de los participantes porque hay que evitar crear dualidades con mensajes contradictorios bruscos, porque corremos el riesgo de provocar percepción de alienación cultural; una preocupación similar a la que plantea Magnus Haavelsrud.

-Apoya las espirales y que se hable de espirales pequeñas interconectadas.

-Insiste en la necesidad de exportar y reproducir el programa de las Espirales de Paz en diferentes ubicaciones.

14- Fatuma Ahmed Ali:

Destaca cinco aspectos clave para la promoción de la Alianza de Civilizaciones y la construcción de paz:

1- Sensibilidad cultural y adaptarse a los contextos.

2- Sensibilidad y perspectiva de género para tener una propuesta holística y ver las dinámicas de género.

3- Tener en cuenta el factor socioeconómico y las interacciones entre diferentes clases de la sociedad.

4- Comparar el contexto local e internacional.

5- Tener en cuenta el lenguaje de los medios de comunicación como un elemento de influencia que en ocasiones se subestima.

-Propone tener en cuenta la salud física y psicológica como factores que pueden alterar las percepciones y condicionar el trabajo de construcción de paz, considerar la identidad y perspectiva de género, facilitar el cambio de perspectiva y derechos de las mujeres como aspecto necesario para conseguir real cambio.

-Considera que las Espirales de Paz pueden aplicarse en contextos de conflicto armado y violencia, pero adaptándolos cuidadosamente a las circunstancias y cultura.

-El contexto, cultura, creencias, religión e identidad pueden ser un obstáculo si no se analizan bien y se adaptan las actividades y los programas

-Es importante conectar cualquier programa con las Espirales de Paz con las necesidades que la gente local percibe y ser inclusivo con todos los actores. También ser cuidadoso al elegir los beneficiarios y coordinarse con las personas que ya trabajan en el terreno para no interferir, sino complementar.

-Considera adecuada la combinación de las Espirales de Paz.

-Apuesta por trabajar con pequeñas espirales interconectadas y empezar desde abajo para conectar con la gente local y luego enlazar con la gran espiral y las macrocircunstancias.

-Ve una buena estructura de trabajo en el sistema educativo, aunque sólo si se complementa con el resto de actores circundantes.

15- Embarka Hamoudi:

-Destaca como principales aspectos para promover la construcción de paz y la Alianza de Civilizaciones:

1- Educación.

2- Medios de Comunicación.

3- Seguridad, entendida como la estabilidad sin violencia estructural, cultural y directa, porque si alguien está inmerso en una guerra es difícil hacer esta aproximación de entendimiento.

4- La igualdad de oportunidades de género, entre países (que tengan la misma voz y voto entre los países y regiones, independientemente de quién tiene más medios económicos).

5- El entendimiento interreligioso en el sentido de respeto como un buen punto de partida.

6- El respeto a las culturas, la visión cultural de la realidad

-Considera adecuada la combinación de los cuatro aspectos de las Espirales de Paz (no añadiría otros) y cree que son aplicables a contextos armados y a otros escenarios siempre y cuando haya una adaptación cultural y una adaptación a las circunstancias especiales y necesidades de cada lugar (tanto en los contenidos como en la metodología de trabajo en el programa de empoderamiento). Destaca que hay que saber tener en cuenta cuestiones como la lengua o la vestimenta e incluso cuestiones que pudieran parecer pequeños detalles.

-Apunta que uno de los obstáculos podría ser cerrar excesivamente el planteamiento de la propuesta teórica de las Espirales de Paz y que el reto es que sea una propuesta abierta para que se enriquezca con las experiencias y se vaya incluso mejorando en una constante transformación.

-Apuesta por el efecto de pequeñas Espirales de Paz interconectadas y simultáneas, sincronizadas y cree que el marco del sistema educativo y su entorno son el mejor escenario para implementar el programa de las Espirales de Paz.

16- Lida Ahmed:

-Destaca los siguientes elementos para promover la Alianza de Civilizaciones o la construcción de paz:

1- Educación formal y no formal, incluyendo la forma de socializar de los niños en las familias, en la comunidad, en la escuela.

2- Medios de comunicación, porque pueden cambiar o influir en las mentes de las personas.

3- Aprendizaje intercultural a través de diferentes formas de comunicación (desde libros hasta películas) para poder conocer a los otros y las otras culturas.

4- Intercambios de personas entre países y culturas en centros educativos, universidades, voluntariados, etc. Es algo muy importante y que puede ser muy efectivo.

5- Intercambio y colaboración científica y en campos profesionales entre diferentes países.

6- El aprendizaje de otras lenguas, dado que es muy importante para comunicar con otras personas.

-Considera adecuado el planteamiento de las Espirales de Paz e insiste en que puede ser aplicado a contextos violentos siempre y cuando haya un profundo proceso de adaptación y entendimiento de las costumbres y creencias locales.

-Subraya que la perspectiva única o cerrada a otras formas de ver las cosas es uno de los obstáculos a superar.

-Apuesta por el mayor efecto de Espirales de Paz pequeñas interconectadas y trabajando en las cuatro áreas de empoderamiento de forma sincronizada.

-Coincide con que los sistemas educativos son el marco más adecuado para poder estructurar el trabajo de las Espirales de Paz, también trabajando con el entorno.

8.4 Análisis transversal de las respuestas a preguntas clave

Una vez expuestas las principales reflexiones de cada experto, proponemos ahora un análisis transversal de una selección de 5 de las preguntas clave planteadas al panel:

1- ¿Qué seis aspectos debería incluir el concepto de Alianza de Civilizaciones propuesto por Naciones Unidas para ser útil en la promoción de una paz sostenible y el entendimiento intercultural e interreligioso?

2- ¿Qué reflexiones críticas haría para mejorar la propuesta de las Espirales de Paz reflejada en la tesis «Comunicación, violencia y Alianza de Civilizaciones tras el 11-S. De la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann y el Cultivo de Gerbner al Cultivo de Espirales de Paz caóticas»?

3- Al objeto de enriquecer el modelo de las Espirales de Paz y de los resultados preliminares de la investigación de campo; ¿Qué elementos u obstáculos

a tener en cuenta que no fueron destacados en las conclusiones deberían ser considerados?

4- ¿Encuentra pertinente la idea de combinar en el marco de una intervención educativa para la paz aspectos como: pedagogía crítica para la paz, educación en medios de comunicación, no-violencia para cambio social y convivencia intercultural con personas de diferentes procedencias geográficas, religiones y culturas?

5- ¿Está de acuerdo con las conclusiones que consideran más poderoso el efecto positivo de pequeñas e interconectadas Espirales de Paz (concretas intervenciones en el ámbito local adaptada a los contextos específicos) que pudieran progresivamente ser localizadas en el mapa en áreas clave de regiones concretas para promover construcción de paz y el decrecimiento de las espirales de violencia?

Veamos ahora las principales reflexiones del análisis transversal a la primera pregunta:

1- ¿Qué seis aspectos debería incluir el concepto de Alianza de Civilizaciones propuesto por Naciones Unidas para ser útil en la promoción de una paz sostenible y el entendimiento intercultural e interreligioso?

Un análisis detallado de las respuestas de los 16 expertos indica en primer lugar que las opiniones sobre la aceptación del concepto de Alianza de Civilizaciones son diversas y en ocasiones contradictorias. No obstante, se da una convergencia en el momento en el que se asume que dicho concepto (aunque no aceptado por todos) hace referencia en términos globales a un mayor entendimiento intercultural e interreligioso entre países, culturas y religiones, así como una mejor convivencia pacífica entre los habitantes del planeta. Partiendo de este principio común, podemos trabajar entonces en la exploración de los elementos que los expertos destacan como necesarios para lograr este fin o avanzar en el camino para acercarse lo máximo posible a él.

A este respecto, en primer lugar destacamos que se evidencia como denominador común en las reflexiones de los 16 expertos la presencia casi constante de elementos que explícitamente o implícitamente coinciden con los cuatro pilares básicos de la propuesta de las Espirales de Paz: Empoderamiento para la paz desde una educación crítica y participativa, no-violencia para cambio social y transformación pacífica de conflictos, educación en medios de comunicación y convivencia intercultural con personas procedentes de distintos ámbitos culturales, geográficos y religiosos.

Dentro de este marco, encontramos una amplia diversidad de otros elementos que en muchos casos se encuentran dentro del paraguas de los 4 pilares de las Espirales de Paz, tal como los hemos descrito y desarrollado en nuestra propuesta. De este modo, vemos como los expertos consultados destacan de forma reiterada -y en la mayoría de casos coincidente- elementos como la necesidad de transformar el miedo y liberar a los seres humanos del control negativo que este miedo puede ejercer; la sustitución del miedo por el amor; la concienciación de los ciudadanos sobre su responsabilidad y derecho de participar y transformar la sociedad hacia escenarios de paz y derechos humanos; el conocimiento y la aplicación de los derechos humanos como un marco legal tangible; la utilización de las posibilidades de interconexión y de participación en red del ciberespacio; el disfrute de la diversidad y la solidaridad; el crecimiento personal desde un punto de vista más espiritual y metafísico; el entendimiento y la empatía con las realidades culturales; religiosas y de fe; una visión holística con respeto a la ecología y el medio ambiente como parte indivisible del ser humano; el respeto y la promoción de la igualdad de género y de conciencia sobre las desigualdades todavía presentes; y sobre los roles de masculinidad y femineidad socialmente construidos; la participación política y la comprensión de los intereses geopolíticos; económicos y armamentísticos que impulsan las guerras; la adaptabilidad cultural; los viajes y la colaboración científico profesional y de voluntariados como herramienta para el conocimiento intercultural y la convivencia pacífica con fines comunes; la interconexión de las realidades globales con las locales; la concepción de paz como algo más profundo que la ausencia de guerra, la pluralidad de expresión y la promoción de plataformas para la difusión de mensajes positivos y de acercamiento intercultural; la transdisciplinariedad, la seguridad entendida como un marco donde se respeten los derechos humanos; la conveniencia de un especial trabajo de empoderamiento y educación con la juventud, una democracia laica pero siendo sensible a las creencias religiosas y entendiéndolas con empatía (extrayendo sus valores positivos) y la tolerancia dentro del marco del respeto de los derechos humanos y la deconstrucción de la idea del enemigo para transformarla en la idea de un ser humano con quien compartir esperanzas comunes.

Nuestro propósito al exponer esta larga lista de elementos ha sido rescatar y enriquecer este capítulo con una síntesis de la mayor parte de ideas aportadas por los 16 expertos. A partir de este punto, y dado que hemos subrayado que la mayoría de estos elementos se enmarcan dentro de los cuatro pilares de las Espirales de Paz, quisiéramos hacer especial hincapié en aquellos elementos más novedosos que tal vez no eran tan evidentes. Destacamos en primer lugar la especial importancia que varios de los autores (especialmente

Ebadi y Mayor Zaragoza) confieren a la necesidad de conocer los actores e intereses que se esconden tras la promoción de guerras y la participación política de los ciudadanos como elemento imprescindible para la transformación hacia una Alianza de Civilizaciones y un mundo con más espacios de paz, entendimiento intercultural y disfrute de una convivencia con objetivos comunes.

De igual modo, creemos importante destacar como aportación la necesidad de una visión holística ecológica y de respeto e integración con el medio ambiente. En tercer lugar, y aunque era un elemento inherente a nuestro concepto de empoderamiento para la paz y no-violencia, también creemos importante destacar la insistencia de los expertos en torno a la necesidad de explicitar y trabajar en una perspectiva de género. Otros elementos inherentes a las Espirales de Paz que quisiéramos destacar de las reflexiones del panel de expertos son el crecimiento personal y espiritual y el desarrollo de habilidades de adaptabilidad cultural en cualquier actuación para la promoción de Alianza de Civilizaciones o Espirales de Paz. De hecho, consideramos que estos elementos aquí destacados pueden reforzar el modelo de las Espirales de Paz, y es por ello que los recuperaremos más adelante en nuestras conclusiones finales.

Demos paso ahora al análisis transversal de la segunda y cuarta pregunta:

2- *¿Qué reflexiones críticas haría para mejorar la propuesta de las Espirales de Paz reflejada en la tesis «Comunicación, violencia y Alianza de Civilizaciones tras el 11-S. De la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann y el Cultivo de Gerbner al Cultivo de Espirales de Paz Caóticas»?*

4- *Al objeto de enriquecer el modelo de las Espirales de Paz y de los resultados preliminares de la investigación de campo; ¿Qué elementos u obstáculos a tener en cuenta que no fueron destacados en las conclusiones deberían ser considerados?*

En este punto las aportaciones son diversas, pero vuelven a destacar especialmente la necesidad de reforzar, o cuanto menos tener en cuenta, la perspectiva de género transversal, el concepto de respeto e integración con el medio ambiente; el trabajo de la educación en los diversos entornos sociales de los participantes (no solamente en los centros educativos); la necesidad de hacer más hincapié en el empoderamiento para la participación política de cara al cambio social, un mayor trabajo específico de crecimiento espiritual-personal interno; tener en cuenta las limitaciones de recursos y los posibles obstáculos de las estructuras educativas y gubernamentales, la adaptabilidad a los contextos culturales y de conflictos; la previsión del riesgo de impactos negativos no esperados y diseñar cuidadosamente el acompañamiento

formativo para permitir un crecimiento autónomo de los participantes y no provocar desorientación sobre cuestiones de identidad o creencias con mensajes contradictorios excesivamente repentinos o faltos de sutileza; prever los obstáculos que pueden suponer el miedo, la resistencia al cambio fruto de dicho miedo y la oposición de determinadas estructuras y situaciones de violencia cultural, la necesidad educar en el conflicto como algo necesario para su transformación, los obstáculos que puede suponer la falta de recursos económicos y humanos y, por último, la previsión de las dificultades de aplicación de programas como las Espirales de Paz en contextos concretos inmersos en procesos de violencia directa con altos niveles de sensibilidad emocional.

4- ¿Encuentra pertinente la idea de combinar en el marco de una intervención educativa para la paz aspectos como: pedagogía crítica para la paz, educación en medios de comunicación, no-violencia para cambio social y convivencia intercultural con personas de diferentes procedencias geográficas, religiones y culturas?

En esta cuestión, la totalidad de los expertos coinciden al apoyar se trata de una combinación pertinente, aunque se puede extraer la reflexión de que sería conveniente complementar esta combinación de elementos con al menos tres aspectos transversales como la ecología, la perspectiva de género y la adaptabilidad cultural. También destacan las reflexiones sobre la necesidad de dar mayor protagonismo al empoderamiento para la acción política, aunque consideramos que dicho concepto se encuentra incluido tanto en nuestro concepto de pedagogía crítica para paz como de no-violencia para cambio social.

Por último, analizaremos la pregunta que hace referencia a la transformación del concepto de Espiral de la Paz en Espirales de Paz. La cuestión plantea lo siguiente:

5- ¿Está de acuerdo con las conclusiones que consideran más poderoso el efecto positivo de pequeñas e interconectadas Espirales de Paz (concretas intervenciones en el ámbito local adaptada a los contextos específicos) que pudieran progresivamente ser localizadas en el mapa en áreas clave de regiones concretas para promover construcción de paz y el decrecimiento de las espirales de violencia?

Esta pregunta resulta de notable interés para nuestra investigación, ya que hace referencia a un matiz que introdujimos en la propuesta inicial a raíz de los resultados de nuestras entrevistas y de nuestra observación en el trabajo de campo. El propósito era obtener feedback sobre la reflexión que el proceso nos había sugerido y sobre su interés. En este sentido, la totalidad de los expertos coinciden en señalar que el impacto y las posibilidades

de las Espirales de Paz interconectadas serían mucho mayores que en el caso de una única espiral que perdería potencia al expandirse, con lo cual se reforzaría nuestro planteamiento. Este posicionamiento mayoritario del panel de expertos nos invita a seguir pues profundizando en esta línea de investigación y exponer esta idea de una forma más amplia en nuestras conclusiones finales.

8.5 Revisando e incorporando las reflexiones del panel de expertos

Los tres esquemas 1,2 y 3 de las Espirales de Paz que hemos expuesto anteriormente a partir de las conclusiones de la investigación de campo de esta tesis han sido posteriormente analizados nuevamente y reconsiderados a partir de las reflexiones del panel de expertos internacionales, con el ánimo de llegar a una propuesta final –por supuesto todavía abierta– reforzada y enriquecida.

Las principales reflexiones que extraemos de las respuestas de los expertos, relativas tanto a la naturaleza de las Espirales de Paz como a su aplicación práctica, se pueden concentrar en los siguientes puntos clave:

1- Se refuerza la conveniencia de utilizar los sistemas educativos como marco conductor para implementar programas como el de las Espirales de Paz, aunque con intervenciones simultáneas en el entorno y con los actores circundantes. A este respecto se requiere cautela y un acompañamiento para evitar generar mensajes contradictorios bruscos que puedan suscitar rechazo, confrontación interno, desorientación o sensación de alienación cultural. El trabajo con la población más joven es crucial y sería uno de los principales objetivos, pero esta labor debe ser complementada con el resto de población y actores circundantes.

2- Las pequeñas Espirales de Paz interconectadas con acciones concretas en puntos geográficos concretos pueden funcionar con más potencia que la pretensión de una gran única espiral, aunque también es necesario conectar los niveles macro y micro (las pequeñas Espirales de Paz con grandes Espirales de Paz) e impulsar sinergias y canales o puentes de conexión entre las diferentes espirales. También resulta necesario tener en cuenta la escala de las actuaciones en función de los recursos humanos disponibles para que sean propuestas viables y replicables en diferentes contextos.

3- Resulta prometedor y sería de interés explorar la multiplicación de las Espirales de Paz en programas adaptados a diferentes contextos culturales y geográficos, incluidas zonas de conflicto armado.

4- El empoderamiento y la participación son clave y también se plantea la necesidad de que se conviertan en herramientas para la acción y la incidencia política con el objetivo de un cambio y mejora social. Este aspecto incluye la concienciación sobre los contextos e intereses que promueven determinados conflictos violentos, guerras y posicionamientos geopolíticos. También se necesita como parte de ese empoderamiento mayor conocimiento del derecho internacional y de los derechos humanos.

5- El concepto de Alianza de Civilizaciones suscita posicionamientos divergentes y críticas por su carácter político o por su nacimiento como una antítesis del Choque de Civilizaciones de Huntington. Algunas de dichas críticas indican que el concepto de alianza en sí mismo daría legitimidad o aceptaría la existencia del choque o que las civilizaciones puedan ser compartimentos aislados, lo cual ahora no sucede porque hay una constante retroalimentación e interacción dinámica entre regiones geográficas, culturas, costumbres y religiones. Aun así, el debate sobre el Choque de Civilizaciones sigue vigente y resulta clave para entender determinados discursos que promueven violencia cultural y lo cierto es que dicha teoría tiene un elevado grado de consolidación (exista la antítesis de Alianza de Civilizaciones o no) y se estudia en un importante número de universidades en el mundo. Independientemente del concepto bajo el que se agrupe este conjunto de valores de construcción de paz, solidaridad y entendimiento intercultural, es importante que existan estos mensajes y acciones alternativas al Choque de Civilizaciones, porque se trata de un mensaje permeado en nuestra sociedad. La promoción de dicho concepto de la Alianza de Civilizaciones tendría como elementos básicos la base de las Espirales de Paz (empoderamiento y educación crítica para la paz, educación en medios de comunicación, espacios de convivencia intercultural e interreligiosa y no-violencia para cambio social). A estos cuatro aspectos se deberían añadir también de forma transversal el empoderamiento para la acción política, la perspectiva de género, la ecología y respeto integral por el medio ambiente, el crecimiento personal-espiritual interior, la transformación del miedo en posibilidades de amor y creatividad y el conocimiento y aplicación del marco de los derechos humanos.

6- La promoción de Espirales de Paz, solidaridad y entendimiento intercultural no debe traspasar la delgada frontera de caer en la tentación de imponer dogmas. A este respecto, una clave para no caer en el error es seguir metodologías de empoderamiento como

la pedagogía de Freire facilitando herramientas para que cada persona construya sus conclusiones en dinámicas flexibles y con metodologías participativas, conflictuales y socio-afectivas. A este respecto, se plantea la educación en y para la no-violencia como un elemento transformador necesario que da un paso más en los conceptos convencionales de educación para la paz. Además, dicha participación debe implicar también escuchar las necesidades que percibe cada uno de los actores; lo cual permite conectar la transformación de los problemas locales con los globales.

7- La cooperación con las instituciones políticas, las instituciones educativas, el profesorado y los actores sociales de cada contexto es uno de los retos para poder multiplicar programas concretos basados en la propuesta de las Espirales de Paz. Uno de los obstáculos también puede ser la falta de implicación o de formación del profesorado (a la hora de conectar la educación formal y la no-formal), la falta de flexibilidad de las estructuras educativas y la reticencia de ciertos sectores del mundo académico y educativo a aceptar propuestas interdisciplinarias.

8- Iniciativas como la de las Espirales de Paz pueden topar con obstáculos como lo que Mayor Zaragoza califica como el Gran Dominio del poder militar, financiero, energético y mediático y con lobbies y grupos que pueden generar espirales de violencia cultural de forma intencionada y organizada.

9- Programas como el de las Espirales de Paz pueden ser extrapolables y especialmente aplicables en zonas de conflicto en la prevención de conflictos armados y en la reconciliación; y existen opiniones divergentes sobre su aplicabilidad en momentos donde la violencia está ya presente o en un punto álgido. Pese a ello, se plantea también una necesidad de explorar esta opción como una oportunidad transformadora incluso en contextos violentos donde puede haber contras pero también pros en términos de receptividad. De uno u otro modo, hay que tener en cuenta los contextos de violencia estructural, directa y cultural de cada zona.

10- La alfabetización mediática (tanto para que la población sea crítica como para que sea proactiva generando mensajes alternativos) es un pilar básico para el movimiento de las Espirales de Paz. Se debe hacer especial hincapié en el potencial de las redes sociales de Internet y las nuevas tecnologías (y sus posibilidades de comunicación emocional) en ese cultivo de Espirales de Paz, aunque sin olvidar que el contenido y la narración de historias siguen teniendo los mismos componentes en su nivel profundo.

11- La convivencia interpersonal e intercultural es una de las herramientas más poderosas para el cultivo de Espirales de Paz, solidaridad y entendimiento intercultural; y es

por ello que resulta de suma importancia la expansión de redes en diferentes niveles interconectados (tal como describen Gerbner o Castells), intercambios, experiencias, voluntariados, estancias de estudio y viajes. Este aspecto debe ser tenido en cuenta como una oportunidad para reforzar las Espirales de Paz.

12- Uno de los obstáculos-reto-oportunidad es la visibilización de las Espirales de Paz y de sus puntos de enlace.

13- La aplicación de programas de empoderamiento para el Cultivo de Espirales de Paz necesita recursos materiales y humanos, coordinación, planificación estratégica y colaboración con actores sociales a nivel local y también de instituciones como Gobiernos o agencias y programas del sistema de Naciones Unidas. Una de las claves para que tengan éxito es el aprovechamiento y la colaboración con actores que ya están trabajando en el área de construcción de paz en diferentes contextos. A este respecto, uno de los retos es la creación de materiales formativos, programas y herramientas adaptadas a cada contexto para que puedan ser utilizados y expandidos.

14- El cultivo de Espirales de Paz no puede entenderse sin una visión holística integradora que también incluya la paz interior como personas, la conciencia de la convivencia como parte del medio ambiente y la responsabilidad compartida de la gestión de los recursos de la naturaleza y del trato al ecosistema.

15- La perspectiva de género y la promoción de la igualdad de derechos y oportunidades, así como el trabajo de perspectivas sobre los roles masculinos y femeninos y los valores asociados, son un elemento ineludible y un motor para el cultivo de Espirales de Paz. El empoderamiento y la equiparación de más mujeres en lugares de decisión y poder es un aspecto determinante para este cambio, aunque sin perder una perspectiva basada en los derechos de los seres humanos y no encorsetada en géneros.

16- Tanto la Teoría del Cultivo de Espirales de Paz como su aplicación práctica deben ser abiertas para ir enriqueciéndose con futuras experiencias e investigaciones; ser flexibles y adaptables como el agua.

17- Transformar el posible obstáculo de la inercia en una oportunidad, canalizándola para convertirla en nuestra aliada.

9 Conclusiones finales: el Cultivo de Espirales de Paz Caóticas hacia la Alianza de Civilizaciones en la Sociedad Red

Finalmente, un último análisis global del proceso de investigación de esta tesis nos permite exponer nuestras últimas conclusiones y aportaciones a los estudios de comunicación conectándolos de forma interdisciplinar con los estudios de paz, educación y No-violencia. La revisión de las aportaciones del panel de expertos nos ha llevado a perfilar con mayor detalle y enriquecer nuestra propuesta teórica de la Espiral de la Paz, que desde un prisma educativo plantea la transformación del impacto en los receptores que sostienen la Teoría del Cultivo de Gerbner y la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann. De igual modo, ponemos en diálogo esta propuesta teórica educativa y de comunicación para la paz con las propuestas de construcción de paz de Lederach. Partimos, recordamos, de la conclusión de que la Teoría del Cultivo y la Teoría de la Espiral del Silencio podrían recibir una aportación porque no contemplaban ni los potenciales positivos de dichos mecanismos ni su carácter reversible. A este respecto, los resultados nos indican que la violencia cultural emanada del Cultivo (mediático) y la Espiral del Silencio pueden transformarse gracias al filtro de las Espirales de Paz en el Cultivo de Espirales de Paz, Solidaridad y Entendimiento Intercultural hacia la Alianza de Civilizaciones.

Una vez tenidas en cuenta y analizadas las diferentes aportaciones del panel de expertos, rebautizamos nuestra propuesta teórica final para denominarla «Cultivo de Espirales de Paz Caóticas hacia la Alianza de Civilizaciones en la Sociedad Red». A continuación, explicaremos los motivos que nos han llevado a concluir con este concepto y las implicaciones teórico-prácticas que tiene en los estudios de comunicación.

Las diferentes reflexiones del panel de expertos refuerzan todavía más la necesidad de analizar la realidad desde esa complejidad que ya mencionaba Lederach en su Imaginación Moral. Dicha complejidad nos lleva a incorporar matices complementarios tanto en el sentido teórico de las Espirales de Paz como en el de su aplicación práctica.

En primer lugar, la síntesis subjetiva de las aportaciones de los diferentes expertos nos conduce a incorporar cuatro ideas clave complementarias en el filtro transformador de las Espirales de Paz. De forma transversal, añadimos cuatro conceptos que consideramos importante tener en cuenta e incorporar para que permeen ese filtro educativo transformador de cuatro elementos (alfabetización mediática y comunicación para la paz,

pedagogía crítica para la paz, convivencia intercultural y no-violencia para cambio social): igualdad de género, ecología, empoderamiento político y adaptabilidad cultural y religiosa. Los cuatro aspectos se encuentran ya integrados y son elementos importantes dentro de los cuatro pilares de las Espirales de Paz, pero aun así consideramos que son suficientemente relevantes como para destacarlos de forma explícita como elementos que permearían cada espiral, como si estuviera sumergida dentro de ellos.

Precisamente la adaptabilidad y el dinamismo de las Espirales de Paz nos sugieren también que se trata de Espirales de Paz flexibles. La no-violencia nos indica la necesidad de estímulos sutiles y gentiles, en condiciones de suavidad y armonía –de acompañamiento- sin que ello implique en absoluto una falta de fuerza o certeza. De igual modo, observamos la interacción de elementos múltiples y de las redes interpersonales descritas por Lederach y por la Sociedad Red de Castells. Ciertamente es que las redes que proponen ambos autores (Lederach lo hace a semejanza de la tela de araña) son de extremo interés para explicar e impulsar las sinergias e interacciones de las Espirales de Paz. De hecho, las casi infinitas conexiones hacen que la multiplicidad de elementos se encuentre prácticamente sumergida en un espacio acuoso, incluidas dichas redes interpersonales. Así, se ofrece una conexión vectorial y holística, dado que cualquier impacto en cualquier elemento de este espacio tiene un impacto en el resto de elementos en mayor o menor medida.

Nuestros resultados nos indican que el Cultivo y la Espiral del Silencio pueden ser transformados por mecanismos inversos que también pueden ser clave para los procesos de construcción de paz y que complementan la Imaginación Moral propuesta por Lederach. Respecto a la generación o el impulso de dichos mecanismos, las sugerencias y reflexiones de los expertos nos recuerdan que la multiplicación de programas de empoderamiento específicos como el presentado en esta tesis necesita recursos, coordinación, participación y apoyo de Gobiernos e instituciones (incluido el sistema de Naciones Unidas), formación de formadores, empoderamiento y participación política, adaptabilidad cultural a cada contexto y a sus múltiples actores circundantes, aprovechamiento del descubrimiento casual (*serendipity*), adaptación a los contextos con diferentes tipos de violencia (cultural, estructural y directa), tener en cuenta obstáculos como el miedo, la inercia, las reticencias a la interdisciplinariedad, los discursos contradictorios de los grandes grupos de poder, coordinación con otros actores trabajando en construcción de paz o aspectos vinculados, buscar enlaces de conexión de las micro-espirales y los micro-contextos con las macro-espirales y los macro-contextos, tener en cuenta la paz interior de las personas, la dimensión espiritual y la fe, conexión de la transformación de los problemas locales con los globales,

considerar las dimensiones del lenguaje, de la igualdad de género, de la convivencia y responsabilidad compartida con nuestro medio ambiente... La lista podría extenderse, pero dichos aspectos ya han sido expuestos en este capítulo de conclusiones y al enumerarlos simplemente queremos llamar la atención sobre la complejidad y los múltiples factores a tener en cuenta. Y precisamente esta complejidad –y las dificultades para manejar adecuadamente tantísimos factores- nos ha llevado a reflexionar y buscar también oportunidades dentro de la simplicidad que nos sugieren algunas dimensiones de las Espirales de Paz.

Nuestra reflexión sobre la simplicidad nace de una sensación de imposibilidad de controlar y manejar todos los factores que pueden influir en mejorar e implementar una propuesta teórica educocomunicativa como la del Cultivo de Espirales de Paz y su aplicación práctica para la comunicación para la paz, la alfabetización mediática y la construcción de paz, solidaridad y entendimiento intercultural. Es más, esta sensación se acompaña de una duda sobre la necesidad o conveniencia de dicho control.

Dicha reflexión se apoya en la observación de las espirales de violencia y una revisión de ideas que –a partir de los resultados de esta tesis y de las lecciones aprendidas en el proceso- en la parte final nos lleva a considerar que al menos podemos distinguir tres tipos de espirales de violencia cultural en función de su origen. Las primeras son espirales de violencia cultural que simplemente interactúan y habitan en nuestras sociedades por múltiples factores no programados de forma sistemática u organizada a gran o mediana escala, aunque puedan depender y estar conectadas con factores contextuales globales en última instancia. Las segundas son espirales de violencia cultural sí orquestadas o programadas de forma sistemática tales como las que hemos analizado en los discursos y acciones comunicativas posteriores al 11 de septiembre de 2001 para justificar la invasión de Afganistán, crear el miedo, la idea del enemigo, el maniqueísmo, la distinción entre víctimas dignas e indignas y la transgresión del derecho internacional. En tercer lugar, nos encontramos con las espirales de violencia cultural no intencionadas derivadas de las segundas, que sí eran orquestadas y organizadas.

Concluimos también que estas espirales de violencia derivadas interactúan con las primeras y segundas y devienen en muchos casos incontrolables y difíciles de evaluar, dado que la evolución los tres tipos de espirales de violencia cultural expuestos (y de otros que puedan existir) es caótica. El rastro de sus impactos y de las espirales de violencia derivadas se pierde también de forma dinámica en múltiples fragmentos de realidades, espacios y tiempos que no podemos monitorizar. Esta es precisamente una de las dificultades a la hora

de abordar desde una perspectiva de comunicación para la paz, alfabetización mediática y construcción de paz el reto de transformar las espirales de comunicación que generan violencia cultural. Podemos encontrar una analogía a modo de ejemplo en la lucha contra el terrorismo de Al Qaeda. Una de las dificultades que los servicios secretos y fuerzas de seguridad encuentran es que Al Qaeda en muchas ocasiones no es una estructura definida (a veces ni siquiera existe) y simplemente es un concepto en el que pueden tener cabida cientos de movimientos que no están necesariamente coordinados, que actúan de forma independiente (con ciertos objetivos compartidos y otros no compartidos), y que son muchas veces impredecibles y caóticos.

Partiendo de esta idea de que las espirales de violencia cultural son caóticas, llegamos a la conclusión de que dicho caos también puede ser una oportunidad para la construcción de paz, dado que el cultivo de Espirales de Paz también puede ser caótico. Es decir: concebimos que existen al menos tres tipos de Espirales de Paz. Las primeras son aquellas que existen en la realidad y que no han sido necesariamente impulsadas o planificadas sistemáticamente o de forma organizada. Las segundas serían aquellas organizadas, creadas, impulsadas o planificadas. En este nivel encontramos múltiples actores y organizaciones que trabajan por la construcción de paz y entendimiento intercultural (ONGs, universidades, asociaciones, UNESCO, UNAOC, UNDP y un largo etc.), aunque las propuestas para generar dichas Espirales de Paz son diversas. En el caso de nuestra propuesta teórica sobre la transformación del Cultivo de Gerbner y la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann a través del filtro de las Espirales de Paz educacionales basadas en cuatro pilares (y cuatro elementos transversales), concluimos que la aplicación de programas de empoderamiento en este sentido puede transformar la violencia cultural, el Cultivo y las Espirales de Silencio en el Cultivo de Espirales de Paz que posteriormente interactuarán y evolucionarán de forma caótica. Estas espirales impulsadas generarían a su vez nuevos cultivos de Espirales de Paz derivadas y caóticas, cuyo rastro e impacto también se pierde e interacciona de forma casi infinita en nuestra realidad.

Hagamos una analogía al respecto con la Teoría del Caos. La Teoría del Caos intenta explicar la evolución de la realidad, modelizarla y predecirla basándose en la regla de que «simplemente no hay regla», dado que la evolución de la realidad dependerá de una acumulación de mínimas alteraciones físicas y matemáticas que generan realidad a través de un azar que en realidad sí tiene explicación matemática, pero que evoluciona de forma caótica. Es decir, el caos explica un orden de las cosas dentro de un caos que hace posible la realidad que conocemos (Ekeland, 1995). Esta flexibilidad nos refuerza en la idea de

espirales interconectadas y en esa búsqueda de lo invisible y de la creatividad (vinculada también a sinergias todavía no completamente explicadas desde un punto de vista científico) de la que nos habla Lederach en su *Imaginación Moral*. La Teoría del Caos estudia precisamente cómo las personas, por ejemplo un gimnasta durante un ejercicio supuestamente condicionado por leyes físicas y de probabilidad que no le permiten ser libre, podemos adquirir una libertad y una evolución por «azar» que parecían imposibles en un principio. La sucesión consecutiva de pequeñas diferencias en los movimientos lleva a un resultado final diferente y posibilita otros movimientos que parecían impredecibles.

La respuesta se sitúa en ese margen casi imperceptible que separa el cero matemático de prácticamente la nada, la exactitud absoluta de la mejor aproximación. Este margen parece infinitamente pequeño, y maleable a voluntad, pero en realidad estos sistemas caóticos juegan el papel de microscopios que agrandan la dimensión del universo de igual modo que un «zoom» (Ekeland, 1995). En física, la precisión es limitada y es dentro de la amplificación de estas pequeñas variaciones acumuladas donde encontramos el azar, un azar enmarcado en la imposibilidad de calcular con exactitud total las casi imperceptibles variaciones e interacciones que pueden por ejemplo tener los átomos de los cuales está formada la naturaleza, el universo y los seres humanos. Desde esta perspectiva, y dentro del orden del caos, el universo, la naturaleza de la madre tierra, los seres vivos, y claro, nosotros los humanos, somos un todo interconectado que encaja dentro de la idea holística y energética que proponen las paces transracionales. Aun así, ni la Teoría del Caos ni las ciencias físicas en general son capaces de dar respuestas definitivas a los porqués y a los secretos de los fenómenos físicos de la vida. De hecho, tal vez la afirmación más contundente de los estudiosos que buscan reglas para entender la realidad es precisamente que «no hay regla». Tomando en cuenta parcialmente esta consideración, proponemos como contribución a la Teoría de la Imaginación Moral de Lederach, la Teoría del Cultivo de Gerbner y la Teoría de la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann lo que venimos a denominar el Cultivo de Espirales de Paz Caóticas. De este modo, entendemos las posibilidades transformadoras de las Espirales de Paz en dos caminos abiertos que se pueden encontrar en su evolución. Por un lado, la organización, planificación estratégica, coordinación e implementación de programas de empoderamiento basados en las Espirales de Paz pueden generar efectos transformadores de la violencia cultural, el Cultivo y las Espirales de Silencio. A este respecto, vemos que siempre habrá variables que se escapen y que una coordinación completa con los actores del panorama internacional y local resulta difícil de alcanzar. Sin embargo, consideramos que explorar el potencial de pequeños logros acumulados interconectados es ya de por sí positivo

y merece la pena. De hecho, este sería uno de los caminos para impulsar de forma organizada e intencionada la propagación de Espirales de Paz y la conexión de las macroespirales y las microespirales. El segundo camino, que se puede encontrar con el primero, es la evolución incontrolada y caótica que pueden tener tanto el cultivo de Espirales de Paz propulsadas a través de programas de empoderamiento basados en las Espirales de Paz como las Espirales de Paz derivadas. Todas ellas interactuarán de forma caótica. De este modo, ese caos impredecible que le da fuerza a las espirales de violencia cultural derivadas de procesos comunicativos (incluidos el Cultivo y las Espirales de Silencio) también le da fuerza al Cultivo de Espirales de Paz Caóticas desde un prisma educomunicativo. Es decir, los impactos positivos transformadores de la aplicación de programas de empoderamiento basados en la propuesta de las Espirales de Paz pueden generar múltiples impactos positivos que no podremos ni controlar ni evaluar como si de un efecto dominó multidimensional se tratara, y que nunca conoceremos; pero que sin embargo existirán.

El funcionamiento de este cultivo de espirales funcionaría al igual que una selva, donde cada semilla o fruto se multiplica y genera una evolución de la jungla ordenada dentro del caos, o caótica dentro de un orden. Así, estas Espirales de Paz Caóticas serían semillas educomunicativas en expansión dinámica y que una vez plantadas cobran vida propia dentro de la actual Sociedad Red descrita por Castells, cuyo concepto también evidencia sinergias con el de las redes interpersonales transformadoras de Lederach. Un jardín puede ser cuidado por un jardinero para mantener un orden y una estética; pero una jungla o un bosque se cuida y crece de forma autónoma y caóticamente ordenada. Cuantas más semillas plantemos, cuantos más programas educomunicativos de Espirales de Paz puedan implementarse e interconectarse, más semillas cobrarán vida propia dentro de esta jungla de Espirales de Paz; y por ende más influencia transformadora tendremos en un mapa del mundo donde podamos cultivar decenas, cientos o miles de Espirales de Paz interconectadas. Veamos a continuación las figuras 18 y 19 para explicar esquemáticamente la propuesta teórica final (y aun así abierta) del Cultivo de Espirales de Paz Caóticas:

Filtro educomunicativo y transformador de las Espirales de Paz

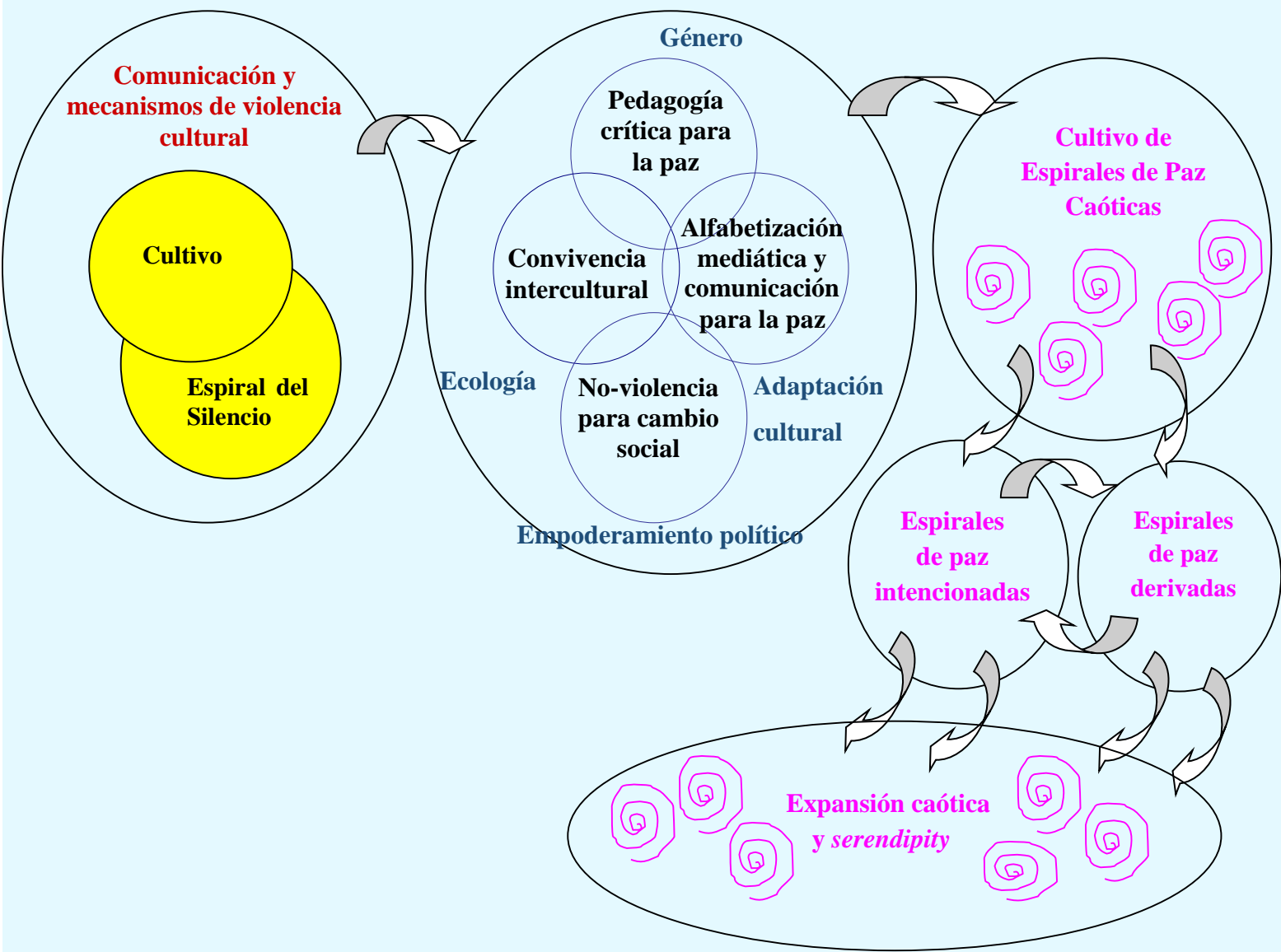


Figura 18: Filtro transformador del Cultivo de Espirales de Paz Caóticas hacia la Alianza de Civilizaciones desde un prisma educomunicativo (Fuente: Elaboración propia, 2013)

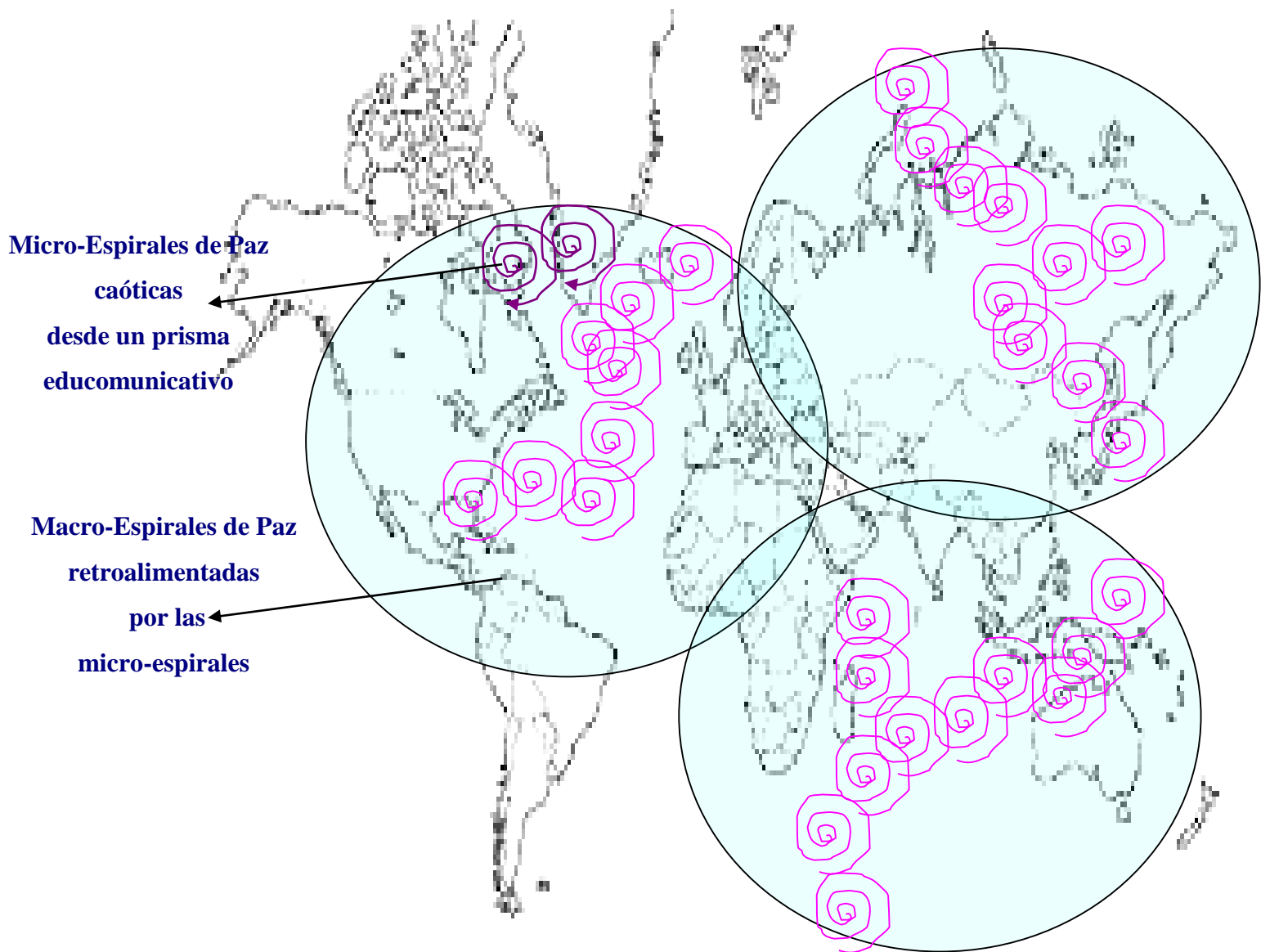


Figura 19: Interacción con las Espirales de Paz caóticas micro y las Espirales de Paz caóticas macro. La suma de pequeñas Espirales de Paz crea grandes Espirales de Paz
(Fuente: Elaboración propia, 2013)

La figura 18 muestra, desde un prisma educomunicativo, la conceptualización de las Espirales de Paz Caóticas matizada con respecto a las propuestas iniciales tras incorporar las reflexiones y modificaciones derivadas del proceso de investigación y el análisis de las contribuciones del panel de expertos y la idea de espirales en expansión caótica surgida a partir de un análisis de estas reflexiones. De igual modo, se incorporan de forma transversal cuatro elementos clave que a nuestro entender enriquecen la aplicación de la propuesta de las Espirales de Paz: la perspectiva de género, la perspectiva de ecología y respeto e integración con el medio ambiente de forma holística, la adaptación cultural y religiosa y el empoderamiento político. Asimismo, incorporamos el concepto de expansión caótica y

serendipity. Utilizamos en este caso la palabra original en inglés porque no encontramos una traducción tan aproximada con un solo término (podría traducirse como «descubrimiento casual»). El concepto de *serendipity* es incorporado partiendo de las propuestas de Lederach y consideramos que podría resultar un elemento de sumo interés para reforzar las Espirales de Paz, ya que se trata de la capacidad de adaptarse y estar abierto para aprender y mejorar a partir de situaciones no esperadas o previstas que pueden llevar a descubrir y profundizar en hallazgos no buscados o inesperados. Este concepto resulta especialmente interesante si trabajamos con la idea de espirales caóticas que pueden interactuar de formas múltiples, dinámicas y cambiantes.

Por su parte, la figura 19 muestra el nivel en el que las Espirales de Paz globales y locales conectan a través de espirales caóticas, de modo que la expansión es multidireccional y simultánea en espacios más locales y concretos y en entornos más globales en el marco de una dimensión planetaria.

El concepto de Cultivo de Espirales de Paz Caóticas (una suerte de semillas libres en expansión) nos conecta de nuevo con el concepto de Choque de Civilizaciones y Alianza de Civilizaciones. Somos conscientes de las controversias que genera el concepto de Alianza de Civilizaciones, pero entendemos que los valores con los que puede identificarse la iniciativa de Naciones Unidas (UNAOC) conectan cuanto menos sobre el papel con nuestros valores de construcción de paz, empoderamiento, participación, solidaridad y entendimiento intercultural. Reiteramos que, al margen del nombre con el cual se bauticen, son valores alternativos a la idea de Choque de Civilizaciones. Expertos como Ramonet o Nuñez nos cuestionaban el concepto de Alianza de Civilizaciones porque entendían que es una negación antitética que le da validez o reconoce la existencia del Choque de Civilizaciones. Sin embargo, lo cierto es que dicha teoría de Huntington está expandida y consolidada (tal como destacan Mayor Zaragoza o Ebadi) y nos parece oportuno –desde un posicionamiento totalmente subjetivo y legítimo como académicos- que existan mensajes y plataformas alternativas (analizar si estas plataformas funcionan adecuadamente o no sería objeto de otras o futuras investigaciones), cuya validez valoramos más en función de sus valores de fondo que en función de su definición o envoltorio. Finalmente, si atendemos a la simple definición de civilización de la Real Academia Española de la Lengua, civilización de un «conjunto de costumbres, saberes y artes propio de una sociedad humana» o «el estadio de la evolución de dicha sociedad», lo cual puede encajar también con los elementos clave de lo que denominamos cultura.

Teniendo en cuenta que en nuestra realidad actual hay grupos de poder y discursos mediáticos que se encargan de cultivar violencia cultural y espirales de silencio, ¿por qué no empoderar a individuos y colectivos transformadores que cultiven Espirales de Paz Caóticas hacia una cultura de paz, una Alianza de Civilizaciones o simplemente a unos fines comunes basados en el disfrute de la convivencia pacífica, la solidaridad, el entendimiento intercultural, los derechos humanos y la diversidad como una riqueza en sí misma?

A modo de conclusión, y conectando los estudios de comunicación para la paz con los planteamientos de Lederach, la no-violencia y la Teoría del Caos, tampoco queremos dejar de incidir en que las sinergias de las Espirales de Paz Caóticas que proponemos en esta tesis también incitan a explorar ciertas lagunas donde aún no se han encontrado explicaciones a ciertas fuerzas centrífugas que interactúan en los procesos de comunicación para la paz y entendimiento intercultural. Vencer el miedo a explorar y a la creatividad nos permite cuestionarnos unas realidades (o, mejor dicho, percepciones sobre la realidad) donde supuestos postulados científicos llevaron a que, por ejemplo en la Controversia de Valladolid (1550-1551) se afirmara que España podía colonizar Las Indias y violar los derechos de la población nativa porque los indígenas no tenían alma. Cinco siglos después, en el contexto Post 11-S, seguimos buscando respuestas al papel de la comunicación y las representaciones mediáticas «del otro» en la violencia y en la construcción de paz. En este camino, los resultados de esta tesis nos permiten afirmar que hay indicios de que el cultivo de espirales de violencia y de silencio sí pueden transformarse en el Cultivo de Espirales de Paz, unas espirales que pueden devenir Caóticas e incluso imperceptibles, pero que sin embargo existen y abren una ventana más a la esperanza. Tal como indica el preámbulo de constitución de la UNESCO, con el que iniciábamos estas páginas: «Puesto que las guerras nacen en las mentes de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz».

9 Final conclusions: the Cultivation of Chaotic Spirals of Peace towards the Alliance of Civilizations in the Network Society

Finally, a last comprehensive analysis of the research process of this thesis allows me to present my final conclusions and contributions to communication studies, using an interdisciplinary approach to connect them to education and peace studies. The review of the feedback from the panel of experts led me to fill in greater detail and enrich my theoretical proposal of the Spiral of Peace, presented from a media literacy perspective and connected to Gerbner's Theory of Cultivation, Noelle-Neumann's Theory of the Spiral of Silence, and Lederach's approach to peace building. I started by stating that the theories of Cultivation and the Spiral of Silence could receive a contribution because neither took into account the reversibility of the mechanisms described or their potential to contribute to peace. In this respect, the results support the idea that cultural violence emanating from the media, as described in the theories of Cultivation and the Spiral of Silence, can be transformed through the Spirals of Peace Filter into peace, solidarity and intercultural understanding towards The Alliance of Civilizations.

After considering and analysing the contributions of the panel of experts, I renamed my final theoretical proposal to "Cultivation of Chaotic Spirals of Peace towards the Alliance of Civilizations in the Network Society". Subsequently, I will explain the reasons that led to this change and its theoretical and practical implications in communication studies.

The different reflections of the panel of experts further reinforced the need to analyse reality considering the complexity highlighted by Lederach in his *Moral Imagination*. This complexity required me to incorporate nuances to complete the theoretical approach of the Spirals of Peace and its practical application.

First, my subjective synthesis of the experts' feedback led me to incorporate four new crosscutting elements to complement the transformative filter of the Spirals of Peace. These four elements - gender equality, ecology, political empowerment and cultural and religious adaptability – permeate the four pillars described previously (media literacy and communication for peace, critical pedagogy for peace, intercultural co-existence and non-violence for social change). Though the four elements are integrated within the four pillars of the Spirals of Peace, nevertheless they are relevant enough to be highlighted here as crosscutting elements that permeate each spiral.

It is precisely the adaptability and dynamism of the Spirals of Peace that suggests that these spirals are flexible. The non-violence approach shows the need for subtle and gentle stimuli, under kind and harmonious conditions (especially during the process), but without implying a lack of strength or certainty. Similarly, one can observe the interaction of multiple elements and interpersonal networks as described by Lederach and Castells in his *Network Society*. Indeed, the networks described by both authors (Lederach compares them to spider webs) are extremely interesting to explain and promote the synergies and interactions of the Spirals of Peace. In fact, almost infinite connections immerse the multiplicity of elements in a fluid space, with significant place for interpersonal networks. Thereby a holistic connection is formed, whereby any impact on any element in this space has an impact (of varying degrees) on the other elements.

The thesis results indicate that the theories of Cultivation and the Spiral of Silence can be transformed by inverse mechanisms that could also be key for the processes of peace building and that could complement Lederach's ideas in the *Moral Imagination*. Regarding the creation and promotion of these mechanisms, the reflections of the experts remind us that there is a critical need for resources and the participation, coordination and support of governments and institutions (including the UN system) in order to multiply specific empowerment programs such as the Spirals of Peace. It is also crucial to improve teacher training, political empowerment and participation, promote cultural adaptability to different contexts and actors, take advantage of chance discoveries (serendipity) and adapt to contexts with different types of violence (cultural, structural and direct). At the same time, it is important to consider obstacles such as fear, inertia, reluctance to interdisciplinary approaches and contradictory discourses of powerful lobbies. Also needed is coordination with other actors working in peace building and related aspects, connecting micro-spirals and micro-contexts with macro-spirals and macro-contexts, encouraging individuals' development of internal peace, consideration of the spiritual and faith dimensions, the connection of local and global problems, considering the implications of language, the deficit of gender equality, and our shared responsibility to coexist peacefully with the environment. The list could go on indefinitely, but these issues have already been discussed in this concluding chapter. The purpose of listing them here is simply to draw attention to the multiplicity and complexity of the factors to be considered. It is precisely this complexity, and the difficulty in successfully managing so many factors, that has led me to reflect again and look for opportunities inside the simplicity of some of the Spirals of Peace.

The approach of simplicity was born of a feeling of powerlessness to control and manage all the factors that can influence or improve the communicative-educative proposal of the Spirals of Peace and its practical application for peace communication, media literacy, peace building, solidarity and intercultural understanding. Moreover, this feeling was accompanied by serious doubts about the necessity, feasibility or desirability of controlling the different factors.

This reflection is supported by the observation of the spirals of cultural violence generated by media messages and a review of the ideas that – emerging from the results of this thesis and the lessons learned – led me to distinguish at least three types of cultural violence spirals according to their origin. The first are cultural violence spirals that simply interact and exist in societies due to multiple factors that are not systematically programmed or organized on a medium or large scale, although they may depend on or be connected with global contextual factors. The second type of spirals of cultural violence are planned or orchestrated systematically, such as the ones analysed in the public discourses and communicative actions after September 11th to justify and endorse the invasion of Afghanistan; creating fear, the idea of the enemy, Manichaeism, the distinction between worthy and unworthy victims and justifying the violation of international law. The third types of spirals of cultural violence are unintended consequences of the second type, which were themselves organized and orchestrated.

One can conclude that spirals of violence arising from interaction between the first and second types turn out to be, in many cases, uncontrollable and difficult to evaluate, since the evolution of the three types of spirals of cultural violence (and other types could also exist) is chaotic. The trail of their impacts and the resulting violence spirals are lost as well; they are dynamic, many, and fragment in space and time in a way that cannot be monitored. This is indeed one of the difficulties when addressing peace building from a communication perspective in order to transform the spirals of cultural violence. To illustrate, one can find an analogy in the war against the terrorism of Al Qaeda. One of the difficulties that security forces and secret services find is that, most often, Al Qaeda does not have a defined structure. Sometimes it does not even exist. It is simply a concept that can fit hundreds of movements, which are not necessarily coordinated, which act independently (according to both common and divergent goals) and whose actions are often unpredictable and chaotic. The idea of chaotic spirals of cultural violence suggests that such a chaos can be an opportunity for peace building, and that the spirals of peace can also be chaotic. This suggests that there are at least three types of spirals of peace. The first type is spirals of peace that exist

in daily reality and are not necessarily driven or systematically planned in an organized way. The second type is those organized, created, promoted or planned. At this level there are multiple actors and organizations that work in peace building and intercultural understanding (NGOs, universities, associations, UNESCO, UNAOC, UNDP, etc.), although the approaches to generate these Spirals of Peace are diverse. Concerning my theoretical proposal to transform Gerbner's Cultivation and Neumann's Spiral of Silence through the Spirals of Peace Filter (composed of four pillars and four additional crosscutting elements), I conclude that the implementation of this kind of empowerment program could transform cultural violence, Gerbner's Cultivation and Noelle-Neumann's Spirals of Silence into Cultivation of Spirals of Peace, which will afterwards evolve and interact chaotically. These propelled Spirals of Peace can in turn generate new derived and chaotic Spirals of Peace, whose trail and impact will likewise be lost, but will interact almost infinitely within our realities.

Let me make an analogy to Chaos Theory. Chaos Theory tries to explain the evolution of reality, model it and make predictions based on the rule that "there is simply no rule", as the evolution of reality depends on an accumulation of minor alterations that generate a physical and mathematical reality through chances that evolve in a chaotic way. In other words, the chaos explains an order of things inside a chaos that makes possible the reality as we know it (Ekeland, 1995). This flexibility reinforces the idea of interconnected spirals and the search for invisible aspects and creativity (connecting as well with synergies not yet explained from a scientific point of view) conceptualized by Lederach in the *Moral Imagination*. Chaos Theory studies how people are conditioned by physical laws of probability and thus are not free, for example a gymnast during a practice. One is free, however, to the extent of the evolution of "chances" that seemed impossible at first. The consecutive sequence of a series of small, almost imperceptible, differences in the movements lead to a different outcome and make possible other movements in an unpredictable way.

The answer lies in the almost invisible margin separating the mathematical zero from the void, where absolute accuracy is the best approximation. This margin seems infinitely small and easily malleable, but the truth is that these chaotic systems play the role of microscopes that enlarge the size of the universe's dimension in the same way as a "zoom" (Ekeland, 1995). In physics, accuracy is limited and it is within the amplification of small, accumulated variations that one finds the random. In other words, the random results because one is unable to accurately calculate all of the nearly imperceptible variations and interactions, for example the atoms of which human beings, nature, and the universe is

formed. From this point of view all nature, living things and human beings are interconnected within a whole, which is the order of chaos of the universe. This idea supports the holistic and energetic approach of the rational “transrational peaces”. However, neither Chaos Theory nor the physical sciences in general are able to provide definitive answers to the questions and secrets of the physical phenomena of life. In fact, perhaps one of the most forceful statements of scholars seeking to understand the rules of reality is that there are “no rules”.

Taking this into account, I propose a contribution to Lederach’s *Moral Imagination*, Gerbner’s Theory of Cultivation and Noelle-Neumann’s Theory of the Spiral of Silence. This contribution is the Cultivation of Chaotic Spirals of Peace. The transformative possibilities of the Spirals of Peace can be understood as having two paths, two open ways that could find each other through their evolution.

First, this thesis concludes that the strategic planning, organization, coordination and implementation of empowerment programs based on the Spirals of Peace can positively transform cultural violence, Cultivation and the Spirals of Silence into spirals of peace, solidarity and intercultural understanding. This idea assumes that there will always be variables that will be lost and that complete coordination with all local and international actors is difficult to achieve. Nevertheless, I believe that exploring the potential of small, interconnected, accumulated achievement is positive and worthwhile. Indeed, this would be one of the paths to promoting the intentional and organized spreading of Spirals of Peace and connecting macro-spirals with micro-spirals. The second path, which could converge with the first at a certain point, is the uncontrolled and chaotic evolution of the Spirals of Peace intentionally generated through empowerment programs and, at the same time, the interaction with the derivative and non-intentional Spirals of Peace. All of these Spirals will interact in a chaotic way.

Thus, this unpredictable chaos, which can give strength to spirals of cultural violence (including Cultivation and the Spiral of Silence), can also give strength to the cultivation of Chaotic Spirals of Peace. In other words, the positive and transformative impacts of empowerment programs based on Spirals of Peace could generate multiple spirals and positive impacts that cannot be controlled or evaluated, in a domino effect. Many of these derivative Spirals of Peace are multidimensional and will never be known, but they will exist nevertheless.

The cultivation of Spirals of Peace could evolve like a jungle, where each seed or fruit multiplies and generates an orderly evolution of the jungle under the order of chaos. In other words, these chaotic spirals are like seeds that, once planted, undergo dynamic expansion and

interact in the current Network Society described by Castells, a concept that synergizes well with the transformative interpersonal networks proposed by Lederach. A garden could be cultivated by a gardener in order to maintain order and aesthetics, but a jungle or forest takes care of itself and grows autonomously in a chaotic but ordered way. The more seeds that are planted, the more Spirals of Peace programs that are implemented and interconnected, the more plants will come alive in the jungle of the Spirals of Peace. Therefore, the more seeds cultivated, the more transformative influence we would have in a world map where we can cultivate dozens, hundreds or thousands of interconnected Spirals of Peace.

Figures 20 and 21 illustrate schematically the final theoretical proposal (that is nevertheless still open) concerning the Cultivation of Chaotic Spirals of Peace:

Spirals of Peace Communicative-Educative Transformative Filter

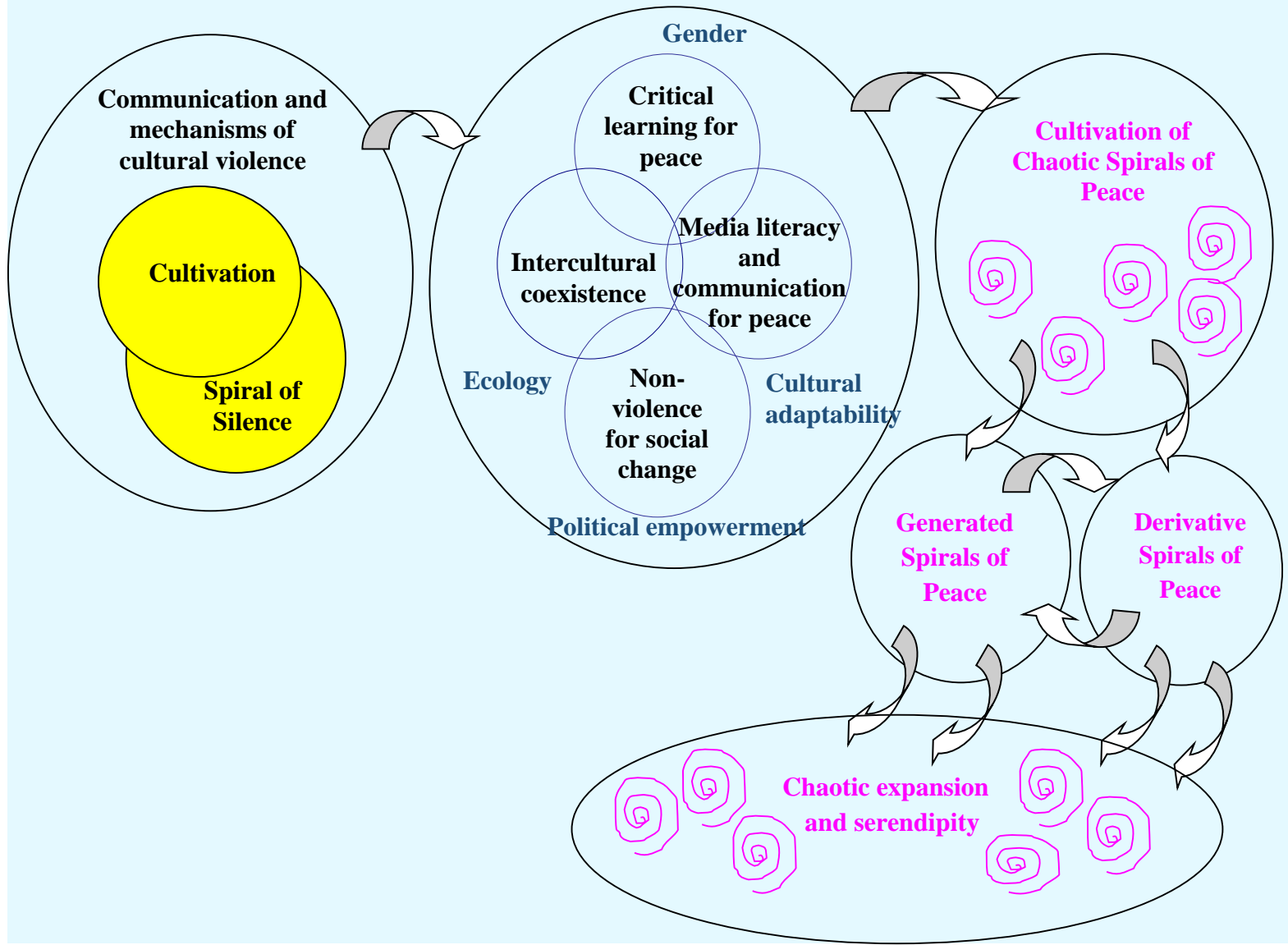


Figura 20: Transformative filter for the Cultivation of Chaotic Spirals of Peace towards the Alliance of Civilizations
 (Source: Author's work, 2013)

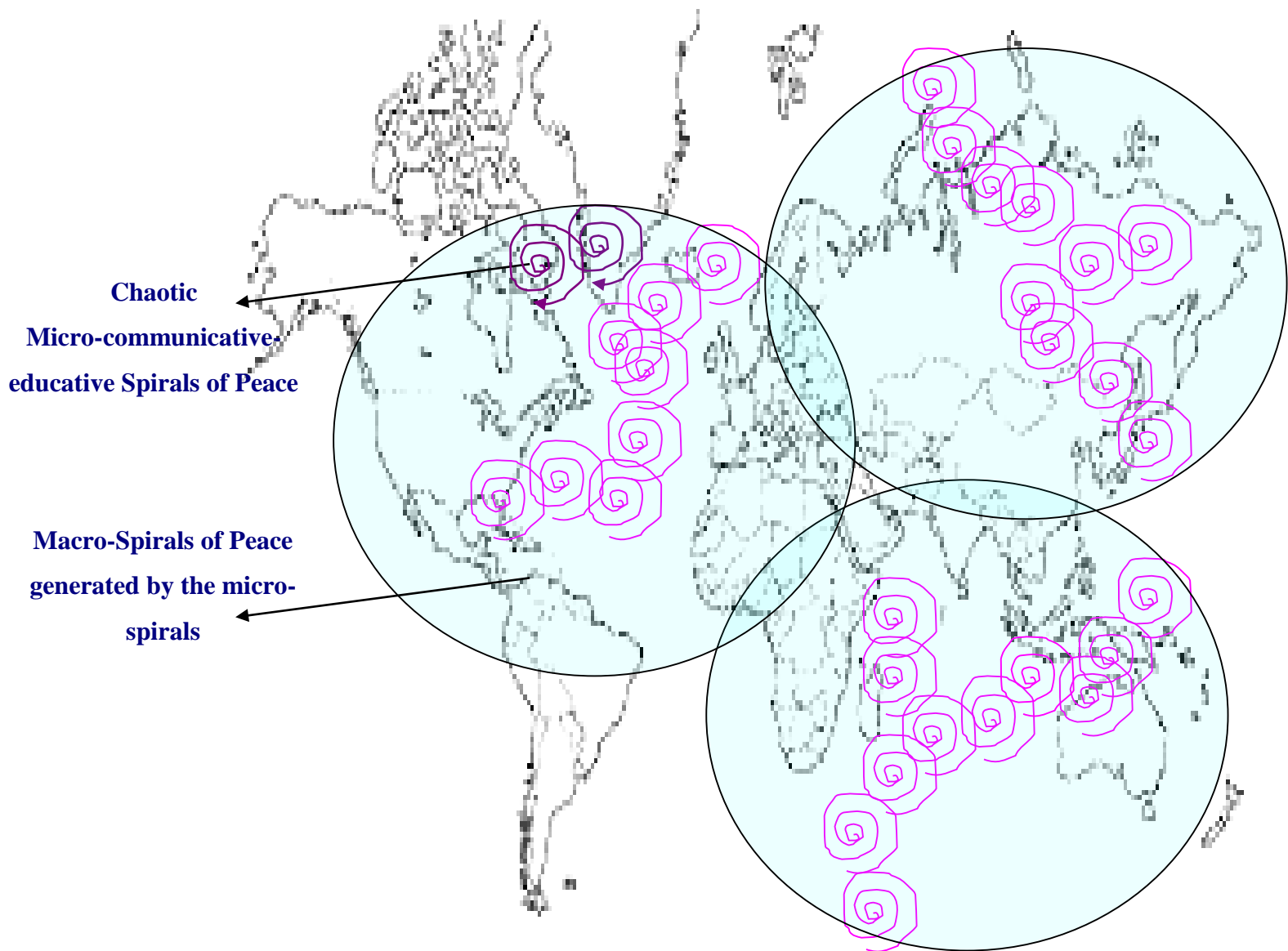


Figura 21: Interaction of the Chaotic Spirals of Peace at micro and macro levels
 (The addition of small Spirals of Peace generates big Spirals of Peace)
 (Source: Author's work, 2013)

Figure 20 shows, from an educative-communicative perspective, the conceptualization of Chaotic Spirals of Peace, with a nuance concerning the initial proposals and reflections after incorporating the changes arising from the process of research and analysis of the contributions of the panel of experts. The idea of chaotic expanding spirals emerged from these reflections. Similarly, from the expert feedback and reflections of the research process, four crosscutting elements were incorporated to enrich and complete the theoretical proposal: the gender perspective, the ecological perspective and integration with the environment in a holistic way, cultural and religious adaptability and political empowerment. The concepts of serendipity and chaotic expansion were also incorporated.

The concept of serendipity is based on the proposals of Lederach. It could be very useful in reinforcing the Spirals of Peace, since it implies the capacity to adapt and being open to learn and improve from unexpected situations, which could lead to discovery and going deeper into unintended or unexpected findings. This concept is particularly interesting when working with the idea of chaotic spirals that can interact in multiple, dynamic and flexible ways.

For its part, Figure 21 shows the level at which the local and global Spirals of Peace are connected through chaotic spirals, so that expansion is multidirectional and simultaneous in local and concrete spaces, as well as in global contexts and global dimensions.

The concept of the Cultivation of Chaotic Spirals of Peace (a sort of free seeds in expansion) connects with the concept of the Clash of Civilizations and the Alliance of Civilizations. I am aware of the controversy surrounding the concept of the “Alliance of Civilizations”, but I consider the values identified by the UN initiative (UNAOC) to connect, at least on a theoretical level, with my values regarding peace building, empowerment, participation, solidarity and understanding. I reiterate that, regardless of the name given to this concept of “Alliance”, the above-mentioned values are alternatives to the idea of the Clash of Civilizations. Experts such as Ramonet and Nuñez have questioned the concept of the Alliance of Civilizations because they consider it an antithetical denial that gives recognition and admits the idea of a Clash of Civilizations. However, Huntington’s theory has been expanded and consolidated (as was highlighted by Mayor Zaragoza and Ebadi) and I consider appropriate, from a subjective and legitimate position as an academic, the existence of alternative messages and platforms. Analysing whether these platforms are well designed and work accurately would be the topic of other or future research. In other words, I focus more on the core values of the concept or initiative, rather than the definition or packaging. Finally, if we consider the simple definition stated in the *Oxford Dictionary*, civilization is “the process by which a society or place reaches an advanced stage of social development and organization” or “the society, culture, and way of life of a particular area”, which could coincide with some of the key elements associated with “culture” (Oxford, 2013).

Given that in our current reality, lobbies and media discourses can cultivate cultural violence and the spirals of silence through communication, why not empower transformative individuals and groups to cultivate Chaotic Spirals of Peace and work towards a culture of peace, an Alliance of Civilizations, or just some common goals based on the enjoyment of peaceful coexistence, solidarity, intercultural understanding, human rights and diversity as a rich and valuable element in itself?

To conclude, and to connect the communication for peace studies with the approaches of Lederach, non-violence and Chaos Theory, I would like to underline the fact that the synergies of the Chaotic Spirals of Peace encourage the exploration of certain gaps where explanations have not yet been found, particularly explanations of centrifugal forces that interact with the processes of communication for peace and intercultural understanding. Overcoming the fear of exploration and creativity allows one to question oneself about reality (or, rather, one's perceptions of reality) and to question supposed scientific arguments as the ones exposed in the Valladolid Controversy in 1555-1551. In this big debate, it was claimed that Spain could colonize the Indies and violate the rights of native populations because indigenous people did not have souls. Five centuries later, in the post 9/11 context, the academia continues looking for answers concerning the role of communication and media representations of "the other" in violence and peace building.

In this way, the results of this thesis' research permits me to affirm that there are indications that the Cultivation of cultural violence and the Spiral of Silence can be transformed into the Cultivation of Chaotic Spirals of Peace towards the Alliance of Civilizations, thereby opening another window of hope. As was said in the preamble to UNESCO's constitution: "Since wars begin in the minds of men, it is in the minds of men that the defences of peace must be constructed".

10 Límites de la investigación, aportación a diferentes campos de estudio y futuras líneas de investigación

La investigación y los resultados que hemos presentado en esta tesis se han visto limitados por la falta de recursos para abordar muestreos de estudio más amplios y con un volumen mayor de cara a ofrecer más datos cuantitativos. Aun así, hemos intentado aportar un profundo análisis cualitativo dentro de los parámetros de una tesis doctoral y de la falta de equipos materiales, técnicos y humanos para ampliar el número de personas estudiadas, el programa implementado y su monitorización. No obstante, también somos conscientes de que dichas limitaciones han acompañado históricamente incluso a los grandes equipos de investigación que han consolidado las grandes teorías sobre el impacto de los medios de comunicación, psicología social y construcción de paz. Entendemos que tanto en las grandes investigaciones como en las modestas (como esta tesis doctoral) la cuestión no es establecer verdades absolutas, sino encontrar pistas e indicios que nos llevan a más preguntas y a explorar posibles explicaciones o propuestas. En nuestro caso, apostamos por que esta investigación científica tenga como sentido dar un servicio o un beneficio a los seres humanos y a la construcción de paz en su sentido más amplio desde el ámbito de la comunicación.

De igual modo, entendemos que la interdisciplinariedad es uno de los retos y aspectos positivos de esta tesis, pero que al mismo tiempo también lleva aparejadas ciertas limitaciones adicionales. Seguimos considerando que era pertinente abordar los tan diferentes campos de estudio a partir de los cuales hemos trabajado, pero somos conscientes también de que esta diversidad reduce en cierto modo la profundidad del trabajo en cada uno de los campos; algo que hemos intentado suplir con la riqueza y las nuevas perspectivas que puede aportar la interacción de las distintas disciplinas. También nos encontramos con la limitación del factor tiempo, tanto en la extensión del programa de las Espirales de Paz como en la monitorización a medio y largo plazo.

Pese a todo ello, consideramos que la propuesta de la transformación del Cultivo de Gerbner y la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann en Cultivo de Espirales de Paz Caóticas -y su conexión con la Alianza de Civilizaciones- aportan contribuciones a diferentes campos de estudio. En primer lugar, ofrece nuevas perspectivas a los estudios de comunicación y de impacto mediático en los receptores, y a su conexión interdisciplinar con los estudios de paz, educación o pedagogía crítica para la paz y no-violencia. En este caso, hacemos especial

hincapié en el vínculo con la Imaginación Moral de Lederach y sugerimos las posibilidades de incorporar aspectos de alfabetización mediática y de explorar cómo el Cultivo y la Espiral del Silencio pueden influir en la Imaginación Moral. A este respecto, resulta clave seguir indagando en cómo el Cultivo mediático de violencia cultural y la Espiral del Silencio pueden ser transformados y conectados con dicha Imaginación Moral.

También aporta esta tesis una contribución en doble sentido a las teorías del Cultivo y de la Espiral del Silencio. Por un lado, los resultados refuerzan su vigencia y su actualidad en la era de las nuevas tecnologías y de la sociedad red. Por otra parte, aportamos una contribución a ambas teorías vinculada al potencial de transformación de los efectos de violencia cultural, y los interconectamos con los estudios de construcción de paz, de empoderamiento y de alfabetización mediática y comunicación para la paz.

De forma paralela, estas reflexiones sobre las teorías del Cultivo y la Espiral del Silencio suponen también una aportación al debate global sobre las teorías de comunicación, psicología social e impacto mediático en los receptores.

En los campos de alfabetización mediática y comunicación para la paz también hemos generado propuestas complementarias en el análisis del impacto transformador y los efectos positivos del programa de empoderamiento de las Espirales de Paz, así como en el potencial de buscar conexiones interdisciplinarias con campos como la educación para la paz, la convivencia intercultural y la no-violencia.

Las distintas contribuciones académicas derivadas de esta tesis también nos abren puertas a futuras líneas de investigación para seguir explorando el funcionamiento de los mecanismos de transformación del Cultivo y la Espiral del Silencio en el Cultivo de Espirales de Paz Caóticas y la aplicación de programas de empoderamiento. Consideramos que para reforzar y mejorar la propuesta de las Espirales de Paz es necesario replicar nuevas experiencias de investigación-acción similares a la implementada en el marco de esta tesis. La meta sería investigar los patrones que se repiten, aquellos que cambian y las lecciones aprendidas para mejorar una propuesta teórica recién salida del proceso de gestación y aún en sus primeros estadios de evolución. Uno de los retos en este sentido es su adaptabilidad cultural y a los diferentes contextos (especialmente los de conflicto armado) donde se podrían aplicar los programas. De igual modo, es importante que se coordinen proyectos de monitorización de los efectos transformadores en los colectivos y en las personas a medio y largo plazo.

También nos parece conveniente que estas investigaciones futuras exploren más las sinergias y conexiones interdisciplinarias de los campos de comunicación y teorías de impacto

en los receptores, estudios de paz, no-violencia, alfabetización mediática y comunicación para la paz. En lo relativo a la no-violencia y a la Imaginación Moral, vemos también necesario investigar más las conexiones de todas las disciplinas mencionadas con el crecimiento personal, la paz interior y los aspectos espirituales y de fe, dado que son componentes de alto interés para la construcción de paz; pero también gaseosos y difíciles de explorar de forma tangible desde un punto de vista científico. El análisis de estas conexiones pasa necesariamente por un diálogo interdisciplinar, tal como propone esta tesis, a través de un giro epistemológico que así lo permita.

Otro de los retos de futuro que se plantean a raíz de esta tesis reside en el plano de la aplicación práctica y de ese compromiso transformador de la realidad hacia la construcción de paz y la idea de Alianza de Civilizaciones. En este sentido, consideramos relevante explorar formas de implicar a diferentes actores de la sociedad civil, gobiernos, ONG, sistemas educativos, instituciones y agencias del sistema de Naciones Unidas como UNESCO (especialmente en sus programas de cultura de paz y *Media and Information Literacy for Intercultural Dialogue*), UNAOC (United Nations Alliance of Civilizations) o UNDP. Desde nuestro punto de vista, entidades como UNESCO o UNAOC podrían ejercer como plataformas aglutinadoras, promotoras y coordinadoras de la expansión de programas de empoderamiento basados en la propuesta teórica del Cultivo de Espirales de Paz Caóticas. Esta aplicación práctica respondería a las premisas de la investigación-acción y generaría espacios y oportunidades para desarrollar nuevas investigaciones científicas acerca de las teorías de comunicación y estudios de paz. En el caso de UNDP, sería interesante conectar el estudio de las Espirales de Paz y el empoderamiento con los Objetivos de Desarrollo del Milenio y con los Derechos Humanos.

En definitiva, creemos que avanzar en estas investigaciones y acciones transformadoras interdisciplinares sería una oportunidad para cultivar en el mapa del mundo decenas, cientos o, por qué no, miles de Espirales de Paz educomunicativas que puedan interactuar y expandirse sin control, de forma caótica.

11 Bibliografía

- ABRIL, G. (1997): *Teoría General de la Información: Datos, relatos y mitos*, Cátedra, Madrid.
- ACKERMAN, P. y J. DUVALL (2000): *A Force More Powerful: A Century of Non-Violent Conflict*, Palgrave, New York.
- AFP-REUTERS (2002): «Musharraf Karzai Agree Major Oil Pipeline in Co-operation pact», *Irish Times*, 9 de febrero de 2002,
<http://www.Ireland.com/newspaper/world/2002/0209/448097021FR09KARZAI.html>
(consultado en 15 de mayo de 2004).
- AGUADO, T. y B. MALIK (2006): «Intercultural education: teacher training and school practice», *Intercultural Education*, 17 (5): 447–456.
- AGUADO, T. y B. MALIK (2009): «Intercultural education in higher education: challenges and opportunities», *Intercultural Education*, 20 (3): 201-202.
- ALRED, G. y otros (eds.) (2006): *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and Comparisons*, Multilingual Matters Limited, Clevedon.
- APARICI, R. (2011): «Educomunicación: más allá del 2.0», *Nómadas (Col)*, 35 (octubre): 264–266.
- ARENDT, H. (1998): *The Human Condition*, University of Chicago Press, Chicago.
- ARISTÓTELES (1997): «Obras», *Política*, traducción de DE AZCÁRATE, P., Aguilar, Madrid.
- ASCH, S. E. (1951): «Effects of Group Pressure upon the Modification and Distortion of Judgments», en GUETZKOW, H. (ed.) *Groups, Leadership, and Men*, Carnegie Press, Pittsburgh, 177-190.
- AUSTIN, J. L. (1971): *Palabras y acciones: Cómo hacer cosas con palabras*, Paidós, Buenos Aires.
- AUSTIN, J. L. (1976): *How to Do Things With Words*, Oxford University Press, Oxford.
- BAKHTIN, M. M. y otros (1986): *Speech Genres and Other Late Essays*, University of Texas Press, Austin.

- BARNETT, A. y C. WALSH, (2001): «“Terror” link TVs guard UK», *The Observer*, 14 de octubre de 2001, en <http://www.theguardian.com/uk/2001/oct/14/afghanistan.terrorism> (consultado en 8 de mayo de 2004).
- BASTIDA, A. (1994): *Desaprender la guerra: una visión crítica de la educación para la paz*, Icaria, Barcelona.
- BATELAAN, P. y A. P. M. COOMANS (1999): *The international basis for intercultural education including anti-racist and human rights education*, International Association for Intercultural Education, UNESCO, Council of Europe, Paris.
- BATELAAN, P. (2003): «Intercultural education in the 21st century: learning to live together», *Standing Conference of European Ministers of Education, 21st session*, 10 – 12 November 2003, Athens.
- BAUER, R. (1964): «The obstinate audience: The influence process from the point of view of social communication», *American Psychologist*, 19 (5): 319-328.
- BENET, V. J. (2004): *La cultura del cine: Introducción a la historia y la estética del cine*, Paidós, Barcelona.
- BENTHAM, J. (1732-1791/1792): «The Constitutional Code», en BOWRING, J. (ed.) *The Works of Jeremy Bentham, Vol. 9, Book I*, Russell, New York, 41–46.
- BENVENISTE, E. (1971): *Problemas de lingüística general I*, Siglo XXI, México.
- BERRIGAN, D. y J. DEAR (eds.) (1996): *Apostle of Peace: Essays in Honor of Daniel Berrigan*, Orbis, New York.
- BHABHA, M. (2006): *Cultivating Civic Sensibilities: An Approach to Enhancing Civic Education in Palestine*, Teacher Creativity Center and Oxfam-Quebec, Jerusalem.
- BISETH, H. (2009): «Democracy and Education in a Multicultural Scandinavia: What Mandate is Designated to Educators?», *Intercultural Education*, 20 (3): 243-254.
- BLAIR, A. (2001): «Responsibility for the Terrorist Atrocities in the United States, 11 September 2001», *Prime Minister’s Office, 10 Downing Street*, <http://www.number-10.gov.uk/news.asp?NewsId=2686> (consultado en 13 de mayo de 2004).
- BLIX, H. (2004): *Desarmando a Irak? En busca de las armas de destrucción masiva*, Planeta, Barcelona.

- BLUMLER, J. G. y E. KATZ (1974): *The Uses of Mass Communication*, Sage, Newbury Park (CA).
- BOAL, A. (1979): *Theatre of the Oppressed*, Pluto, London.
- BONDURANT, J. V. (ed.) (1969): *Conflict: Violence and Nonviolence*, Transaction Publishers, New Brunswick (NJ).
- BORDERÍA, E. y otros (1998): *Historia de la comunicación social*, Síntesis, Madrid.
- BORDERÍA, E. (2000): *La prensa durante el franquismo: represión, censura y negocio. Valencia, 1939-1975*, Fundación Universitaria San Pablo CEU, Valencia.
- BOURDIEU, P. y L. J. D. WACQUANT (1992): *An Invitation to Reflexive Sociology*, University of Chicago Press, Chicago.
- BROWN, J. D. y K. L. L'ENGLE (2009): «X-Rated: Sexual attitudes and behaviors associated with U.S. early adolescents' exposure to sexually explicit media», *Communication Research*, 36 (1): 129-151.
- BUCKINGHAM, D. (2003): *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Polity Press, Cambridge.
- BUCKINGHAM, D. (2007): *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Media*, Polity Press, Cambridge.
- BURROWES, R. J. (1996): *The Strategy of Nonviolent Defense*, State University of New York Press, New York.
- CAHNMAN-TAYLOR, M. y M. SOUTO-MANNING (2010): *Teachers Act Up!: Creating Multicultural Learning Communities Through Theatre*, Teachers College Press, New York.
- CALZO, J. P. y L. M. WARD (2009): «Media exposure and viewers attitudes toward homosexuality: Evidence for mainstreaming or resonance?», *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 53 (2): 280-299.
- CARLSSON, U. (ed.) (2010): *Children and Youth in the Digital Media Culture: From a Nordic Horizon*, Nordicom, Gothenburg.
- CASSESE, A. (2001), «Terrorism is Also Disrupting Some Crucial Legal Categories of International Law», *European Journal of International Law*, 12 (5): 993–1001.

- CASTELLS, M. (1997): *La era de la información: Sociedad, Economía y Cultura. Vol. 1 La sociedad red*, Alianza Editorial, Madrid.
- CASTELLS, M. (1998 a): *La era de la información: Sociedad, Economía y Cultura. Vol. 2 El poder de la identidad*, Alianza Editorial, Madrid.
- CASTELLS, M. (1998 b): *La era de la información: Sociedad, Economía y Cultura. Vol. 3 Fin del Milenio*, Alianza Editorial, Madrid.
- CASTELLS, M. y otros (1999): *Critical Education in the New Information Age*, Rowman& Littlefield Publishers, Lanham (Maryland).
- CASTELLS, M. (2006): *La era de la información: Sociedad, Economía y Cultura. Vol. 3 Fin del Milenio*, Alianza Editorial, Madrid.
- CASTELLS, M. (2010): *Communication Power*, Oxford University Press, Oxford.
- CASTELLS, M. (2012): *Networks of Outrage and Hope: Social Movements in the Internet Age*, Polity Press, Los Angeles.
- CHADREAU, P. (2001): *La télévision et la guerre: Déformation ou construction de la réalité? Le conflit en Bosnie (1990-1994)*, De Boeck Université-INA, Bruxelles.
- CHAFFEE, M. y W. BERGER (1997): «Setting the Community Agenda», *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 73 (1): 7-16.
- CHILDS, H. L. (1965): *Public Opinion: Nature, Formation, and Role*, D. van Nostrand, Princeton (NJ).
- CHOMSKY, N. y E. S. HERMAN (1988): *Manufacturing Consent. The Political Economy of the Mass Media*, Pantheon Books, New York.
- CHOMSKY, N. y E. S. HERMAN (1990): *Los guardianes de la libertad: propaganda, desinformación y consenso en los medios de comunicación de masas*, traducción de Pantheon Books, Crítica, Barcelona.
- CHOMSKY, N. y I. RAMONET (2001): *Cómo nos venden la moto: Información, poder y concentración de medios*, traducción de SOLER, J. y otros, Icaria, Barcelona.
- CHOMSKY, N. (2002): *11/9/2001*, RBA, Barcelona.
- CHOMSKY, N. (2003): *Hegemony or Survival: America's Quest for Global Dominance*, Penguin Books, London.

- CHOMSKY, N. (2004): «Beyond Explanatory Adquacy: Structures and Beyond» en BELETTI, A. (ed.): *The Cartography of Syntactic Structure Vol. 3*, OUP, Oxford, 104-131.
- CHOSSUDOVSKY, M. (2001): «Osamagate», *Center for Research on Globalisation (CRG)*, 9 de octubre de 2001, <http://www.globalresearch.ca/articles/CHO110A.html> (consultado en 5 de mayo de 2004).
- CHRISTITCH, K. (2001): «Les soldats de Ben Laden en Bosnie et au Kosovo», en *Balkans-Infos*, octubre de 2001.
- COLOMER, F. (2008): *Un diálogo sin fronteras: Desde Las Casas a la Alianza de Civilizaciones*, Publicacions de la Universitat Jaume I, Castellón de la Plana.
- CONDÉ, V. (2004): *A Handbook of International Human Rights Terminology, Second Edition*, University of Nebraska, Nebraska.
- CONDORELLI, L. (2001): «Les attentats du 11 de septembre et leurs suites: où va le droit international?», *Revue Générale de Droit International Public*, 829-848.
- CONETTA, C. (2002): «Operation Enduring Freedom: Why a Higher Rate of Civilian Bombing Casualties», *Project on Defense Alternatives Briefing Report #13*, <http://www.comw.org/pda/0201oef.html> (consultado en 22 de mayo de 2004).
- CONTRERAS, F. R. y F. SIERRA, (2004): *Culturas de guerra: medios de información y violencia simbólica*, Cátedra, Madrid.
- CUSHMAN D. P. y S. S. KING (1985): «National and Organizational Cultures in Conflict Resolution: Japan, the United States and Yugoslavia», en GUDYKUNST, W. B. y otros (eds.): *Communication, Culture and Organizational Processes*, Sage, Beverly Hills, 114–133.
- CUSHNER, K. y otros (2005): *Human Diversity in Education: An Intercultural Approach*, McGraw-Hill, New York.
- D'ADAMO, O. y otros (2007): *Medios de comunicación y opinión pública*, McGraw-Hill, Madrid.
- DALISAY, F. y A. TAN (2009): «Assimilation and contrast effects in the priming of Asian American and African American stereotypes through TV exposure», *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 86 (1): 7-22.

- DIETRICH, W. y otros (2011): *The Palgrave International Handbook of Peace Studies: A Cultural Perspective*, Palgrave Macmillan, London.
- DIXON, T. (2007): «Black criminals and White officers: The effects of racially misrepresenting law breakers and law defenders on television news», *Media Psychology*, 10 (2): 270-291.
- DOC. NU, S/RES/1378/2001 (2001): www.un.org (consultado en 4 de junio de 2004).
- DONSBACH, W. y R. L. STEVENSON (1984): «Challenges, Problems and Empirical Evidence of the Theory of the Spiral of Silence», Paper presented at the annual meeting of the *International Communication Association*, San Francisco, May.
- DRAY J. y D. SIEFFERT (2004): *La guerra israelí de la información: Desinformación y falsas simetrías en el conflicto palestino-israelí*, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, Madrid.
- DUPUY, P. M. (2001): «The law after the destruction of the Towers», *European Journal of International Law*, http://www.ejil.org/forum_WTC/ny-dupuy.html (consultado en 17 de mayo de 2004).
- EGUIZÁBAL, R. (2007): *Teoría de la publicidad*, Cátedra, Madrid.
- EKELAND, I. (1995): *Le chaos*, Flammarion, Paris.
- ENGEN, T. O. (2010): «Literacy Instruction and Integration: The Case of Norway», *Intercultural Education*, 21 (2): 169-181.
- ERRO, J. (2002): *Comunicación, desarrollo y ONGD*, HEGOA, Bilbao.
- ERRO, J. y T. BURGUI (2010): *Comunicando para la cooperación y la solidaridad: Como salir de la encrucijada*, Foro Comunicación, Educación y Ciudadanía, Pamplona.
- ERSTAD, O. (2010): «Media Literacy and Education: The past, present and future» en KOTILAINEN, S. y S. B. ARNOLDS-GRANLUND (eds.): *Media Literacy Education: Nordic Perspectives*, University of Gothenburg, Gothenburg, 15-28.
- ESCHHOLZ, S. y otros (2003): «Television and Fear of Crime: Program Types, Audience Traits, and the Mediating Effect of Perceived Neighborhood Racial Composition», *Social Problems*, 50 (3): 395-415.
- EUROPEAN CENTRE FOR CONFLICT PREVENTION y otros (1999): *People building peace: 35 inspiring stories from around the world*, International Books, Utrecht.

- EX, C. y otros (2002): «Young females' images of motherhood in relation to television viewing», *Journal of Communication*, 52 (4): 955-971.
- FERRIS, A. L. y otros (2007): «The content of reality dating shows and viewer perceptions of dating», *Journal of Communication*, 57 (3): 490-510.
- FIGUEROA, P. M. E. (1991): *Education and the Social Construction of «Race»*, Routledge, London.
- FISAS, V. (1987): *Introducción al estudio de la paz y de los conflictos*, Lerna, Barcelona.
- FISHER, W. R. (1984): «Narration as Human Communication Paradigm: The Case of Public Moral Argument», *Communication Monographs*, 51: 1-22.
- FISKE, J. (1992): «The Cultural Economy of Fandom», en LEWIS, L. A. (ed.): *The Adoring Audience: Fan Culture and Popular Media*, Routledge, London, 30-49.
- FRANCISCO, A. y otros (2011): «Educar para la paz aprendiendo a leer críticamente los medios de comunicación» en NOS ALDÁS, E. y otros (2011): *Communication for Peace in Action*, Publicacions de la Universitat Jaume I, Castellón.
- FRAU-MEIGS, D. (2006): *Qui a détourné le 11 septembre ? : Journalisme, information et démocratie aux États-Unis*, De Boeck, Louvain-la-Neuve.
- FRAU-MEIGS, D. (2011 a): «Building Accountability in Media Education via Media Education: A Human Rights Perspective», en NOS ALDAS, E. y otros (2011).
- FRAU-MEIGS, D. (2011 b): *Media Matters in the Cultural Contradictions of the "Information Society": Towards a Human-Rights Based Governance*, Council of Europe Publishing, Paris.
- FRAU-MEIGS, D. (2011 c): *Socialisation des jeunes et éducation aux médias : Du bon usage des contenus et comportements a risque*, Érès, Toulouse.
- FRAU-MEIGS, D. (2013): «Mediated Well-Being from the Perspective of Media and Communication Studies», en BEN-ARIEH, A. y otros (eds.): *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspectives*, Springer, Heidelberg.
- FREIRE, P. (1973): *The Pedagogy of the Oppressed*, Herder & Herder, New York.
- FREIRE, P. (2004): *Pedagogy of Indignation*, Paradigm Publishers, Boulder.
- GALTUNG, J. (1990): «Cultural Violence», *Journal of Peace Research*, XXVIII (3): 291-305.

- GALTUNG, J. (1996): *Peace by Peaceful Means*, International Peace Research Institute, Oslo.
- GALTUNG, J. (1998): *After Violence: 3R, Reconstruction, Reconciliation, Resolution: Coping with Visible and Invisible Effects of War and Violence*, Transcend.
- GANDHI, M. (2001): *Autobiografía: Historia de mis experiencias con la verdad*, traducción de GURREA, M., Arcano Books, Madrid.
- GARCÍA MATILLA, A. (2010): *Educomunicación en el siglo XXI*, UNED, Madrid.
- GERBNER, G. (1958): «On content analysis and critical research in mass communication», *AV Communication Review*, 6 (2): 85-108.
- GERBNER, G. (1966): «On defining communication: still another view», *Journal of Communication*, 16 (2): 99-103.
- GERBNER, G. (1969): «Toward “Cultural Indicators”: The analysis of mass mediated public message systems», *AV Communication Review*, 17 (2): 137-148.
- GERBNER, G. (1970): «Cultural Indicators: The Case of Violence in Television Drama», *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 388 (1): 69-81.
- GERBNER, G. y GROSS, L. (1976): «Living with televisión: The violence profile», *Journal of Communication*, 26 (2): 173-199.
- GERBNER, G. y otros (1978): «Cultural Indicators: Violence Profile No. 9», *Journal of Communication*, 28 (3): 176-207.
- GERBNER, G. y otros (1979): «The Demonstration of Power: Violence Profile No. 10», *Journal of Communication*, 29 (3): 177-196.
- GERBNER, G. y otros (1980): «The “Mainstreaming” of America: Violence Profile No. 11», *Journal of Communication*, 30 (3): 10-29.
- GERBNER, G. (1987): «Science on televisión: How it affects public conceptions», *Issues in Science and Technology*, 3 (3): 109-115.
- GERBNER, G. y otros (1990): «Trazando la corriente dominante: contribuciones de la televisión a las orientaciones políticas», *Revista de Psicología Social*, 5 (1): 71-79.
- GERRIG, R. J. (1993): *Experiencing Narrative Worlds: On the Psychological Activities of Reading*, Yale University Press, Connecticut.

- GIMÉNEZ ROMERO, C. (2005): «Convivencia. Conceptualización y sugerencias para la praxis», *Punto de Vista: Cuadernos del Observatorio de las migraciones y la convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid 1*: 7-31.
- GLYNN, C. J. y J. M. MCLEOD, (1985): «Implications of the spiral of silence theory for communication and public opinion research», en NIMMO, D. y K. SANDERS (eds.): *Political Communication Yearbook 1984*, Southern Illinois University Press, Carbondale, 43-65.
- GLYNN, C. J. y E. PARK (1995): «Reference Groups, Opinion Thresholds and Public Opinion Expression: A Modification of the Spiral of Silence», Paper presented at the annual meeting of the *American Association for Public Research*, Fort Lauderdale, May.
- GLYNN, C. J. y E. PARK (1997): «Reference groups, opinion intensity and public opinion expression», *International Journal of Public Opinion Research*, 9: 213-32.
- GLYNN, C. J. y otros (2007): «When Oprah Intervenes: Political Correlates of Daytime Talk Show Viewing». *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 51 (2): 228–244.
- GOIDEL, R. K. y otros (2006): «The impact of television viewing on perceptions of juvenile crime», *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 50 (1), 119–139.
- GOLDMAN, S. y otros (2008): «Mixing the Digital, Social, and Cultural: Learning, Identity, and Agency in Youth Participation», en BUCKINGHAM, D. (ed.): *Youth, Identity, and Digital Media*, MIT Press, Cambridge (MA), 185-206.
- GONZÁLEZ VEGA, J. A. (2001): «Los atentados del 11 de septiembre, la operación “Libertad Duradera” y el derecho de legítima defensa», *Revista Española de Derecho Internacional*, LIII (1 y 2): 247–271.
- GOODMAN, A. (2004): *En la cama con el enemigo*, Edición Temas de Hoy, Madrid.
- GORSEVSKI, E. W. (2004): *Peaceful Persuasion: The Geopolitics of Nonviolent Rhetoric*, State University of New York Press, New York.
- GRAMSCI, A. y D. FORGACS (2000): *The Gramsci reader: selected writings, 1916-1935*, New York University Press, New York.
- GREGG, R. B. (1944): *The Power of Nonviolence*, Fellowship Publications, New York.
- GREIMAS, A. J. y J. COURTES (1982): *Semiótica: Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*, Gredos, Madrid.

- GUDYKUNST, W. B. y otros (1992): «The influence of individualism-collectivism, self-monitoring, and predicted-outcome value on communication in ingroup and outgroup relationships», *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 23 (2): 196-213.
- HARBER, C. y N. SAKADE (2009): «Schooling for violence and peace: how does peace education differ from “normal” schooling?», *Journal of Peace Education*, 6 (2): 171-187.
- HABERMAS, J. (1962): *Historia y crítica de la opinión pública: La transformación estructural de la vida pública*, traducción de DOMÉNECH, A., Gustavo Gili, Barcelona.
- HALL, S. (1974): *Encoding and Decoding in the Television Discourse*, Center for Cultural Studies, University of Birmingham.
- HALL, S. (1994): «Culturales: dos paradigmas», *Causas y azares: Los lenguajes de la comunicación y de la cultura en (la) crisis*, 1.
- HENRY, G. (1981): *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, Temple University Press, Philadelphia.
- HESSEL, S. (2010): *!Indignaos; Un alegato contra la indiferencia y a favor de insurrección pacífica*, Ediciones Destino, Barcelona.
- HETTLER, S. y L. M. JOHNSTON (2009): «Living peace: an exploration of experiential peace education, conflict resolution and violence prevention programs for youth», *Journal of Peace Education*, 6 (1): 101-118.
- HIGUERAS, G. (2002): «Un actor bajo sospecha», *El País*, 4 de enero de 2002.
- HIRSCH, P. (1980): «The “scary world” of the nonviewer and other anomalies: A reanalysis of Gerbner et al.’s findings of cultivation analysis», *Communication Research*, 7 (4): 403–456.
- HOLBERT, R. L. y otros (2003): «Environmental concern, patterns of television viewing, and pro-environmental behaviors: Integrating models of media consumption and effects», *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 47 (2): 177–196.
- HOLBERT, R. L. y otros (2004): «Fear, authority, and justice: Crime-related TV viewing and endorsements of capital punishment and gun ownership», *Journalism and Mass Communication Quarterly*, 81 (2): 343–363.

- HOLM, G. y M. LONDEN (2010): «The discourse on multicultural education in Finland: education for whom?», *Intercultural Education*, 21 (2): 107-120.
- HONNETH, A. (1992): «Integrity and Disrespect: Principles of a Conception of Morality based on the Theory of Recognition», *Political Theory*, 20 (2): 187-201.
- HOOKS, B. (1994): *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, Routledge, New York.
- HORKHEIMER, M. (2000): *Anhelos de justicia. Teoría, crítica y religión*, Editorial Trotta, Madrid.
- HORST, C. y J. PIHL (2010): «Comparative perspectives on education in the multicultural Nordic countries», *Intercultural Education*, 21 (2): 99-105.
- HORST, C. y T. GITZ-JOHANSEN (2010): «Education of ethnic minority children in Denmark: monocultural hegemony and counter positions», *Intercultural Education*, 21 (2): 137-151.
- HOWSBAM, E. J. (1995): *Historia del siglo XX, 1914-1991*. Crítica, Barcelona.
- HSU, F. L. K. (1986): «The self in cross-cultural perspective» en MARSELLA, A. J. y otros (eds): *Culture and Self: Asian and Western Perspectives*, Tavistock Publications, New York, 24-55.
- HUGH, S. y A. OSLER (2006): «Education for Democratic Citizenship: a review of research, policy and practice 1995-2005», *Research Papers in Education*, 21 (4): 433-466.
- HUGHES, M. (1980): «The fruits of cultivation analysis: A re-examination of the effects of television watching on fear of victimization, alienation, and the approval of violence», *Public Opinion Quarterly*, 4 (33): 287-302.
- HUI C. H. y H. C. TRIANDIS (1986): «Individualism-Collectivism: A Study of Cross-Cultural Researchers», *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 17 (2): 225-248.
- HUNTINGTON, S. (1997): *El choque de las civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*, Paidós, Barcelona.
- INTELLIGENCE ONLINE (2002 a): «Le nouvel arsenal de Washington pour l'infosphère», (2002), *Intelligence Online*, 14 de febrero de 2002, en <http://www.intelligenceonline.fr/intelligence-politique/2002/02/14/le-nouvel-arsenal-de-washington-pour-l-infosphere,3206176-EVE> (consultado en mayo de 2004).

- INTELLIGENCE ONLINE (2002 b): «Washington Cracks Down on Leaks», *Intelligence Online*, 3 de enero de 2002, <http://www.intelligenceonline.com/political-intelligence/2002/01/03/washington-cracks-down-on-leaks,2932837-ART> (consultado en 21 de mayo de 2004).
- ITO, Y. (1993): «New directions in communication research from a Japanese perspective» in GAUNT, P. (ed): *Beyond agendas: New directions in communication research*, Westport, Greenwood, 119-135.
- JÓNSDÓTTIR, E. S. y H. RAGNARSDÓTTIR (2010): «Multicultural education in Iceland: vision or reality?», *Intercultural Education*, 21 (2): 153-167.
- JEHL, D. (2001): «Saudi Minister Asserts That bin Laden Is a "Tool" of Al Qaeda, Not Its Mastermind», *New York Times*, 10 de diciembre de 2001 en <http://www.nytimes.com/2001/12/10/international/middleeast/10SAUD.html> (consultado en 19 de mayo de 2004).
- JOSEPH, P. B. y L. S. DUSS (2009): «Teaching a pedagogy of peace: a study of peace educators in United States schools in the aftermath of September 11», *Journal of Peace Education*, 6 (2): 189-207.
- KAPLÚN, M. (1998): *Una pedagogía de la comunicación*, Ediciones de la Torre, Madrid.
- KATZ, E. (1983): «Publicity and pluralistic ignorance: Notes on the spiral of silence», en WARTELLA, E. y otros (eds.): *Mass Communication Review Yearbook 4*, Sage, Beverly Hills, CA, 89-99
- KEEN, S. (1986): *Faces of the Enemy: Reflections of the Hostile Imagination*, Harper & Row, San Francisco.
- KEEN, S. (1995): *La vida apasionada: El nuevo arte de amar*, traducción de VIÑES, J. y P. GUTIÉRREZ, Gaia Ediciones, Madrid.
- KEET, A. y otros (2009): «Mutual vulnerability: a key principle in a humanising pedagogy in post conflict societies», *Perspectives in Education*, 27 (2): 109-119.
- KING JR., M. L. (1961): *Stride Toward Freedom: The Montgomery Story*, Ballantine Books, New York.
- KING JR., M. L. (1998): *La força d'estimar*, traducción de VALLVERDU, J., Proa, Barcelona.

- KOTILAINEN, S. y S. B. ARNOLDS-GRANLUND (eds.) (2010): *Media Literacy Education: Nordic Perspectives*, University of Gothenburg, Gothenburg.
- KRAFT, L. y D. TUTUIANU «Cooperative Learning for Intercultural Education in Foreign Language Teaching - the Military Higher Education Case», *International Association for Intercultural Education*.
- KRISTEVA, J. (1980): *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*, Columbia University Press, New York.
- KUBIC, K. N. y R. M. CHORY (2007): «Exposure to television makeover programs and perceptions of self», *Communication Research Reports*, 24 (4): 283–291.
- LAGUNA, A. y otros (1998): *Historia de la comunicación social*, Síntesis, Madrid.
- LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1980): *Metaphors We Live By*, Chicago University Press, Chicago.
- LASORSA, D. L. (1991): «Political Outspokenness: Factors Working Against the Spiral of Silence», *Journalism Quarterly*, 68 (1/20): 131-140.
- LEDERACH J. P. (2005): *The Moral Imagination: The Art and Soul of Building Peace*, Oxford University Press, New York.
- LEUNG, L. (2004): «Net-Generation Attributes and Seductive Properties of the Internet as Predictors of Online Activities and Internet Addiction», *CyberPsychology & Behavior*, 7 (3): 333-348.
- LIBICKI, M. C. (2001): «Information Dominance», *Strategic Forum*, 132, <http://www.ndu/inss/strforum/forum132.html> (consultado en 15 de mayo de 2004).
- LIEVROUW, L. A. y LIVINGSTONE, S. (eds.) (2006): *Handbook of New Media*, Sage Publications, London.
- LIVINGSTONE, S. M. y A. MILWOOD HARGRAVE (2006): *Harm and Offence in Media Content: A review of the evidence*, Intellect Books, Bristol.
- LOBO DE REZENDE, L. A. (2009): «When a university opens itself to diversity: a brief report on the Intercultural Formation Course for Indigenous Teachers, from the Federal University of Minas Gerais (UFMG), Brazil», *Intercultural Education*, 20 (3): 203-210.

- MAASILTA, M. (2010): «Finish Media Education and the Israeli-Palestinian Conflict: What Did We Learn on the Crossing Borders Project?», en KOTILAINEN, S. y S. B. ARNOLDS-GRANLUND (eds.) (2010).
- MAP, I. (2010): «Interculture Map», <http://www.interculturemap.org/EN/partners.php> (consultado en 9 de septiembre 2010).
- MARES, M. (1996): «The role of source confusions in television's cultivation of social reality judgments», *Human Communication Research*, 23 (2): 278-297.
- MARINUZZI, C. (2001): «Critics Knock Naming Oil tanker Condoleezza», *San Francisco Chronicle*, 5 de abril de 2001, <http://www.sfgate.com/politics/article/Critics-Knock-Naming-Oil-Tanker-Condoleezza-2935114.php> (consultado en 14 de mayo de 2004).
- MARSELLA, A. J. y otros (eds.) (1985): *Culture and Self: Asian and Western Perspectives*, Tavistock Publications, New York.
- MARTÍNEZ GUZMÁN, V. (2001): *Filosofía para hacer las paces*, Icaria, Barcelona.
- MARTÍNEZ GUZMÁN, V. (2005): *Podemos hacer las paces: Reflexiones críticas tras el 11-S y el 11-M*, Desclée de Brouwer, Bilbao.
- MARTÍN SERRANO, M. (1977): *La mediación social*, Akal, Madrid.
- MARTÍN SERRANO, M. (1982): *El uso de la comunicación social por los españoles*, Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- MASTERMAN, L. (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación*, Ediciones de la Torre, Madrid.
- MASTRO, D. y otros (2007): «The cultivation of social perceptions of Latinos: A mental models approach», *Media Psychology*, 9 (2): 347-365.
- MCGLYNN, C. (2008): «Leading integrated schools: a study of the multicultural perspectives of Northern Irish principals», *Journal of Peace Education*, 5 (1): 3-16.
- MENDOZA ZUANY, R. G. (2009): «Building hybrid knowledge at the Intercultural University of Veracruz, Mexico: an anthropological study of indigenous contexts», *Intercultural Education*, 20 (3): 211-218.
- MERTON, R. K. (1968): *Social Theory and Social Structure*, Free Press, New York.

- MEYSSAN, T. (2002): *La gran impostura. Ningún avión se estrelló contra el Pentágono*, La Esfera de los libros, Madrid.
- MILBANK, D. (2001): «Religious Right Finds Its Center in Oval Office», *Washington Post*, 24 de diciembre de 2001, en <http://www.washingtonpost.com> (consultado en 16 de mayo de 2004).
- MOORE, M. (2005): *Guia oficial de Fahrenheit 9/11*, traducción de GALLARDO, G. G., Ediciones B, Barcelona.
- MORERAS, J. (2006): *Els imams de Catalunya. Figures d'una autoritat religiosa en (re)construcció*, Transit, Barcelona.
- MORGAN, M. (2002): *Against the Mainstream: The Selected Works of George Gerbner*, Peter Lang Publishing, New York.
- MORGAN, M. y otros (2009): «Growing up with televisión: cultivation processes» en BRYANT, J. y M. B. OLIVER (eds.): *Media effects: Advances in theory and research*, Routledge, New York, 34-49.
- MORGAN M. y J. SANAHAN (2010): «The State of Cultivation», *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 54 (2): 337–355.
- MUCCHIELLI, A. (1995): *Les sciences de l'information et de la communication*, Hachette, Paris.
- MUÑOZ, F. (ed.) (2001): *La paz imperfecta*, Icaria, Barcelona.
- MUÑOZ, F. (1998): «Las cosmovisiones de Paz en el Mediterráneo: La paz imperfecta: apuntes para la reconstrucción del pensamiento “pacifista”», *Papeles de cuestiones internacionales*, 65: 11-14.
- NABI, R. L. y J. L. SULLIVAN, J. L. (2001): «Does television viewing relate to engagement in protective action against crime? A cultivation analysis from a theory of reasoned action perspective», *Communication Research*, 28 (6): 802–825.
- NIKLEVA, D. G. (2009): «La convivencia intercultural y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras», *Ogigia: Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, ISSN: 1887-3731, 5: 29-40.

- NELSON, C. (2002): «U.S. Silence and Power of Weaponry Conceal Scale of Civilian Toll», *Sydney Morning Herald*, 26 de enero de 2002, en <http://www.smh.com.au/news/0201/26/world/world3.html> (consultado en 26 de mayo de 2004).
- NOELLE-NEUMANN, E. (1974): «The Spiral of Silence: A theory of public opinion», *Journal of Communication*, 24 (2): 43-51.
- NOELLE-NEUMANN, E. (1976): «Human beings and the pressure to conform: A theory of public opinion», *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 41 (18): 10-11.
- NOELLE-NEUMANN, E. (1983): «More recent research on the spiral of silence theory», en SAXER, U. (ed.): *Politik und Kommunikation*, Ölschlager, München, 133-144.
- NOELLE-NEUMANN, E. (1993): *The Spiral of Silence: Public Opinion – Our Social Skin* (2nd edition), University of Chicago Press, Chicago.
- NOELLE-NEUMANN, E. (1995): *La espiral del silencio: opinión pública, nuestra piel social*, traducción de CALDERÓN, J. R., Paidós, Barcelona.
- NOELLE-NEUMANN, E. (1995): «Public opinion and rationality», en GLASSER, T. L. Y C. T. SALMON (eds.): *Public opinion and the Communication of Consent*, Guildford, New York, 33-54.
- NOELLE-NEUMANN, E. (2010): «Turbulencias en el clima de opinión: Aplicaciones metodológicas de la teoría de la espiral del silencio», *Cuadernos de Información y Comunicación*, 15: 301-318.
- NOS ALDÁS, E. (2007): *Lenguaje Publicitario y Discursos Solidarios: Eficacia publicitaria, ¿eficacia cultural?*, Icaria, Barcelona.
- NOS ALDÁS, E. (2009): *Comunicación y construcción de paz*, Icaria, Barcelona.
- NOS ALDÁS, E. y otros (2011): *Communication for Peace in Action: Journalisms, Conflicts, Media Literacy and Alliance of Civilizations*, Publicacions de la Universitat Jaume I, Castellón.
- NOS ALDÁS, E. (2013): «Public discourses for nonkilling societies: Peace Research and communication trends», *Nonkilling Media*, Center for Global Nonkilling, Honolulu.

- OFFICE FOR DEMOCRATIC INSTITUTIONS AND HUMAN RIGHTS (ODIHR) y otros (2009): «Human Rights Education in the School Systems of Europe, Central Asia and North America: A Compendium of Good Practice», ODIHR, Warsaw.
- OGNISSANTI, M. (2010): «Report on European intercultural education practices. Sharing Diversity. National Approaches to Intercultural Dialogue in Europe», *European Institute for Comparative Cultural Research*.
- OSHAGAN, H. (1996): «Reference group influence on opinion expression», *International Journal of Public Opinion Research*, 8 (4): 335-354.
- Oxford (2013): «civilization», *Oxford Dictionary*, Oxford University Press, Oxford
- PALAIOLOGOU, N. (2009): «Addressing Ethnic Conflict through Peace Education: International Perspectives», *Intercultural Education*, 20 (3): 281-282.
- PARIS, S. (2009): *Filosofía de los conflictos: Una teoría para su transformación pacífica*, Icaria, Barcelona.
- PARRY, R. L. (2001): «Opium Farmers Rejoice at Defeat of the Taliban», en *The Independent* del 21 de noviembre de 2001, http://news.independent.co.uk/world/asia_china/story.jsp?story=105967 (consultado en 8 de mayo de 2004).
- PASCUAL MORÁN, A. (2009): «Conferencia Magistral Cátedra UNESCO de Educación para la Paz 2008-2009», Universidad de Puerto Rico, San Juan.
- PASCUAL MORÁN, A. (2009): «A Reflexive Stance on Human Rights Learning as Critical Pedagogy and Politics of Peace», en REARDON, B. A. (2010): *Human Rights Learning: Pedagogies and Politics of Peace*, Universidad de Puerto Rico, San Juan.
- PELLET, A. (2001): «Malaise dans la guerre: à quoi sert l'ONU?», *Le monde*, 15 de noviembre. en <http://www.alainpellet.eu/Documents/PELLET%20-%202001-11-15%20-%20Le%20Monde.pdf> (consultado en 7 de mayo de 2004).
- PÉREZ TORNERO, J. M. y T. VARIS (2012): *Alfabetización mediática y nuevo humanismo*, Editorial UOC, Barcelona.
- PETRAS, J. (2002): «11 de septiembre, más allá de la tragedia: la otra cara del World Trade Center y el Pentágono», *Comité de Solidaridad con la Causa Árabe (CSCA)*, traducción de CSCA web,

http://www.nodo50.org/csca/agenda2001/ny_11-09-01/petras_8-11-01.html

(consultado en 11 de mayo de 2004).

PIZARROSO, A. (2005): *Nuevas guerras, vieja propaganda*, Cátedra, Madrid.

PLATÓN (1996): *La República*. Madrid, Clásicos Bergua.

POLAK, S. y A. VAN DER STAP (2009): «Best practice: “Welcome to My Neighborhood” (Welkom in mijn Wijk)», *Intercultural Education*, 20 (3): 277-280.

POTTER, W. J. (1993): «Cultivation theory and research: A conceptual critique», *Human Communication Research*, 19 (4): 564-601.

POTTER, W. J. (1994): «Cultivation theory and research: A methodological critique», *Journalism Monographs*, 147: 1-35.

PRICE, V. y S. ALLEN (1990): «Opinion Spirals, Silent and Otherwise: Applying Small-Group Research to Public Opinion Phenomena», *Communication Research*, 17 (3): 369-392.

PRIETO CASTILLO, D. (1985): *Diagnóstico de comunicación*, CIESPAL, Quito.

PRIETO CASTILLO, D. (1988): *Análisis de mensajes*, CIESPAL, Quito.

PRIETO CASTILLO, D. (1989): *Tres experiencias de diagnóstico de la comunicación*, CIESPAL, Quito.

PRIETO CASTILLO, D. (1996): *Comunicación social y construcción de la tolerancia*, Mendoza, Argentina.

PRIETO CASTILLO, D. (1999): *Comunicación y mediación pedagógica*, UCA, El Salvador.

PRIETO CASTILLO, D. (2000): *Elogio de la comunicación*, UCA, El Salvador.

PUTNAM, L. L. y C. E. WILSON (1982): «Communicative strategies in organizational conflicts: Reliability and validity of a measurement scale», en BURGOON, M. (ed.), *Communication Yearbook 6*, Sage, Beverly Hills, 629-652.

QUICK, B. (2009): «The Effects of Viewing Grey’s Anatomy on Perceptions of Doctors and Patient Satisfaction», *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 53 (1): 38-55.

RAHIM, M. A. (1983): «A Measure of Styles of Handling Interpersonal Conflict», *The Academy of Management Journal*, 26 (2): 368-376.

REARDON, B. A. (1988): *Comprehensive Peace Education. Educating for global responsibility*, Teachers College Press, New York.

- REARDON, B. A. (2010): *Human Rights Learning: Pedagogies and Politics of Peace*, Universidad de Puerto Rico, San Juan.
- REINSBOROUGH, P. y D. CANNING (2010): *Re-Imagining Change: How to Use Story-based Strategy to Win Campaigns, Build Movements, and Change the World*, PM Press, Oakland.
- REMIRO BROTONS, A., (2001): «Terrorismo, mantenimiento de la paz y nuevo orden», *Revista Española de Derecho Internacional*, LIII (1 y 2).
- REPORTEROS SIN FRONTERAS (2002): *Informe Anual 2002 de Estados Unidos*, en www.rsf.fr (consultado en 12 de mayo de 2004).
- RICHARD, A. (2001): «La CIA a recontré Ben Laden à Dubaï en juillet», en *Le Figaro*, 31 de octubre de 2001.
- RINCÓN, O. (2006): *Narrativas mediáticas o cómo cuenta la sociedad del entretenimiento*, Gedisa, Barcelona.
- RIVERA, J. (ed.) (2009): *Handbook on Building Cultures of Peace*, Springer Science+Business Media, New York.
- RIVIERE, C. (2005): «Mobile Camera Phones: A New Form of “Being Together” in Daily Interpersonal Communication», *Mobile Communications: Computer Supported Cooperative Work*, 31: 167-185.
- RODRIGO ALSINA, M. (2001): *Teorías de la comunicación: Ámbitos, métodos y perspectivas*, Servei de Publicacions de la UAB, Barcelona.
- RODRÍGUEZ CARRIÓN, A. J. (2001): «El elemento objetivo de la responsabilidad internacional por la obligación de abstenerse de recurrir a la fuerza», en PIERNAS, J. (ed.): *La responsabilidad internacional: Aspectos de Derecho internacional público y Derecho internacional privado*, Alicante.
- ROMER, D. y otros (2003): «Television News and the Cultivation of Fear of Crime», *Journal of Communication*, 53 (1): 88–104.
- ROSKOS-EWOLDSON, B. y otros (2004): «Implications of the mental models approach for cultivation theory», *European Journal of Communication Research*, 29: 345-363.
- ROY, A. (2002): «Come September», *The Algebra of Infinite Justice*, Flamingo, London.

- RUEDA DE PRENSA DEL 17 DE JULIO DE 2001 CON DECLARACIONES DEL PORTAVOZ DEL MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES (2001): en <http://www.diplomatie.gouv.fr/actual/declarations/pp/20010717.html> (consultado en 6 de mayo de 2004).
- RUS, C. (2010): «The Virtual Intercultural Team Tool», *Intercultural Education*, 21 (2): 183-185.
- SALAÜN, M. (2009): «From “primitive mentality” to “clash of cultures”: stereotypes and indigenous underachievement in New Caledonian schools», *Intercultural Education*, 20 (3): 231-241.
- SALES, M.A. (2003): *Educació intercultural: la diversitat cultural a l'Escola*, Publicacions de la Universitat Jaume I, Castellón de la Plana.
- SALMI, V. y otros (2007): «Crime victimization, exposure to crime news and social trust among adolescents», *Young*, 15 (3): 255–272.
- SALMON, C. T. y F. G. KLINE (1985): «The spiral of silence ten years later: An examination and evaluation», en SANDERS, K. R. y otros (eds.): *Political Communication Yearbook 1984*, Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville, 3-30.
- SALMON, C.T. y D. M. RUCINSKI (1988): «Fear of Isolation from Whom? Environmental Cues and Willingness to Express Opinions on Controversial Issues», Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association, New Orleans, LA, May.
- SALMON, C. T. y K. NEUWIRTH (1990): «Perceptions of Opinion “Climates” and Willingness to Discuss the Issue of Abortion», *Journalism Quarterly*, 67 (3): 567-577.
- SAMPEDRO, V. y J. M. SÁNCHEZ DUARTE (2011): «La red era la plaza», Epílogo en *Cibercampaña: Cauces y diques para la participación. Las elecciones generales de 2008 y su proyección tecnopolítica*, Editorial Complutense, Madrid.
- SCHEUFELE, D. A. y P. MOY (2000): «25 years of the Spiral of Silence: A Conceptual Review and Empirical Outlook», *International Journal of Public Opinion Research*, 12 (1): 3-28.
- SCHMITT-BECK, R. (2003): «Mass Communication, Personal Communication and Vote Choice: The Filter Hypothesis of Media Influence in Comparative Perspective», *British Journal of Political Science*, 33 (2): 233-259.

- SCHREINER, P. (2002): «The challenge facing religious education in Europe», *Forum: The New Intercultural Challenge to education: religious diversity and dialogue in Europe*, Steering Committee for Education, Council of Europe, Strasbourg.
- SEGRIN, C. y R. L. NABI (2002). «Does television viewing cultivate unrealistic expectations about marriage?», *Journal of Communication*, 52 (2): 247–263.
- SHANAHAN, J. y M. MORGAN (1999): *Television and Its Viewers: Cultivation Theory and Research*, Cambridge University Press, London.
- SHANAHAN, J. y otros (2004): «Cultivation and Spiral of Silence Effects: The Case of Smoking», *Mass Communication & Society*, 7 (4): 413–428.
- SHAPIRO, M. A. y A. LANG (1991): «Making television reality: Unconscious processes in the construction of social reality», *Communication Research*, 18 (5): 685-705.
- SHARP, G. y otros (2005): *Waging Nonviolent Struggle: 20th Century Practice and 21st Century Potential*, Extending Horizons Books, Manchester (New Hampshire).
- SHIBUTANI, T. (1978): *The Derelicts of Company K: A Sociological Study of Demoralization*, University of California Press, Berkeley y Los Angeles.
- SHRAMM, W. (1966): *La Ciencia de la Comunicación Humana*, Roble, Mexico (D. F.).
- SHRUM, L. J. (1997): «The Role of Source Confusion in Cultivation Effects may Depend on Processing Strategy: A Comment on Mares (1996)», *Human Communication Research*, 24 (2): 349-358.
- SHRUM, L. J. y T. C. O'GUINN (1997): «The Role of Television in the Construction of Consumer Reality», *Journal of Consumer Research*, 23 (40): 278-294.
- SIEGEL, A. E. y S. SIEGEL (1953): «Reference groups, membership groups, and attitude change», en CARTWRIGHT, D. y A. ZANDER (eds.): *Group Dynamics: Research and Theory*, 2nd edition, Harper & Row, New York, 232-240.
- SIERRA CABALLERO, F. (2002): *Los profesionales del silencio: La información y la guerra en la doctrina de EEUU*, Agritaletxe Hiru, Gipuzkoa.
- SIGNORIELLI, N. (1990): «Television's Mean and Dangerous World: A Continuation of the Cultural Indicators Perspective» en SIGNORIELLI, N. y M. MORGAN (eds.): *Cultivation Analysis: New Directions in Media Effects Research*, Sage Publications, Berkeley.

- SLATER, D. y W. ELLIOT (1982): «Television's influence on social reality», *Quarterly Journal of Speech*, 68: 69-79.
- SLOAN, D. (1984): *Insight, Imagination and the Emancipation of the Modern Mind*, Greenwood, Westport (CT).
- SMOCK, D. R. (1995): *Perspectives on Pacifism: Christian, Jewish and Muslim Views on Nonviolence and Internacional Conflict*, United States Institute of Peace Press, Washington (D.C.).
- SPINTHOURAKIS, J. A. y otros (2009): «Pre-service teacher intercultural sensitivity assessment as a basis for addressing multiculturalism», *Intercultural Education*, 20 (3): 267-276.
- THOMPSON, J. L. (2009): «Building Collective Communication Competence in Interdisciplinary Research Teams», *Journal of Applied Communication Research*, 37 (3): 278-297.
- TISSERON, S. (1996): *Le Bonheur dans l'Image*, Les empêcheurs de penser en rond, Paris.
- TOCQUEVILLE, A. (1856): *L'ancien Régime et la Révolution*, Michel Levi Frères, Paris.
- TODOROV, T. (1966): «Les catégories du récit littéraire», *Communications*, 8 (8): 125-151.
- TODOROV, T. (1977): *The Poetics of Prose*. Blackwell, Oxford.
- TODOROV, T. (1984): *Mikhail Bakhtin: The Dialogical Principle*, traducción de GODZICH, W., University of Minnesota Press, Minneapolis.
- TODOROV, T. (1996): «The abuses of memory», *Common Knowledge*, 5 (Spring): 6-26.
- TONNIES, F. (1922): *Critique of public opinion*, Julius Springer, Berlin.
- TRAYNOR, I. (2002): «Afgans are still dying as air strikes go on. But no one is counting», *The Guardian*, 12 de febrero de 2002, <http://www.theguardian.com/world/2002/feb/12/afghanistan.iantraynor> (consultado en 18 de mayo de 2004).
- TRIANDIS, H. C. (1998): *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Consulting Psychologists Press, Michigan.
- UHLIG, H. (2005): *Buda y Jesús, los vencedores del miedo*, Ellago Ediciones, Castellón.
- UNESCO (2006): *UNESCO Guidelines for Intercultural Education*, UNESCO, Paris.
- UNESCO (2011): *The hidden crisis: Armed conflict and education*, UNESCO, Paris.

- URBAIN, O. (2009): «Nonkilling Arts», en PIM, J. E. (ed.): *Toward a Nonkilling Paradigm*, Center for Global Nonkilling, Honolulu.
- U.S. DEPARTMENT OF STATE (2001): «Mensaje del presidente Sr. G. Bush a la nación», 8 de octubre de 2001, <http://www.state.gov/coalición/cr/rm/5.270.htm> (consultado en 15 mayo de 2004).
- VAN DEN BULCK, J. (2004): «The relationship between television fiction and fear of crime: An empirical comparison of three causal explanations», *European Journal of Communication*, 19 (2): 239–248.
- VAN DIJK T. A. (2000): *El discurso como interacción social*, Gedisa, Barcelona.
- VON BRÖMSEN, K. y C. R. OLGAS (2010): «Intercultural education in Sweden through the lenses of the national minorities and of religious education», *Intercultural Education*, 21 (2): 121 – 135.
- WALTHER J. B. (2009): «Computer-Mediated Communication and Virtual Groups: Applications to Interethnic Conflict», *Journal of Applied Communication Research*, 37 (3): 225-238.
- WARD, L. M. (2004): «Wading through the stereotypes: positive and negative associations between media use and black adolescents' conceptions of self», *Developmental Psychology*, 40 (2): 284-294.
- WEIMANN, G. (1991): «The influentials: Back to the concept of opinion leaders?», *Public Opinion Quarterly*, 55 (2): 267-279
- WEIMANN, G. (1994): *The Influentials: People who Influence People*, State University of New York Press, Albany.
- WEISBERG, J. (2002): «Bush's Favorite Afghan», *Slate Magazine*, 5 de octubre de 2001, <http://www.slate.com/id/1008402> (consultado en 16 de mayo de 2004).
- WEITZER, R. y C. E. KUBRIN (2004): «Breaking News: How Local TV News and Real-World Conditions Affect Fear of Crime», *Justice Quarterly*, 21 (3): 497–520.
- WHITE HOUSE (2001 a): «President's Remarks at National Day of Prayer and Remembrance», [http:// www.whitehouse.gov/news/releases/2001/09/20010914-2.html](http://www.whitehouse.gov/news/releases/2001/09/20010914-2.html) (consultado en 26 de mayo de 2004).

- WHITE HOUSE (2001 b): «Remarks by the president in Photo Opportunity with the National Security Team», 12 de septiembre de 2001, <http://whitehouse.gov/news/releases/2001/09/20010912-4.html> (consultado en 18 de mayo de 2004).
- WIESAND, A. (2009): *UNESCO World Report on Cultural Diversity*, UNESCO, Paris.
- WILSON, C. y otros (2001): *Alfabetización Mediática e Informativa: Curriculum para Profesores*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Paris.
- WILSON, F. G. (1933): «Concepts of Public Opinion», *The American Political Science Review*, 27 (3): 371-391.
- WINES, M. (2001): «War on Terror Casts Chechen in a New Light», *The New York Times*, 9 de diciembre 2001, <http://www.nytimes.com/2001/12/09/world/war-on-terror-casts-chechen-conflict-in-a-new-light.html> (consultado en 9 de mayo 2004).
- WOLAK J. y otros (2008): «Is talking online to unknown people always risky? Distinguishing online interaction styles in a national sample of youth Internet users», *Cyber Psychology & Behavior*, 11 (3): 340-343.
- WOO, H. y J. R. DOMINICK (2001): «Daytime television talk shows and the cultivation effect among U.S. and international students», *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 45 (4): 598-614.
- YEHYA, N. (2003): *Guerra y propaganda: Medios masivos y mito bélico en EEUU*, Paidós, Barcelona.
- ZEMBYLAS, M. y A. FERREIRA (2009): «Identity formation and affective spaces in conflict-ridden societies: inventing heterotopic possibilities», *Journal of Peace Education*, 6 (1): 1-18.

12 Anexos

Anexo 1- Descripción de sesiones y observaciones del programa de «La Espiral de la Paz»

Ficha Sesión 1: enero

1-Introducción al programa y toma de contacto

Descripción:

La primera sesión del programa perseguía una segunda toma de contacto con los estudiantes, dado que la primera ya se había producido con una primera presentación ante los estudiantes y la posterior fase de entrevistas personales grabadas en vídeo y cuestionarios. Aun así, se consideraba importante hacer una aproximación suave a los participantes de modo que el programa pudiera comenzar con buena aceptación y con la construcción de un espacio seguro de aprendizaje. Para ello, en primer lugar se procedió a informar a los alumnos (los profesores ya habían aceptado la propuesta y estaban al corriente) del tipo de proyecto que se iba a iniciar en el marco de un programa de educación para la paz y alfabetización en medios de comunicación dentro de la investigación de una tesis doctoral. Se explicó de forma general que el objetivo del programa era compartir una experiencia con los estudiantes y proponer actividades vinculadas a la paz y a los derechos humanos. No obstante, no se ofrecieron detalles en profundidad ni sobre los contenidos concretos y sus hipótesis de investigación, al objeto de condicionar lo menos posible los resultados del proyecto y la espontaneidad y libertad en la participación de los estudiantes.

Tras esta nueva introducción general, se procedió a trabajar en la sesión con tres fases diferenciadas:

1-Aplicación de tres dinámicas de juego diferentes para promover la interacción de los 12 facilitadores, los dos profesores y los estudiantes al objeto de conocer mejor los nombres, procedencias y gustos y aficiones en general. Para ello, se utilizó un juego con una pelota, un juego de concurso de repetición de nombres y un juego de expresión de gustos.

2- Explicación de dinámicas del programa a la hora de proponer un acuerdo de compromisos entre los estudiantes y los facilitadores para crear un espacio de aprendizaje seguro basado en pilares como el respeto mutuo, el trabajo en equipo,

la escucha activa, la pérdida del miedo a equivocarse y el apoyo mutuo. De igual modo, se propone un modelo de trabajo en el que la relación facilitadores (profesores)-alumnos deja de ser unidireccional o de clase magistral para ser multidireccional y generar un espacio de intercambio, adaptación y aprendizaje mutuo (desde una perspectiva de Freire).

3- División en grupos de los facilitadores para acompañar a los estudiantes en sus tareas curriculares del instituto. En la clase A (ética o alternativa a la religión) se genera un diálogo abierto por pequeños grupos de 5 personas sobre los temas previamente tratados por los alumnos durante el curso. En la clase B, los facilitadores se unen a los grupos para colaborar en la fase final de la preparación de las maquetas a escala para la futura reconstrucción de un barco (lo cual forma parte del programa del instituto para los alumnos de PCPI).

Observaciones y conclusiones sobre la clase:

Los estudiantes reciben con buena aceptación un programa nuevo, que les propone una forma diferente de interactuar en comparación con las clases magistrales y que les permite conocer (en muchos casos por primera vez) a personas de diferentes países. De hecho, se observa una curiosidad y apertura especial de los estudiantes de cara a conocer a los facilitadores y facilitadoras de diferentes nacionalidades. De igual modo, y aunque de forma muy breve, comienzan a generarse dinámicas de trabajo conjunto, especialmente en el caso de la elaboración de las maquetas de barco. Se aprecia de forma general que el trabajo conjunto comienza a facilitar la interacción y el contacto humano entre facilitadores y estudiantes; un contacto interpersonal que es uno de los pilares de la Espiral de la Paz.

Ficha Sesión 2: Enero

2-Sesión de apoyo de los facilitadores a las actividades de las dos clases (especialmente en el proyecto de restauración del barco) para estrechar la convivencia intercultural y taller sobre perspectivas interculturales y prejuicios

Objetivos:

1-Facilitar una interacción intercultural de los estudiantes participantes en el programa con personas de diferentes países y culturas (en este caso los facilitadores de 12 países) y un trabajo conjunto con objetivos comunes.

2-Utilizar la convivencia intercultural como herramienta para deconstruir la idea del otro como diferente o enemigo y para compartir la diversidad.

3-Facilitar a los estudiantes herramientas para que por sí mismos reflexionen sobre las perspectivas sobre otras personas, países, religiones y culturas y la procedencia de la información y de sus concepciones sobre los otros.

4-Plantear debate sobre posibles prejuicios o creencias equivocadas y abrir puerta para la transformación de perspectivas desde un concepto de construcción de paz y diálogo intercultural.

Descripción:

Los facilitadores participan en actividades programadas en las dos clases (elaboración de maquetas de un barco a reconstruir posteriormente a escala real) y posteriormente se organiza un taller sobre perspectivas interculturales acompañado de soportes visuales y juegos para el conocimiento de las culturas de los compañeros.

Ficha Sesión 3: Enero

1-Taller de aproximación a una situación de conflicto y deconstrucción de la idea del otro como enemigo basada en el Choque de Civilizaciones. Hilo conductor: el caso de Palestina. Parte A:

Objetivos:

1- Deconstruir los estereotipos que promueven los medios de comunicación y los sistemas de propaganda que simplifican el conflicto asociando a palestinos con terroristas y a Islam con terrorismo, violencia y extremismo. Del mismo modo, deconstruir la percepción de que todos los occidentales o americanos son enemigos que quieren someter y terminar con los países árabes o con la religión musulmana.

2- Promover que los estudiantes se sitúen en la piel de las víctimas del conflicto (tanto de palestinos como de israelíes).

3- Ayudar a los estudiantes a encontrar sus puntos comunes como personas con la población palestina e israelí en gustos, mismos problemas y preocupaciones, ilusiones, emociones, etc.

4- Plantear la Cultura de Paz y el diálogo como mejor salida que beneficia a todos, incluidos los propios estudiantes, dado que en un mundo global las

consecuencias de un conflicto armado o de una situación de paz también son globales.

5- Explorar la Cultura de Paz y el diálogo como mejor salida que beneficia a todos, incluidos los propios estudiantes, dado que en un mundo global las consecuencias de un conflicto armado o de una situación de paz también son globales.

Descripción:

Se aborda la sesión como un juego dinámico de *role-playing* con acción y lo más entretenido posible donde se intenta trabajar desde la realidad y los problemas de los estudiantes para llevarlos a entender una situación de conflicto en otros lugares, en este caso en Palestina, una cuestión con impacto mediático y que reúne una gran parte de los elementos discursivos del contexto post-11-S que se estudian en esta tesis. En ningún momento se cuenta a los estudiantes que los juegos de rol están vinculados a la cuestión de Palestina.

La clase se inicia con un cambio de escenario donde los facilitadores conducen a los estudiantes fuera del aula. La clase será en el gimnasio. Se comienza a dar a ciertos estudiantes nombres de jugadores de fútbol famosos, porque aparentemente en el exterior se va a desarrollar un partido de fútbol. Pero antes de salir, deben pasar por un control de seguridad (que intenta recrear, aunque los estudiantes no lo saben, algunos de los obstáculos que la población palestina se puede encontrar diariamente en un *checkpoint*). Los supuestos soldados sólo permiten pasar al equipo que previamente se ha designado como israelí. El resto son retenidos y se les exige una serie de documentos en diferentes idiomas que no comprenden y otro tipo de pruebas e incluso tonos de voz que, sin exceder la condición de juego, intentan trabajar con diversas emociones de los estudiantes. Los estudiantes creen que sus compañeros sí están fuera jugando ya a fútbol. Finalmente, cuando se les permite el paso, se les envía a un segundo control donde se les propone diseñar en una cartulina el emblema del equipo de fútbol. Una vez realizado, en la puerta se les confisca el diseño y se destruye.

Posteriormente, los dos grupos son reunidos en la zona deportiva exterior para jugar el esperado partido de fútbol, aunque hay ciertas reglas. Los árbitros sólo favorecen a uno de los equipos, e incluso hay facilitadores que invaden el campo para ayudar al equipo favorecido.

Una vez concluye el partido, se explica que la parcialidad en el partido formaba parte del juego y se hace una puesta en común con estudiantes y facilitadores sobre las distintas emociones y sentimientos que han emergido durante el juego. Y se cierra la sesión para continuar en la siguiente clase con una continuación de la misma.

Observaciones y conclusiones sobre la clase:

Los estudiantes reciben con buena aceptación un programa nuevo, que les propone una forma diferente de interactuar en comparación con las clases magistrales y que les permite conocer (en muchos casos por primera vez) a personas de diferentes países. De hecho, se observa una curiosidad y apertura especial de los estudiantes de cara a conocer a los facilitadores y facilitadoras de diferentes nacionalidades. De igual modo, y aunque de forma muy breve, comienzan a generarse dinámicas de trabajo conjunto, especialmente en el caso de la elaboración de las maquetas de barco. Se aprecia de forma general que el trabajo conjunto comienza a facilitar la interacción y el contacto humano entre facilitadores y estudiantes; un contacto interpersonal que es uno de los pilares de la Espiral de la Paz.

Ficha Sesión 4: febrero

1-Taller de aproximación a una situación de conflicto y deconstrucción de la idea del otro como enemigo basada en el Choque de Civilizaciones. Hilo conductor: el caso de Palestina. Parte B:

Objetivos:

1-Deconstruir los estereotipos que promueven los medios de comunicación y los sistemas de propaganda que simplifican el conflicto asociando a palestinos con terroristas y a Islam con terrorismo, violencia y extremismo. Del mismo modo, deconstruir la percepción de que todos los occidentales o americanos son enemigos que quieren someter y terminar con los países árabes o con la religión musulmana.

2-Promover que los estudiantes se sitúen en la piel de las víctimas del conflicto (tanto de palestinos como de israelíes).

3-Ayudar a los estudiantes a encontrar sus puntos comunes como personas con la población palestina e israelí en gustos, mismos problemas y preocupaciones, ilusiones, emociones, etc.

4-Plantear la Cultura de Paz y el diálogo como mejor salida que beneficia a todos, incluidos los propios estudiantes, dado que en un mundo global las consecuencias de un conflicto armado o de una situación de paz también son globales.

5-Proponer la Cultura de Paz y el diálogo como mejor salida que beneficia a todos, incluidos los propios estudiantes, dado que en un mundo global las consecuencias de un conflicto armado o de una situación de paz también son globales.

Descripción:

Se aborda de nuevo la sesión como un juego dinámico de *role-playing* con acción retomando el caso de Palestina, aunque los estudiantes todavía desconocen que estamos tratando sobre esta cuestión, aunque ciertas de las emociones que se trabajan son también aplicables a otros contextos y al contexto mediático post-11-S. La clase comienza en la zona deportiva exterior.

En este caso se dividen los estudiantes en seis equipos y se plantea un mapa con una misión. Cada equipo debe pasar cinco estaciones distintas con diferentes juegos en los que se reproduce: un *checkpoint*, una portería donde deben meter gol dos personas atadas por las piernas, un espacio de sensaciones con ojos vendados y un juego de casillas (*sambori*) donde los estudiantes deben saltar abrir cartas en cada casilla (en la mayor parte de ellas se les obliga a volver por aviso de bomba). Al mismo tiempo, hay tres facilitadores que desde el exterior del tablero de juego intentan disparar con pelotas de goma. Si un participante es alcanzado, debe retornar al principio.

La quinta estación es un juego en el que se induce a los participantes a formar dos equipos con la recreación de dos supuestas ciudades divididas por una frontera con el objetivo de que al menos el 50% de sus casas no sean bombardeadas. En ningún momento se explicita que el equipo de enfrente sea enemigo o que haya que atacar, pero se les da la oportunidad de lanzar 15 bombas. Posteriormente, dos facilitadores diferentes a los monitores del juego aparecen con hojas de periódico simuladas en las que se advierte que el equipo contrario quiere atacar diferentes casas de la zona opuesta. Además, se da información falsa sobre supuestas estaciones militares desde las cuales se van a lanzar las bombas que en verdad son lugares de civiles con nombres y descripción de historias humanas. El mensaje de los periódicos detona que los estudiantes comiencen a intercambiar un bombardeo y finalmente descubren que fueron engañados por los mensajes por los periódicos y por el miedo a ser atacados. Su ataque preventivo generó que ambos equipos perdieran el juego al perder más del 50% de sus casas.

Por último, la sexta estación es un juego de baloncesto y cada miembro del equipo debe encestar en el mismo turno. Si no encestan al mismo tiempo, se debe comenzar de nuevo.

Finalmente, se cierran las actividades y cada equipo recibe una puntuación con tarjetas por prueba superada y con tarjetas en función del tiempo empleado.

Una vez dadas las puntuaciones, se escenifica un espacio de diálogo con todos los grupos para intercambiar emociones y sensaciones durante el juego. En este punto se les

introduce la cuestión del conflicto entre Palestina-Israel y se inicia un debate sobre el vínculo de las actividades con las diferentes recreaciones de sensaciones y escenarios (tales como las del *checkpoint*, el partido de fútbol, la necesidad de superar pruebas en equipo, el estrés por amenazas de bomba o la manipulación del mensaje de los medios de comunicación que les indujeron al bombardeo). Como conclusión, se utiliza un juego de cierre con una madeja de hilo que cada estudiante va lanzando a otro compañero para ir creando una tela de araña interconectada y con cada turno se lanza una emoción, una lección aprendida y una pregunta. La clase se cierra finalmente con un diálogo con los facilitadores y un partido de fútbol abierto.

Observaciones:

Los estudiantes parecen disfrutar con los juegos de rol que les mantienen activos y tienen curiosidad por los escenarios y las emociones que les generan. Sólo algunos estudiantes aislados tienen menos motivación por el juego, pero su integración en el grupo hace que igualmente participen e incluso lo disfruten. El *checkpoint*, el estrés por las amenazas de bomba y el mensaje falso de los periódicos les sorprenden especialmente y llaman la atención. Los estudiantes se sienten especialmente engañados por la manipulación mediática de los mensajes de prensa y por haber matado a «población civil» inducidos por el engaño. Los juegos permiten también una interacción con varios facilitadores de diferentes países, que estaban integrados aleatoriamente en los equipos. La experiencia muestra que el contacto humano entre facilitadores y estudiantes evoluciona positivamente y que comienza a dar buenas sensaciones. Por otra parte, los estudiantes proponen interesantes lecciones aprendidas, emociones y reflexiones.

Ficha Sesión 5: febrero

1-Una reflexión sobre conflictos armados y testimonio-diálogo abierto con un facilitador palestino

Descripción:

La cuarta sesión se realiza dentro del aula e intenta conectar las sesiones anteriores y enmarcarlas en una introducción a la realidad de los conflictos armados, la propaganda de guerra y una especial reflexión sobre caso de Oriente Medio y la conexión del escenario de Palestina con los juegos de rol y las emociones con las que habían trabajado los estudiantes. La sesión se inicia con una reflexión y una exposición a los estudiantes sobre conflictos y el caso de Palestina y Afganistán, aunque de una forma muy divulgativa y adaptada a los

estudiantes. Se intentan conectar los problemas detectados entre la población palestina e israelí con los problemas que pueden tener los propios estudiantes en su contexto local, así como sus ilusiones o proyectos. Posteriormente, se da paso a un debate abierto y se completa con un testimonio de un facilitador palestino, que proyecta un vídeo sobre un teatro en la zona ocupada de Cisjordania y que posteriormente inicia un diálogo con los estudiantes, que también le formulan preguntas.

Objetivos:

Reforzar los objetivos de las dos sesiones anteriores, generar una conexión entre las emociones experimentadas por los estudiantes y posibles conceptos y lecciones aprendidas que pudieran surgir de los estudiantes (no directamente de los facilitadores). Conectar los problemas internacionales y el caso vehicular de Palestina con los problemas del contexto local de los estudiantes. Asimismo, se intenta reforzar la convivencia intercultural y la aproximación humana de una persona palestina que les cuenta su experiencia de primera mano, lo cual también puede generar sinergias y ayuda a los estudiantes a ponerse en el lugar del «otro», transformando el miedo y los prejuicios en una conexión humana.

Observaciones:

Las reflexiones sobre conflictos y sobre Palestina interesan a los estudiantes, especialmente las vinculadas a los juegos de rol, pero el regreso al aula y la introducción de una parte de la clase con un formato más magistral hace perder la atención a algunos alumnos, que prefieren las dinámicas participativas. La atención se recupera con la conexión con los problemas locales y con el testimonio del facilitador palestino (Islam). Sin embargo, una circunstancia inesperada hace interrumpir el diálogo abierto con Islam, dado que éste personalmente comienza a tener dudas sobre su deseo de compartir ciertas experiencias con los estudiantes. No se trata de que no haya conexión, pero precisamente por ello parece que este compañero facilitador tiene cierto miedo a empatizar demasiado con los estudiantes y posteriormente no continuar trabajando con ellos una vez termine el programa. Se trata de una cuestión especial e inesperada con la que el grupo intenta lidiar y finalmente se logra completar la clase con normalidad sin que los estudiantes se percaten de los motivos por los que el facilitador palestino había interrumpido momentáneamente su intervención (en ese periodo otros facilitadores habían retomado la dinamización del debate). De uno u otro modo, se toma como lección aprendida que resulta conveniente insistir en las dinámicas participativas y abusar lo menos posible de exposiciones convencionales o de la explicación

de conceptos al estilo de la lección magistral. También se detecta la necesidad de prestar atención a la canalización de las emociones de facilitadores y estudiantes, aunque los resultados y sensaciones siguen siendo muy positivos.

Ficha Sesión 6: febrero

Objetivos:

1-Generar un espacio de reflexión para que los estudiantes puedan formarse un criterio propio sobre las causas e implicaciones de la existencia de países ricos y pobres y sobre las desigualdades del sistema internacional. Se pretende facilitar una sesión en la que no se ofrezcan lecciones directas o explícitas a los estudiantes, sino herramientas para inducir a la reflexión. También se busca lograr que, a través de un juego de rol, los estudiantes puedan identificarse y ponerse en el lugar del otro y empatizar de alguna manera con sus emociones.

2-Generar herramientas para reflexionar sobre los modelos de desarrollo, la solidaridad y ayuda mutua y la creatividad como modo de resolución de problemas y transformación de conflictos.

Descripción:

Los facilitadores entran en las dos clases y proponen un juego de rol cambiando la estructura del mobiliario de las aulas. Se configuran los equipos dividiendo las clases en dos, se facilita el material y se explican las normas del juego entregando un papel a cada equipo.

Normas del juego

Equipo A

Para jugar necesitas cartulina y dinero.

Primero elige un representante que será el único que podrá viajar al territorio del otro equipo a comprar o vender el uso de materiales.

Antes de que comience el juego te daremos 30 millones de euros en billetes y deberás trasladarte al territorio del otro equipo, que te venderá 5 cartulinas al precio de 2 millones de euros por cada cartulina. En total le pagarás 10 millones de euros.

A partir de aquí corre el tiempo.

Tienes que confeccionar tantos cubos de cartulina como te sea posible en 20 minutos.

Cada uno de los lados del cubo deberá medir 7 centímetros.

Dispones de:

Regla

5 cartulinas que has comprado

Tres tijeras y dos cúteres

Celo

El otro equipo sólo tiene cartulina y necesitará comprarte el uso de tu celo, tu regla y tus tijeras.

Tus tijeras no están en venta, así que no se las venderás ni alquilarás.

Estás obligado a alquilar la regla una vez y a vender celo si te lo piden, pero al precio establecido. Ni más, ni menos.

Por cada trozo pequeñito de celo deberás cobrar 2 millones de euros. Es innegociable. Sólo le vendes un trozo de celo si te paga 2 millones.

Les puedes dejar sólo una vez la regla a cambio de que te paguen 2 millones de euros por usarla una vez y sólo durante 1 minuto. Tú controlarás el tiempo y regresarás con la regla a tu territorio.

Si no tienen suficiente dinero para pagarte debes pedirles que te paguen en cartulinas, la materia prima, contando cada cartulina como si su precio fuera de 2 millones de euros.

Equipo B

Para jugar necesitas cartulina y dinero.

Primero elige un representante que será el único que podrá viajar al territorio del otro equipo a comprar o vender el uso de materiales.

Antes de que comience el juego te daremos 10 cartulinas y de ellas deberás venderles 5 al equipo B a un buen precio, 2 millones de euros cada una. Ni a más ni a menos.

A partir de aquí corre el tiempo.

Tienes que confeccionar tantos cubos de cartulina como te sea posible en 20 minutos.

Cada uno de los lados del cubo deberá medir 7 centímetros.

Tú sólo dispones de la materia prima, cartulina, pero el otro equipo tiene otros elementos que necesitas.

Celo y regla para medir el lado de los cubos.

En ambos casos, deberás pagar por ellos el precio que te diga el negociador de la otra parte. Si no tienes dinero suficiente podrás vender más cartulinas. Tu objetivo es poder completar tantos cubos como sea posible y si para ello es necesario vender cartulinas debes hacerlo. El precio que obtendrás es 2 millones de euros por cada cartulina.

Eso sí, como mínimo deberás conservar una cartulina para poder hacer tus cubos.

No dispones de tijeras.

Además, los facilitadores dan instrucciones adicionales de forma individual y secreta a los participantes, de modo que los actores del equipo de los países ricos (aunque ellos no saben que son los países ricos) realmente intenten aprovechar al máximo las ventajas que las reglas del juego les conceden. Varios facilitadores también se unen a los equipos, aunque la mayor parte apoya al equipo de los países ricos. No obstante, se destinan dos facilitadores a animar y respaldar activamente al equipo de los países pobres. Durante el juego, los países pobres son sometidos a confiscaciones de material, detenciones temporales de sus integrantes e incluso algunos de los materiales creados son destruidos antes del recuento final. Posteriormente, se propone una reflexión conjunta con los estudiantes y los facilitadores sobre las sensaciones y emociones que les ha hecho aflorar el juego. Estas reflexiones se comentan con una breve exposición sobre la situación de la pobreza en el mundo, el sistema internacional de países, la realidad de los países empobrecidos, el comercio justo y los modelos de desarrollo.

Observaciones:

Los estudiantes participan activamente y son receptivos a la actividad, y en su mayor parte se identifican de forma intensa con el rol asignado y con la misión de lograr el objetivo del juego. De igual modo, expresan varias emociones que sienten durante la actividad: supremacía, avaricia, indignación o impotencia ante la injusticia de las reglas del juego, rabia, solidaridad, exaltación del trabajo en equipo y la creatividad para resolución de problemas o creación de identidad de grupo. Además, la exposición final que conecta el juego con la realidad de los países pobres y el sistema de relaciones internacionales les lleva a plantear interpretaciones sobre las causas y consecuencias de la pobreza y de las desigualdades del sistema. Resulta especialmente interesante la interpretación que hace uno de los estudiantes, que se declara abiertamente consumidor de hachís y hace esta reflexión: «Entonces, si entiendo bien, la cosa funciona así. Es como si los países pobres tuvieran todo el hachís, y los ricos tuvieran el papel de fumar, el mechero y el tabaco, y te cobrarán mucho más por ello porque si no tienes esto no puedes fumar el hachís».

Ficha Sesión 7 y 8: febrero

Objetivos:

1-Generar a partir del visionado de una película un espacio de reflexión para que los estudiantes puedan formarse un criterio propio sobre las causas e implicaciones de los conflictos armados y sobre la deshumanización del otro que pueden llegar a generar los discursos.

Descripción:

La clase comienza en el salón de actos del instituto y por primera vez se une a los dos grupos de las clases A y B con una autorización excepcional del centro, que en principio prefiere mantener las dos clases por separado. Se lleva a cabo una reflexión inicial sobre la evolución de las clases anteriores y se da paso al visionado de la película seleccionada *No Man's Land*, una producción que aborda la guerra y la humanización del enemigo y del papel de los medios de comunicación de una forma irónica. El debate sobre la misma se lleva a cabo en la sesión posterior. La clase se divide en ocho grupos y al menos un facilitador se incorpora con cada uno de ellos. Al tiempo, el resto de facilitadores se van turnando entre los grupos. Se genera un debate sobre sentimientos derivados de la película y un intercambio de impresiones. Posteriormente, se introducen reflexiones sobre la creación de la idea del enemigo y el papel de los medios de comunicación.

Observaciones:

Los estudiantes son receptivos a la película seleccionada, lo cual da pie al debate de la siguiente sesión. Los estudiantes se plantean cuestiones sobre cómo se genera el odio entre las personas durante un conflicto armado y cómo se crea la idea del enemigo. También se plantea un debate sobre el papel de los medios de comunicación a la hora de crear las percepciones sobre el otro y se generan varios puntos de vista críticos e incluso lecciones aprendidas.

Ficha Sesión 9: marzo

Objetivos:

1-Facilitar herramientas para la reflexión de los estudiantes sobre los mensajes de los medios de comunicación en sentido amplio y las percepciones que

generan, así como su vinculación con la creación de violencia cultural, prejuicios, la idea del otro como enemigo, el miedo, el cultivo y las espirales del silencio.

2-Exponer a los estudiantes a ejemplos de manipulación informativa.

3-Generar un espíritu crítico y habilidades para la decodificación de los mensajes de los medios de comunicación en sentido amplio.

Descripción:

Los facilitadores vuelven a obtener el permiso de la dirección del instituto para seguir creando un espacio común con las dos clases en una misma aula y con una misma actividad compartida. A partir de ahora se consolida la unificación de las dos clases y el trabajo conjunto con todos los estudiantes hasta el final del programa.

1-Dos facilitadores realizan una reflexión inicial de la situación de los diferentes medios de comunicación en sentido amplio en la era de las nuevas tecnologías (incluyendo redes sociales) y sobre cómo llega a los estudiantes la información que configura su percepción sobre el mundo.

2- Visionado comentado y con debates abiertos sobre diferentes ejemplos de noticias de prensa escrita, de radio, de televisión, series, anuncios televisivos y fragmentos de producciones cinematográficas. Se busca facilitar a los estudiantes una reflexión sobre manipulaciones, creación de corrientes de opinión y las diferentes variables relacionadas con la influencia de los mensajes de los medios de comunicación en nuestra percepción sobre el mundo; e incluso en determinados valores, creencias y patrones de conducta.

Observaciones:

Los estudiantes reciben con buena aceptación una sesión con elementos más audiovisuales y que también habla de las redes sociales que forman parte de su vida diaria. Los debates sobre el impacto de los medios de comunicación en las percepciones generan reflexiones críticas y abren la puerta a que los estudiantes cuestionen la procedencia de sus propias percepciones, aunque algunos no pueden en principio creer que pueda haber mensajes que alcancen ciertos grados de manipulación o incluso les cuesta creer que en una emisión televisiva hayan afirmaciones que no sean ciertas o, cuanto menos, con una credibilidad cuestionable. También surge la demanda de los propios estudiantes de prestar más atención a las redes sociales de Internet como herramienta de aprendizaje y de contacto con los

facilitadores del programa. Se detecta que la no previsión de estas herramientas es un punto débil que puede convertirse en una oportunidad.

Ficha Sesión 10: marzo

Objetivos:

1-Generar herramientas para la transformación de conflictos y la resolución de dilemas para llegar a escenarios donde ambas partes ganen.

2-Facilitar espacios de trabajo en equipo y de convivencia con objetivos comunes entre los propios estudiantes y con los facilitadores de diferentes países.

3-Promover espacios de reflexión para los estudiantes y propiciar debate.

Descripción:

Los facilitadores trasladan a los estudiantes de las dos clases a la zona deportiva exterior y proponen un juego de rol basado en la teoría de juegos y en el dilema de prisioneros y de bandas confrontadas. Se dividen los estudiantes en dos grupos y se comparte con ellos las reglas del juego, en el que también participan facilitadores. Cada uno de los grupos nombra a un portavoz y dispone de una tarjeta roja y una tarjeta azul. Las dos bandas han hecho prisioneros de la otra banda y los dos portavoces deben llegar a un acuerdo. Ellos saben que las reglas son que si los dos grupos sacan tarjeta azul, hay acuerdo y nadie muere. No obstante, uno saca tarjeta azul y el otro grupo roja, el grupo azul pierde a cuatro personas. Si ambos sacan roja, ambos pierden 1 persona.

El juego comienza y el miedo hace que comiencen a desconfiar del otro grupo y a sacar tarjetas rojas. Posteriormente, se suceden intentos en el que uno saca azul y el otro roja, con lo que la confianza se deteriora. Finalmente, cuando llegan a un acuerdo, se hace recuento y se observa que ambos grupos han perdido una elevada cantidad de miembros, que han sido asesinados por una falta de acuerdo o de entendimiento. El juego se cierra con una reflexión de grupo sobre las teorías de ganar-perder, perder-ganar, perder-perder y ganar-ganar.

Se plantea la reflexión de que, incluso sacado la tarjeta azul y exponiéndose a perder más miembros, la cifra de muertos hubiera sido mucho más reducida. También se hace hincapié en el debate en el hecho de que podría ser que el objetivo no fuera tener un mejor diferencial respecto al número de muertos, sino tener el menor número de bajas posible.

Observaciones:

La actividad tiene un efecto positivo que hace reflexionar a los estudiantes, que comienzan a plantearse que no debería verse como un logro generar más muertos en la banda contraria, sino salvar a los miembros de la banda propia y aproximarse a esquemas de ganar-ganar.

Ficha Sesión 11: abril**Objetivos:**

Facilitar y compartir con los alumnos herramientas de debate, sensibilización y de reflexión sobre los derechos humanos y la transformación de conflictos a partir del visionado de una película: *Hotel Rwanda*. Se propone usar la película como vehículo para reflexionar también de los medios de comunicación en la instigación de violencia y también a la hora de sensibilizar o favorecer los derechos humanos y la transformación de conflictos. Asimismo, se utiliza la película para introducir conceptos básicos sobre el sistema de relaciones internacionales y de Naciones Unidas, así como de diferentes factores que pueden motivar violencia o construcción de paz.

Descripción:

Se procede al visionado de la película tras una breve introducción. La sesión se cierra con el fin de la película para dar continuidad en la clase próxima con un debate sobre la película y una reflexión por grupo con la utilización de talleres. Se hacen reflexiones sobre el sistema de Naciones Unidas, sobre las causas del conflicto de Ruanda, el papel de la radio RTML en la promoción de la violencia y la creación de la idea del enemigo y su condena por crímenes de guerra por parte del Tribunal Penal Internacional para Ruanda, el papel de los medios de comunicación para sensibilizar a la opinión pública internacional y el tipo de mensaje que surge de películas como *Hotel Rwanda*. También se reflexiona sobre las emociones suscitadas y, de forma paralela y al hilo de un debate más global sobre el cine, sobre la confusión entre ficción y realidad que puede generarse en el cine.

Observaciones:

Los estudiantes son receptivos y muestran interés por la película e implicación por la historia de lo que aconteció en Ruanda. La película y los talleres y debates posteriores facilitan que los alumnos expresen puntos de vista críticos sobre el sistema internacional,

sobre los medios y el cine, y que también expresen emociones y puntos comunes de identificación con la historia de *Hotel Rwanda*.

Ficha Sesión 12 y 13: abril

Objetivos:

Facilitación de herramientas de transformación de conflictos, concientización, reflexión crítica y empatización con la postura del otro a través del uso del Teatro del Oprimido, una técnica basada en las propuestas de pedagogía crítica de Paolo Freire.

Descripción:

Se propone a los estudiantes una sesión en la que ellos van a convertirse en actores de teatro que participan activamente en el transcurso de historias que reflejan algunos de sus problemas comunes o incluso cotidianos (malentendidos culturales o racismo, discriminación social, conflictos, problemas con el entorno social, falta de recursos o conflictos en el centro escolar). Se proponen varios ejercicios. En algunos se reparten los roles de opresor y oprimido (por ejemplo, una chica marroquí ejerce como opresora recreando la opresión que ha recibido como inmigrante musulmana en varias ocasiones). En otros casos se propone que los estudiantes espectadores puedan ordenar los cambios de actuación y las posibles soluciones que deben interpretar los actores. Una tercera variante es que los facilitadores ejercen como actores que inicialmente interpretan y que posteriormente siguen instrucciones de los estudiantes para transformar determinado conflicto o poner solución a cierta situación. Posteriormente, al término de cada una de las dos sesiones, se generan debates por grupos, lluvia de ideas y una reflexión general en común.

Observaciones:

La herramienta del Teatro del Oprimido resulta atractiva para los estudiantes por su dinamismo y permite que se sitúen en diferentes roles que les generan empatía, reflexión crítica y que incluso les resultan extremadamente chocantes (por ejemplo la niña marroquí interpretando exclamando «no puedes pasar por aquí, vete a tu país moro de mierda»). Las diferentes situaciones escenificadas generan lecciones aprendidas, empatía e incluso ruptura de ciertos prejuicios y autocritica por determinadas actitudes.

Ficha Sesión 14: Abril

Objetivos:

-Generar conciencia y facilitar la reflexión de los estudiantes sobre la influencia que pueden tener los medios de comunicación en nuestras percepciones y sobre las implicaciones que ciertos discursos pueden tener en la construcción de violencia y guerra.

-Compartir con los estudiantes ejemplos de hasta qué punto puede llegar la manipulación informativa y sus consecuencias.

-Propiciar debate y espíritu crítico.

-Introducir el concepto de Alianza de Civilizaciones frente a la idea de Choque de Civilizaciones.

Descripción:

La clase se conduce inicialmente con el apoyo de un vídeo de una duración aproximada de 20 minutos titulado *Vender la guerra*, en el que se describe de forma detallada cómo se orquestó toda una campaña mediática y publicitaria para inventar una masacre de bebés en Irak y cómo se utilizó este hecho en altas instituciones para justificar y dar el paso decisivo hacia la Guerra del Golfo Pérsico (Irak) en 1991. Posteriormente se genera un debate sobre el vídeo con los alumnos y se comparten otros ejemplos de manipulación mediática o propaganda de guerra durante los dos últimos siglos. La tercera parte de la clase se centra en un juego de rol en el que los estudiantes se encuentran en un escenario de posible conflicto y juegan diferentes papeles (Consejo de Seguridad de Naciones Unidas, ACNUR, pequeña ONG, medios de comunicación, medios de comunicación afines al grupo de poder interesado en una guerra, periodistas «independientes», asociaciones civiles, Gobierno y grupo rebelde violento). El juego invita a los estudiantes a actuar en una situación de crisis con diferentes intereses enfrentados. Cada uno de ellos dispone de un rol con instrucciones precisas y objetivos. Disponen de recursos y dinero para negociar. A partir de este marco general, los estudiantes deben llegar a acuerdos entre grupos, promover iniciativas de negociación y ver si son capaces de lograr sus objetivos (sea con fines pacíficos o violentos). Los objetivos dan una especial importancia al uso de la comunicación y de los medios a la hora de influir en el transcurso del conflicto. Una vez transcurrido el tiempo de la sesión (25 minutos), se ponen en común los resultados y acuerdos obtenidos, los resultados inesperados y las dificultades o retos con los que se han encontrado los estudiantes. Se intentan conectar los ejemplos y

situaciones con problemas o sensaciones que se pueden reproducir en el contexto local más próximo de los estudiantes. Se introduce el concepto de Alianza de Civilizaciones y la labor de la agencia de Naciones Unidas UNAOC frente al concepto de Samuel Huntington de Choque de Civilizaciones.

Observaciones:

Los estudiantes se muestran muy abiertos a conocer más sobre la posible manipulación de los mensajes que influyen en sus percepciones y participan activamente en las dinámicas, que les resultan atractivas (salvo algunos casos de estudiantes menos predispuestos a trabajar en grupo, que sin embargo posteriormente sí evidencian haberse formado un espíritu más crítico). Se suscita un interesante debate sobre la manipulación informativa y la propaganda de guerra con intervenciones de varios alumnos.

Ficha Sesión 15: mayo

Objetivos:

-Facilitar herramientas de entendimiento intercultural y reflexiones sobre las imágenes de los otros a partir de una reflexión sobre las diferentes tribus urbanas y conectando esta realidad con el contexto con el que interactúan los estudiantes, que habían pedido expresamente abordar este tema.

-Facilitar la empatía y el posicionamiento en el lugar del otro para deconstruir barreras de comunicación y prejuicios.

Descripción:

Las sesiones del programa se adaptan para abordar las percepciones sobre los otros y el entendimiento intercultural desde el tema vehicular de las tribus urbanas, a petición de los propios estudiantes. Varios facilitadores realizan exposiciones consecutivas sobre diferentes tribus urbanas y abren debates específicos en cada uno de los casos, intentando conectar con el contexto y con las situaciones cercanas y experiencias de relaciones interpersonales de los estudiantes, que en varios casos se identifican abiertamente con determinada tribu urbana. Posteriormente se sale al exterior a la zona deportiva para realizar un juego de puesta en común por grupos, en los cuales los estudiantes juegan el rol de diferentes personajes pertenecientes a determinada tribu urbana. Para finalizar se hace una puesta en común y se

reflexiona sobre los posibles prejuicios o preconcepciones y se plantean propuestas para una mejor convivencia e interacción deconstruyendo la idea de los otros.

Observaciones:

Los estudiantes muestran especial entusiasmo por abordar un tema como las tribus urbanas que les es cercano y que les permite hablar sobre sus experiencias e inquietudes como adolescentes en su contexto social más próximo, que ahora también se ve más influido que nunca por el universo paralelo global de las redes sociales de Internet y las ventanas que abren al difuminar en parte las barreras geográficas. La conexión con las inquietudes y problemas locales de los participantes ayudan a trabajar mejor los conceptos, avivan su interés por la clase y estrechan lazos de confianza con los facilitadores.

Ficha sesión 16: mayo

Objetivos:

-Abordar en general la perspectiva de género y facilitar a los estudiantes herramientas para reflexionar sobre las identidades y roles sociales asignados en función del género y conectar esta situación con el contexto inmediato en su ciudad.

-Facilitar una reflexión e invitar a un espíritu crítico sobre el género, la inmigración y los derechos humanos a partir del análisis pormenorizado y relatos sobre la prostitución, la explotación sexual y la vida diaria de las prostitutas en Castelló.

Descripción:

Uno de los facilitadores, especializado en género y en prostitución, lidera una sesión dentro del salón de actos en la que es ayudado por el resto de facilitadores para organizar una sesión dividida en tres fases:

1-Exposición-debate sobre conceptos básicos de género, igualdad y roles sociales construidos.

2-Exposición-debate participativa sobre la prostitución en el mundo y la relación entre prostitución, inmigración, pobreza y colectivos vulnerables. Aproximación en detalle a la situación en la ciudad de Castellón a partir de una investigación de tesis realizada por uno de los facilitadores, que aporta testimonios,

materiales gráficos y un análisis sobre los diferentes tipos de espacios (desde los más abiertos hasta los pisos donde las mafias recluyen a las mujeres ejercen una explotación sexual y de derechos humanos más directa y evidente). La sesión se cierra con el intercambio de impresiones con los estudiantes y con un turno de preguntas, así como una intervención final del facilitador. Posteriormente se juega un partido de fútbol con los alumnos.

Ficha Sesión 17: junio

Objetivos:

-Habilitar un espacio de convivencia intercultural entre los facilitadores y los estudiantes con una sesión distendida de *capoeira* (arte marcial-baile brasileño) como forma de compartir riqueza intercultural y un espacio de relaciones interpersonales relajado.

-Realizar una reflexión global a modo de cierre en el que cada estudiante puede aportar por escrito una palabra o frase que refleje las emociones, pensamientos o lecciones aprendidas que le han aportado o le sugieren los seis meses de experiencias compartidas durante el programa.

Descripción:

Los facilitadores y los estudiantes se encuentran en el salón de actos del instituto y se habilita música para comenzar una sesión de aprendizaje de *capoeira* liderada por tres facilitadores y en la que el resto (facilitadores y estudiantes) son alumnos aprendices en una primera toma de contacto con este arte marcial y con el baile.

La sesión permite la interacción en rueda de facilitadores y estudiantes y en varios momentos de intercalan explicaciones sobre los componentes sociales y culturales de la disciplina, y también sus implicaciones como herramienta de convivencia, canalización de emociones e incluso de construcción de paz.

Se cierra la sesión con una exhibición del facilitador brasileño y con una recapitulación sobre el programa, las lecciones aprendidas y con una lluvia de ideas en la que cada alumno aporta una idea que le sugirió o que le inspira el programa de la Espiral de la Paz.

Observaciones:

La sesión pone de manifiesto que los estudiantes han empatizado con los facilitadores y tienen ilusión de compartir espacios con personas de otros países y religiones. Se muestran muy receptivos a las experiencias interculturales. De igual modo, se observa que las relaciones de los estudiantes de las dos clases antes preparadas han generado sinergias colectivas y personales muy positivas.

Ficha Sesión 18: mayo**Objetivos:**

- Aproximar a los estudiantes la no-violencia y facilitar y estimular herramientas para cambio social desde formas de actuar no-violentas.
- Generar debate sobre los beneficios de las actitudes y movimientos no violentos frente a la violencia.
- Facilitar herramientas y reflexiones sobre la construcción de paz.

Descripción:

Los facilitadores reúnen a los estudiantes en una única aula para hacer en primer lugar un juego destinado a conocer el conocimiento de los estudiantes sobre personajes vinculados a la guerra y sobre personajes vinculados a la no-violencia, al objeto de explorar si se confirma que la información recibida sobre los primeros (personajes de la guerra) es mucho mayor que la información y la educación sobre personajes y momentos de paz. Posteriormente, se exponen de forma dinámica diferentes historias sobre casos de no-violencia con apoyo de material audiovisual (el movimiento de Gandhi en India, las movilizaciones lideradas por Martin Luther King Jr. en EE UU, así como otras historias del impacto positivo de la no-violencia en EE UU, Chile, Dinamarca o Sudáfrica). Para cerrar la sesión, se hace un taller de actitudes no-violentas y una reflexión final con intervenciones, preguntas y críticas ante el grupo.

Observaciones:

Se evidencia que el conocimiento de los estudiantes sobre personajes y episodios de guerra es mucho mayor. Hay un desconocimiento generalizado sobre la no-violencia y sus posibilidades. La clase discurre de forma satisfactoria incluso a pesar de que se corre el riesgo de en algunos momentos realizar exposiciones un poco más prolongadas, aunque las

dinámicas posteriores logran captar la atención del grupo y el tema parece interesar, especialmente cuando se conecta con las acciones no-violentas que los alumnos pueden llevar a cabo en sus propias reivindicaciones y luchas sociales.

Ficha Sesión 19: junio

Objetivos:

Cierre final del programa de la Espiral de la Paz con un taller creativo de pintura en el que se recopilen las lecciones aprendidas de facilitadores y estudiantes y se cree un símbolo que pueda perdurar en el instituto y que sirva de nexo de unión de la relación humana entre estudiantes y facilitadores.

Descripción:

Los facilitadores convocan a los estudiantes en la zona deportiva exterior tras obtener permiso de la dirección del centro para pintar una de las paredes exteriores con un mural en el que se propone que, al margen del diseño libre, se introduzcan elementos de cultura de paz y en el que cada estudiante escriba la palabra que le inspiró el programa y que compartió con el resto del grupo en la sesión anterior. La treintena de palabras que finalmente aparecen en el mural reúnen conceptos como «escuchar, solidaridad, amistad, compañerismo, paz, alianza de civilizaciones, romper prejuicios, comprensión, diversión, derechos humanos, igualdad, creatividad o libertad de expresión». Finalmente se elabora un dibujo de un símbolo de la paz en un fondo con múltiples colores que incluye las palabras que definen las ideas aportadas por el programa y una firma con manos de pintura blanca de estudiantes y participantes. La pintura se completa en dos sesiones diferentes debido a que se realiza en fechas de exámenes y no todos los estudiantes pueden participar en el mismo horario.

Ficha sesiones 20, 21 y 22 (actividades extraescolares programadas a lo largo del programa): marzo, abril y mayo

Objetivo:

Reforzar los lazos y la convivencia interpersonal de estudiantes y facilitadores de varios países a la hora de generar espacios seguros y atractivos de convivencia intercultural con actividades y objetivos comunes.

Descripción:

Se realizan tres sesiones abiertas en el exterior de las aulas con actividades de fútbol, un encuentro con *picnic* en el parque del Pinar y un encuentro con *picnic* y partido de vóley playa en la playa. Se propicia la convivencia interpersonal entre estudiantes de ambas clases y facilitadores.

Observaciones:

Los encuentros fuera de las aulas refuerzan la relación interpersonal y la confianza entre alumnos y facilitadores, lo cual impacta de forma positiva en la colaboración en las clases y a la hora de mantener y mejorar un espacio de aprendizaje seguro.

Anexo 2- Respuestas del panel de expertos

Composición del panel de expertos:

Federico Mayor Zaragoza

Ignacio Ramonet

Shirin Ebadi

Jaume Pages

Francisco Fernández

Jesús Núñez

Alejandro Tiana

Francesc Michavila

Alicia Cabezudo

Araceli Alonso

Francisco Cascón

Magnus Haavelsrud

Jordi Torrent

Fatuma Ahmed Ali

Embarka Hamoudi

Lida Ahmed

1-Federico Mayor Zaragoza:

Comentarios preliminares de Federico Mayor Zaragoza a las conclusiones:

Me parece muy interesante y me gusta el concepto de las Espirales de Paz porque simboliza precisamente la esperanza de que la gente, el pueblo, participe para cambiar las cosas. Hasta ahora, históricamente hemos sido súbditos porque hemos aceptado siempre los designios del poder. Hemos aceptado que nos digan aquello de, si quieres paz, prepara la guerra. Hay por ejemplo, aún hoy en día, lugares donde la población está obligada a hacer el servicio militar, como una cuestión inherente. Te piden que des tú vida, que es lo único que tienes.

Por eso, resulta ilustrativo que hubo una serie de personas dijeron después de la II Guerra Mundial que era un disparate, que algo así no podía volver a pasar. Y la carta de las Naciones Unidas dice: nosotros, los pueblos, hemos decidido evitar a nuestros hijos los horrores de la guerra.

La UNESCO, que se creó como la vertiente intelectual y cultural de Naciones Unidas, dice en su documento de creación que su finalidad es hacer a los seres humanos responsables y libres. Hay que ser educado y responsable, y esa es la base de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Lo fundamental es la igual dignidad del ser humano. Liberar a los seres humanos del miedo, la gran herramienta de control. La religión también se ha utilizado como herramienta de control. Yo soy creyente, pero cuestiono que la religión, en lugar de hablarnos del amor, nos haya hablado únicamente del miedo.

Por eso la Declaración de los Derechos Humanos nos dice que somos libres, iguales, dotados de razón y de capacidad creadora y de compartir fraternalmente. Las Espirales de Paz están en la mano de la gente, son las personas, el pueblo, quienes las podemos construir. Y me parece muy adecuada esta propuesta en este momento. El pueblo no puede seguir consintiendo lo que está pasando. Tiene que rebelarse.

Los principios democráticos de Justicia, Libertad y Solidaridad también implican la solidaridad intelectual y moral. Ese compartir. Y lo que está sucediendo ahora es que, hasta el momento, por ejemplo con lo que está pasando ahora, los ciudadanos no están siendo más que testigos, meros espectadores. Estamos en la Europa de los espectadores.

Si la sociedad está educada, pero no participa, no actúa, entonces no sirve de nada. Jacques Delors sostiene que hay que aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir todos juntos. Y yo añadiría que hay que aprender a emprender y, también, hay que aprender a atreverse. Por eso resulta crucial el planteamiento que hace en las conclusiones de la tesis haciendo hincapié en la necesidad de empoderamiento y participación.

También considero clave enfrentarse de una vez por todas al temor y el sentimiento de fatalidad. Eso me recuerda a aquello que decían en mi pueblo de «no

tiene remedio», dando por hecho que las cosas no pueden cambiar o mejorarse. Pues yo digo que sí tiene remedio. Hemos de inventar, crear cada día nuestro futuro. Hemos de no aceptar lo inexorable. Nos han adoctrinado demasiado tiempo.

Me conmovió mucho en el 63 Kennedy dijo públicamente, y probablemente le costó la vida, que le estaban diciendo que la paz no era posible, pero él creía que sí es posible. «Me dicen que el desarme no es factible, y yo digo que sí lo es». Ese día dijo que no hay ningún reto más allá de la capacidad de crear. No se puede cambiar el pasado, pero sí se puede arreglar el futuro. Podemos crear nuestras vidas. Construir lo que aún está por venir.

Pero, con respecto a ese empoderamiento y participación de la que muy bien se habla en la propuesta de las Espirales de Paz, es muy importante que la participación tenga influencia en el poder político, porque de lo contrario es tener un conocimiento, esa educación que necesitamos para hacer seres humanos libres y responsables, pero sería como tener un conocimiento que no se utiliza. Esa educación siempre es positiva, claro, pero lo que marca la diferencia es que se tenga influencia real en el poder. Ser tenido en cuenta.

Y hoy, por primera vez en la historia de la humanidad, lo podemos hacer. Y es muy oportuno que la propuesta de las Espirales de Paz verse sobre comunicación. Ahora, con los medios de comunicación, podemos hacer las consultas necesarias de información o decir lo que deseamos. Hay tres condiciones por lo que hoy podemos decir que la espiral de la paz (construida a través de pequeñas Espirales de Paz) puede ganar a la espiral de la guerra:

- 1- La primera de ella es que hoy podemos expresarnos libremente en el ciberespacio; y cada vez más se está expandiendo el acceso de la población a Internet.
- 2- Tenemos a mujeres que ya comienzan a influir en los acontecimientos. Siempre recordaré que, siendo director de UNESCO, cuando fui a visitar a Nelson Mandela a la prisión, antes de que fuera presidente de Sudáfrica, Mandela me dijo: «Mira Federico. No tienes nada que hacer con esto de la Cultura de Paz mientras haya al menos un 20% de mujeres con posiciones de poder, con verdadera influencia». Y en aquel momento, según nuestros cálculos, no llegábamos al 5%. Y cuando digo mujeres no me refiero a mujeres con comportamientos masculinizados, que han mimetizado el rol masculino agresivo que se ha impuesto durante demasiado tiempo. No, no me refiero a Ángela Merkel o a Margaret Thatcher. Me refiero a mujeres que aportan otra perspectiva. Se ha demostrado que las mujeres tienen más cuidado y respeto por la vida, por llegar a acuerdos y por los derechos humanos. Hoy en día, hemos calculado que el porcentaje de mujeres con posición de influencia en el poder mundial está en torno al 11,5%, con lo

cual ya nos vamos acercando a ese 20% del que me hablaba Nelson Mandela.

3- Hoy, por primera vez, se puede conocer lo que sucede en el resto del mundo. Antes uno no podía ver lo que pasaba en el mundo. Te preguntaban dónde estaba determinado país lejano y no podías responder. No había información. Sólo la que nos daban. Ahora Internet da otra dimensión. Pero hay que participar, porque ahora tenemos acceso para expresarnos.

Y hay muchos ejemplos que indican que la Espiral de la Paz es posible. Mire. Mijail Gorbachov, por ejemplo, logró sin derramar una sola gota de sangre una reforma histórica en la Unión Soviética que llevó a la caída del Muro de Berlín.

Hoy en día, los países se están gastando 4.000 millones de dólares al día en armas. Unos pocos países ricos mandan sobre una mayoría de 160 países, lo cual no tiene ningún sentido. Es un disparate. Ya hablamos de países como EE UU que, por ejemplo, no firman convenios internacionales como el de los Derechos del Niño. ¡EE UU es el único país del mundo que no lo firma! Y cambian los principios democráticos por los principios del mercado.

Ante esto, iniciativas como las Espirales de Paz son necesarias. Pero hay que tener en cuenta que seguimos sometidos a lo que yo denomino el «Gran Dominio», que está formado por cuatro pilares:

Militar, financiero, energético y mediático. Esta introducción ya responde a muchas de las preguntas del cuestionario que se me propone. Y creía necesario hablar antes de unas tendencias históricas que están ahí y deben ser tenidas en cuenta.

Como reflexión previa, es importante ser conscientes de que resulta imprescindible poder lograr cambios a nivel político, porque si el empoderamiento y la participación no nos sirven para cambiar políticas, entonces no llegarán esos cambios para un mundo basado en los derechos humanos, la convivencia pacífica y los principios democráticos; y no en los principios del mercado.

1- ¿Qué seis aspectos debería incluir el concepto de Alianza de Civilizaciones propuesto por Naciones Unidas para ser útil en la promoción de una paz sostenible y el entendimiento intercultural e interreligioso?

1- El respeto a la igualdad de derechos y la dignidad de todos los seres humanos. Una vez reconoces esa dignidad, entonces se rompen las barreras. Da igual que sea de una u otra religión

2- La diversidad biológica e intelectual que hace que cada ser humano sea único.

3- El destino común de toda la humanidad, de todos los habitantes de la tierra.

4- La participación. Ser ciudadanos activos.

5- La solidaridad intelectual y moral.

6- La responsabilidad.

Son seis condiciones importantes que se deducen de lo que acabo de decir.

2- ¿Qué sugerencias haría para mejorar la propuesta de las Espirales de Paz reflejada en la tesis «Comunicación, violencia y Alianza de Civilizaciones tras el 11-S. De la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann y el Cultivo de Gerbner al Cultivo de Espirales de Paz caóticas»?

Quiero decirle que la propuesta de las Espirales de Paz está muy bien. Demuestra que hay esperanza y grandes posibilidades si uno tiene la capacidad de actuar con la no-violencia y favorecer el cambio social, de estar empoderado y participar, de ser crítico con los medios de comunicación y de convivir, enriquecerse con el diálogo intercultural. Yo lo encuentro francamente muy bien. Pero déjeme decirle también que hay que ver al final si hay posibilidades o no; si está todo hecho con la máxima de la calidad, y en este caso está hecho así. Pero si al final todo esto no tiene la posibilidad de contrarrestar la espiral de la violencia con la espiral de la paz, aun así créame cuando le digo que todo esto es muy positivo, y será la semilla para que un día se pueda hacer; pero no tendrá éxito inmediato. Pero si al final hay estas condiciones de la capacidad de movilización ciudadana y son miles de personas las que dicen que no a la guerra de Irán, por ejemplo, entonces comienza el cambio. Ahora bien, si no hay esta movilización no se puede hacer. Y a mí me parece muy bien lo que propone de trabajar con vecindario, comunidad. Por eso, si podemos trabajar a escalas medianas, lo cual después puede trabajarse arriba del todo, se puede llegar a esta espiral, a esta vibración de la espiral que posibilite que gane.

3- ¿Cómo podría mejorarse la propuesta de las Espirales de Paz para ayudar a transformar las espirales de violencia en Espirales de Paz; promoviendo más efectivamente la paz, los derechos humanos y el entendimiento intercultural en contextos concretos y especialmente en entornos de conflicto armado?

La realidad solo la podemos transformar con profundidad cuando la conocemos con profundidad. Quien parcialmente conoce, parcialmente juzga. Lo ordinario en demasiadas ocasiones no lo conocemos. Conocemos la realidad extraordinaria, porque la ordinaria no es noticia. No somos capaces de ver la realidad en su conjunto. En la medida en que veamos los invisibles, seremos capaces de hacer los imposibles. Hay que conocer la realidad. La realidad hasta ahora no se ha

transformado porque no se ha conocido en profundidad. Porque sólo conocemos la información sesgada que nos dan. Una información partidista. Necesitamos conocer los problemas para poderlos solucionar. Es necesario conocer los poderes que movilizan la guerra para tener la capacidad de movilizar la espiral de la paz.

A estos poderes yo les llamo el Gran Dominio:

Militar (872.000 millones de dólares de gasto militar al año sólo en EE UU mientras 70.000 personas mueren de hambre cada día). Energético (el petróleo), financiero y mediático. Y este poder está en muy pocas manos.

Si no cambiamos la política, no cambiaremos las cosas. Cómo queremos construir en España economía si hemos deslocalizado la producción en China, si hemos desmontado el tejido industrial. Es tan incoherente que China es el primer país capitalista y al mismo tiempo el último país comunista. Es una situación, toda esta, creada por los partidarios de «si quieres la paz prepárate para la guerra».

Y mire, insisto, EE UU en 2009 gastó en armamento 872.000 billones de dólares. Y Obama ahora lo ha bajado a un tercio. Ha ido al Pentágono con el valor de reducir a un tercio el gasto en armamento. Ahora veremos las reacciones. Y tal vez le cueste la vida. Y tenemos la suerte de por primera vez tener una América latina emancipada, con el CELAC. Y ahora, por primera vez, los partidarios de si quieres la paz ayuda a construirla con tu comportamiento cotidiano, tenemos una oportunidad.

Debemos aprender a dialogar, a saber lo que los otros piensan. Debemos aprender a una cosa de la que las Espirales de Paz también hablan: a escuchar, a disfrutar de una cosa que tenemos todos, y que no la aprovechamos. La experiencia de los maestros. Con Severo Ochoa, en Standford, llegamos y vimos cómo ponía «No nos niegues tu experiencia». Si no aprovechamos la experiencia, ni no escuchamos, si no vemos los invisibles, si no somos capaces de superar él no tiene remedio, no podremos confrontar con la espiral de la paz la espiral de la guerra. Pero sí podemos. La sucesora de Lula, dijo que para conseguir nuestros sueños debemos ser capaces de superar la línea de lo posible. Hemos de aprender permanentemente a superar la línea de lo posible.

4- Al objeto de reforzar la credibilidad y el rigor del modelo de las Espirales de Paz y de los resultados de la investigación de campo; ¿Qué elementos u obstáculos a tener en cuenta que no fueron destacados en las conclusiones de la tesis deberían ser considerados?

Nuestro obstáculo es la inercia. Es nuestro gran enemigo. Los que piensan que no se puede o no quieren cambiar nada. Los que quieren utilizar fórmulas de otro tiempo para resolver los problemas de ahora. Ante la inercia, yo soy partidario de la alternativa de la evolución. Si existe inercia no hay evolución; lo que entonces hay es revolución, que es diferente.

5- ¿Encuentra pertinente la idea de combinar en el marco de una intervención educativa para la paz aspectos como: pedagogía crítica para la paz, educación en medios de comunicación, no-violencia para cambio social y convivencia intercultural con personas de diferentes procedencias geográficas, religiones y culturas?

Estoy completamente de acuerdo. Esta combinación permite una educación libre y responsable. Es erróneo pensar que una buena educación es únicamente saber muchas matemáticas. Creo que el planteamiento es muy acertado. Esto es educación: trabajar para la convivencia. Tal como definió De los Ríos, educación es poder dirigir la propia vida. Uno ha de saber responder a sus preguntas básicas. *Empowerment and participation*. Sí, usted lo dice en su tesis.

6- ¿Está de acuerdo con las conclusiones que consideran más poderoso el efecto positivo de pequeñas e interconectadas Espirales de Paz (concretas intervenciones en el ámbito local adaptada a los contextos específicos) que pudieran progresivamente ser localizadas en el mapa en áreas clave de regiones concretas para promover construcción de paz y el decrecimiento de las espirales de violencia?

Absolutamente. Nadie puede aspirar a un cambio radical. Pero mediante estas Espirales de Paz concretas de menor tamaño se puede sembrar la semilla necesaria para crear la gran espiral de paz que gane a la espiral de violencia.

7- ¿Considera adecuado utilizar los sistemas educativos (escuela, institutos de secundaria y universidades) como referente para articular e implementar la propuesta de las Espirales de Paz, combinando este trabajo con intervenciones en el vecindario, las familias, medios de comunicación locales y otras asociaciones locales?

Sí, considero que es muy adecuado, porque además su propuesta comprende lo que es una verdadera educación, como ya he dicho, basada en muchas más cosas que el mero conocimiento de cierta asignatura. Creo que el sistema educativo y el entorno deben trabajarse para crear ese empoderamiento y participación que va a crear las Espirales de Paz y que su vibración pueda ganarle a la espiral de la guerra.

2- Ignacio Ramonet:

1- ¿Qué seis aspectos debería incluir el concepto de Alianza de Civilizaciones propuesto por Naciones Unidas para ser útil en la promoción de una paz sostenible y el entendimiento intercultural e interreligioso?

Primero quisiera plantear que la expresión Alianza de Civilizaciones parte del principio de que existen civilizaciones homogéneas y distintas las unas de las otras. Mi opinión es que esta concepción podría ser pertinente durante la era colonial, pero hoy en día es un mundo más difícil de definir porque en la era de la globalización, tenemos que constatar que la mayoría de seres humanos comparten elementos de civilizaciones que no forman parte de su civilización. Por ejemplo, en el mundo musulmán, también hoy te encuentras que la gente viste de modo occidental, cuando hace unos años la mayoría vestían de forma tradicional. La mundialización de la comunicación lleva aparejada toda una extensión de una forma de vida quizás americana que se ha expandido. Hoy las personas amueblan sus casas más o menos de la misma manera, se visten igual, más del 50% viven en urbes. Hay un trasiego muy importante. En Bruselas ves un restaurante chino o marroquí, por ejemplo; y la comida es también uno de los aspectos importantes de las civilizaciones. Por ejemplo, en Benicàssim, en España, se celebra un festival reggae de Jamaica inspirado en una tradición etíope. No creo que hoy haya civilizaciones tan cerradas. Hace 50 años una civilización se definía por rasgos culturales que van desde el hábitat, la ropa, la comida, las formas de matrimonio, la religión o la lengua. Hoy, aparte de la lengua y la religión, lo demás es intercambiable.

Esta idea de la Alianza de Civilizaciones es un recurso para tratar de decirnos que el Islam es compatible con una cultura de paz. Pero yo creo que el problema ni se plantea, porque el Islam es compatible. Cuando en España se expulsó a los judíos en el siglo XV, se fueron a países islámicos, a territorios otomanos o africanos. Y Turquía, por ejemplo, no ha practicado el antisemitismo nunca. Pero, sin embargo, vemos cómo en Europa nació el nazismo. Hoy, lo que está pasando en el mundo musulmán y árabe es que, como gran parte de los rasgos culturales han sido cedidos, ese traumatismo de perder todos sus rasgos para dar paso a una cultura no propia hace que haya un apego y que se refuerce el Islam, a la vez que se cede en todo lo demás. España vivió el mismo traumatismo en 1898, por ejemplo. Pasó algo similar con Rusia. Por ejemplo, Tolstoi va a reivindicar profundamente los rasgos rusos porque ve que la modernidad y la industrialización se están infiltrando. Y en España tienes a Baroja, Pérez Galdós, la decadencia y la nostalgia del imperio perdido.

El mundo árabe está viviendo una adaptación al siglo porque llega una modernidad que humilla a esos pueblos gobernados por gobernantes corruptos que

malversan sus recursos. Para muchos de esos pueblos la religión es el último receptáculo de la honestidad. Por ejemplo, Islam quiere decir sumisión.

Hablar de Alianza de Civilizaciones es tan erróneo como hablar de Choque de Civilizaciones. Hay que reflexionar sobre la uniformidad general del mundo (también sometido a un modelo de dominación económica), aunque aquí o allá haya gente que resista. En España lo único que le queda a los nacionalismos es una lengua, que es un solo aspecto de esa identidad. El propio término de civilización es muy discutido, porque civilización es la cultura de la ciudad. ¿Qué hacemos del campo entonces?

De todos modos no cabe duda de que la tolerancia y la convivencia pacífica son muy importantes. También, en democracia hay que respetar a esos colectivos y se da esa convivencia pacífica. Y en democracia se debe distinguir entre el estado y la religión.

Partiendo de este cuestionamiento al concepto de Alianza de Civilizaciones, si lo que se persigue es esa construcción de paz, yo podría destacar tres elementos clave (1) la tolerancia, (2) la convivencia pacífica, (3) una democracia laica (que garantiza y proteja la coexistencia y que cada cual pueda seguir lo que quiera).

2- ¿Qué sugerencias haría para mejorar la propuesta de las Espirales de Paz reflejada en la tesis «Comunicación, violencia y Alianza de Civilizaciones tras el 11-S. De la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann y el Cultivo de Gerbner al Cultivo de Espirales de Paz caóticas»?

Ver pregunta siguiente.

3- ¿Qué elementos adicionales se deberían incluir la propuesta de las Espirales de Paz para ayudar a transformar las espirales de violencia en Espirales de Paz; promoviendo más efectivamente la paz, los derechos humanos y el entendimiento intercultural en contextos concretos (incluyendo entornos de conflicto armado)?

Contestaré a la segunda y a la tercera pregunta al mismo tiempo. Yo encuentro perfecto esta combinación de cuatro elementos de la Espiral de la Paz. Estas cuatro dimensiones son indispensables para construir una cultura de paz. Fundamentalmente creo también que es muy importante que haya un mejor conocimiento del otro. Por ejemplo, que se sepa lo que es el Islam, el cristianismo, el judaísmo u otras religiones. Si no existe ese mínimo conocimiento de las grandes religiones, para unos siempre se verán las otras religiones como algo extraño o nocivo. También hay que tener un conocimiento del libre pensamiento, del ateísmo y de su legitimidad. Hay que promover la educación en filosofía de las religiones y la relación metafísica de los ciudadanos y las preguntas fundamentales que nos

hacemos. Habría que restablecer la filosofía en la educación, porque ésta lleva a relativizar, porque nada es más peligroso para la convivencia pacífica que los dogmas o convicciones excesivas.

4- Al objeto de reforzar la credibilidad y el rigor del modelo de las Espirales de Paz y de los resultados de la investigación de campo; ¿Qué elementos u obstáculos a tener en cuenta que no fueron destacados en las conclusiones de la tesis deberían ser considerados, inclusive para la aplicación en conflictos armados?

Creo importante destacar que en el caso de los conflictos armados mi reacción inicial sería de escepticismo. En tiempo de conflicto armado o abierto es muy difícil. El cristianismo lleva 2.000 años diciéndonos amaos los unos a los otros. Y no creo que sea el mensaje de Jesucristo que más éxito ha tenido. Hay que hacer esta labor, pero las organizaciones que lo hacen saben que la mayoría de gente no lo sigue porque hay demasiado miedo y rencor. Considero que sí hay que promocionar a los organismos y ONG que trabajan en esta vía, pero creo que este discurso es mucho más indispensable en la reconstrucción de la paz, por ejemplo en contextos como el País Vasco o Irlanda. El tiempo va a trabajar en la reducción de la intensidad de las emociones. No creo que el discurso permita el final del conflicto, porque los conflictos los termina la política. Pero es verdad que los buenos sentimientos son los que van a terminar de completar el proceso, cuando los dos adversarios llegan a la convicción y se da un acuerdo. Entonces esta idea de la espiral de la paz es algo extrapolable y práctico.

5- ¿Encuentra adecuada la idea de combinar en el marco de una intervención educativa para la paz aspectos como: pedagogía crítica para la paz, educación en medios de comunicación, no-violencia para cambio social y convivencia intercultural con personas de diferentes países, religiones y culturas?

Sí, como ya he comentado antes, creo que se trata de cuatro dimensiones imprescindibles y muy pertinentes.

6- ¿Está de acuerdo con las conclusiones que consideran más poderoso el efecto positivo de pequeñas e interconectadas Espirales de Paz (concretas intervenciones en el ámbito local adaptada a los contextos específicos) que pudieran progresivamente ser localizadas en el mapa en áreas clave de regiones concretas para promover construcción de paz y el decrecimiento de las espirales de violencia?

Seguramente será mucho mejor trabajar con la idea de espirales. No se puede trabajar sólo con un grupo cerrado. Ahora bien, cuidado, este tipo de programas tampoco se pueden convertir en una ley obligación o dogma, porque todo dogma suscita herejía o resistencia. Por eso hay que tener precaución con el lenguaje. Por ejemplo sucede con el movimiento antirracista. Este movimiento es legítimo, pero no sólo basta con decir que se tiene que no tener miedo a las personas extranjeras y respetarlas como un dogma. Hay que explicarlo. También hay que trabajar con los grupos del contexto próximo, con las familias. Nuestra patria es la humanidad, pero no basta con coger el atajo de decirlo e imponerlo. Hay que tomarse el tiempo de demostrarlo, de hacerlo ver con las actitudes y con el ejemplo, que es lo que se propone en este programa de la Espiral de la Paz y da la impresión de que con muy buenos resultados.

7- ¿Considera adecuado utilizar los sistemas educativos (escuela, institutos de secundaria y universidades) como referente para articular e implementar la propuesta de las Espirales de Paz, combinando este trabajo con intervenciones en el vecindario, las familias, medios de comunicación locales y otras asociaciones locales?

Sí, sin duda creo que la educación es el principio rector. La educación es el único momento que el conjunto de los ciudadanos comparte. Toda la ciudadanía pasa por la educación en casi cualquier país y por eso podemos considerar que es el vector. Estos principios de tolerancia de los que habla la propuesta de la Espiral de la Paz deberían ser enseñados en la cultura de las escuelas. Son fundamentales.

3- Shirin Ebadi:

1- ¿Qué seis aspectos debería incluir el concepto de Alianza de Civilizaciones propuesto por Naciones Unidas para ser útil en la promoción de una paz sostenible y el entendimiento intercultural e interreligioso?

Primero habría que investigar sobre la teoría del Choque de Civilizaciones de Samuel Huntington. En qué momento se desarrolló esa teoría y buscar qué ocurrió luego. En la época en la que todavía existía la URSS, para frenar el terrorismo, se desarrolló esa teoría. Los fundamentalistas occidentales la crearon para tener un nuevo enemigo en oriente. Había un interés económico para promover la guerra. Y tras ocupar Afganistán, gracias a la ayuda de EE UU se crearon los grupos islámicos radicales. Y al desaparecer la URSS, de golpe el mundo capitalista y occidental, al no tener un enemigo visible creó un nuevo enemigo para poder expandir esa visión de que el enemigo sigue existiendo. Creció ese miedo hacia oriente para justificar el desarrollo de la industria de armamentos. Las teorías americanas se crean para crear esa teoría, diciendo que es imposible que oriente y

occidente convivan. Y esa teoría se enseña en muchos centros universitarios en EE UU. Esta teoría se creó para justificar, por ejemplo, guerras en Oriente Medio. Todas estas guerras están destrozando los países de la zona; y van a utilizar el petróleo para volver a construir esos países con empresas occidentales.

En segundo lugar, cuando vemos que tenemos teorías de este tipo con un interés económico para promover la guerra, entonces no es suficiente hablar de amabilidad, comprensión y que nos quieran. Hay que enseñar y empoderar en política a nuestros jóvenes, para que sepan que se esconde tras cada guerra y que no sean una simple grabadora. Tenemos que hablarnos sobre los beneficios que obtienen las industrias de armamento y mostrar a nuestros jóvenes con números y datos qué personas son las beneficiarias. Siempre hablamos de qué personas mueren y son perjudicadas. Ahora llega el momento de que se hable de quienes son los beneficiarios de las guerras. Y creo que estos dos aspectos son los más importantes, unidos a la educación y que los jóvenes sean críticos con los medios de comunicación. Creo que estos son los elementos que quiero destacar.

3-Cómo podría mejorarse la propuesta de las Espirales de Paz para ayudar a transformar las espirales de violencia en Espirales de Paz; promoviendo más efectivamente la paz, los derechos humanos y el entendimiento intercultural en contextos concretos (incluyendo entornos de conflicto armado)?

Creo que es necesario hacer hincapié en educación sobre la política y sobre quién está detrás de las guerras.

4- Al objeto de reforzar la credibilidad y el rigor del modelo de las Espirales de Paz y de los resultados de la investigación de campo; ¿Qué elementos u obstáculos a tener en cuenta que no fueron destacados en las conclusiones de la tesis deberían ser considerados?

Uno de los grandes impedimentos es que las grandes cadenas de televisión, radios y periódicos están en manos de unas pocas empresas en el mundo. Y poco a poco vemos como las empresas de medios pequeños desaparecen. Por eso hay que dar herramientas a los jóvenes para que sean críticos con lo que ven y escuchan a través de los medios de comunicación.

5- ¿Encuentra adecuada la idea de combinar en el marco de una intervención educativa para la paz aspectos como: pedagogía crítica para la paz, educación en medios de comunicación, no-violencia para cambio social y convivencia intercultural con personas de diferentes países, religiones y culturas?

Creo que es muy adecuado, En el caso de la educación en medios, exactamente, hay que dar a los jóvenes las herramientas para que puedan ser críticos. Y esta capacidad crítica tiene que tener una orientación clara. Un objetivo: que veamos quienes son los que apoyan esas superpotencias y que veamos quienes están detrás de las guerras. Estas cuestiones deben darse a conocer a través de un programa de este tipo. La educación para la paz tiene que ir mano a mano con el lenguaje político que hay en la sociedad en la que estamos viviendo. Y quiero añadir también que tenemos que enseñar qué hay detrás de cada teoría que manejamos en esta sociedad.

6- ¿Está de acuerdo con las conclusiones que consideran que, en lugar de tratar de promover una gran espiral de paz, resulta más poderoso el efecto positivo de pequeñas Espirales de Paz interconectadas (con intervenciones concretas a nivel local adaptadas a contextos específicos) que podrían ser mapeadas de forma progresiva en áreas concretas para promover construcción de paz y reducir las espirales de violencia?

Si, aunque, en mi opinión, hay que destacar que los dos tipos de espirales, grandes y pequeñas, son necesarias. Deben conectarse. Porque dependen una de la otra.

7- ¿Considera adecuado utilizar los sistemas educativos (escuela, institutos de secundaria y universidades) como referente para articular e implementar la propuesta de las Espirales de Paz, combinando este trabajo con intervenciones en el vecindario, las familias, medios de comunicación locales y otras asociaciones locales?

No sólo es adecuado, sino imprescindible. Tenemos que empezar desde primaria. Cuantos más niños sean, más eficaces son estos programas de educación. Los campesinos dicen que cuando un árbol es tierno (joven) se puede manipular, moldear. Pero cuando es ya fuerte y grande no se puede cambiar. Las personas somos iguales. Hasta que no tomamos una forma especial, se nos puede dar forma.

8- Comentarios, opiniones y recomendaciones adicionales

En la propuesta de las Espirales de Paz, yo creo que hace falta que se introduzca claramente en el programa de enseñanzas para nuestros jóvenes la política. Como he dicho, la política y que enseñemos a nuestros jóvenes quién se beneficia de la guerra; porque entonces no querrán las guerras. Este tipo de proyectos son evidentemente muy importantes y eficaces, y es de extrema importancia que enseñemos a nuestros jóvenes a que no obtengan toda la información en su vida de los canales de información que mantienen y apoyan las guerras.

4- Jaume Pages:

1- ¿Qué seis aspectos debería incluir el concepto de Alianza de Civilizaciones propuesto por Naciones Unidas para ser útil en la promoción de una paz sostenible y el entendimiento intercultural e interreligioso?

1- Una educación crítica

2- Conocimiento. Oportunidades de conocer personas y culturas diferentes, especialmente con un conocimiento real y práctico, con viajes y experiencias.

3- Disponibilidad de recursos. El mundo es finito. Este es un concepto clave. Hemos de ser conscientes de que estamos en un mundo finito y compartido. Todo lo que pase nos afecta. Se pueden poner fronteras al territorio, pero no a la contaminación. Los recursos son globales: el agua, el aire, etc. Hemos clasificado el mundo a priori y nos sentimos seguros con las fronteras, pero hay que ser conscientes de que compartimos.

4- El estudio y la reflexión sobre la propia historia de la humanidad. Nos falta que todos juntos nos decidamos a hacer una historia elaborada con perspectiva. La historia de cada país la han hecho los ganadores. Hay una serie de elementos culturales que han sido impuestos en las sociedades por los ganadores de los conflictos. Y esto es algo muy manipulador. Sería importante disponer de un relato; no neutro, porque es casi imposible, pero sí inspirado en los valores que queremos transmitir. Esto puede ser utópico porque el propio Mediterráneo y Europa han sido incapaces de hacerlo. No han hecho un relato compartido que ayude a superar la indiferencia.

Es importante que nos dejen de explicar historias que tienen poco que ver con los hechos que han pasado. Una historia que proyecte proyectos en común.

5- La economía. Una economía proyectada a un nivel muy básico teniendo en cuenta que los recursos son limitados y hay que marcar prioridades.

6- Antropología. Profundizar más en cómo somos los humanos, las religiones y las creencias.

2- ¿Qué sugerencias haría para mejorar la propuesta de las Espirales de Paz reflejada en la tesis «Comunicación, violencia y Alianza de Civilizaciones tras el 11-S. De la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann y el Cultivo de Gerbner al Cultivo de Espirales de Paz caóticas»?

Hacer hincapié en la visión local y global al mismo tiempo, porque lo que se pretende es tener un espacio global. Conectar los problemas locales y globales dentro de cada espiral para tener conciencia de que al resolver un problema local estamos al tiempo resolviendo el problema del conjunto. Hay que tener en cuenta también la perspectiva del medio ambiente. Hay que ser ambicioso y conseguir que

las personas participen de esta ambición; y hacerlas partícipes de acciones compartidas para resolver problemas locales y globales que también se plantean al mismo tiempo en otros lugares, porque eso hace a los participantes conscientes de la idea de compartir y de globalidad.

3- ¿Cómo podría mejorarse la propuesta de las Espirales de Paz para ayudar a transformar las espirales de violencia en Espirales de Paz; promoviendo más efectivamente la paz, los derechos humanos y el entendimiento intercultural en contextos concretos (incluyendo entornos de conflicto armado)?

Habría un elemento adicional a añadir. Sería importante ser proactivo con los grupos para que trabajen con las ideas de las Espirales de Paz y, en el caso de la educación en medios, además de construir la conciencia crítica frente a los medios se podría empoderar a los participantes para construir por ellos mismos mensajes alternativos a los que se construyen normalmente. Darles herramientas para saber cómo transmitir algo en la dirección contraria; en definitiva que las personas sean activas y que no sólo se queden con la perspectiva crítica, que en sí misma está muy bien, pero que debe ir un paso más allá.

En el caso de conflictos armados, hay una clara influencia de la televisión y del cine. Resulta muy positivo el cine alternativo. Por ejemplo, está surgiendo una producción de cine palestino muy en la línea de la Alianza. La forma de afrontar o de plantear iniciativas de educación o de Espirales de Paz se ha de analizar por separado en cada conflicto. Y es importante abordarlos desde una perspectiva histórica.

El análisis de la historia nos permite llegar a una serie de elementos para entender el porqué del conflicto, y este análisis en muchos casos no se hace. Por ejemplo, en España no hemos reconstruido nuestra historia de forma crítica con un relato común. Y ese relato sería muy importante; un relato que no sea ni de ganadores ni de vencidos, sino del porqué de las cosas.

4- Al objeto de reforzar la credibilidad y el rigor del modelo de las Espirales de Paz y de los resultados de la investigación de campo; ¿Qué elementos u obstáculos a tener en cuenta que no fueron destacados en las conclusiones de la tesis deberían ser considerados?

Hay obstáculos culturales y de intereses creados. Y se destinan muchos recursos económicos a muchas de estas construcciones. Se generan mensajes. Últimamente vemos cómo la extrema derecha americana está produciendo películas como la de la vida de Margaret Thatcher, que es una apología de lo que esta persona hizo, y que no es en absoluto neutra. Vemos el mismo caso en la película sobre el fundador de la CIA. Hay que ver este tipo de cine con una visión muy crítica, porque, en este

caso, es un mensaje claro de grupos de poder de EE UU a favor de una determinada forma de hacer política.

5- ¿Encuentra adecuada la idea de combinar en el marco de una intervención educativa para la paz aspectos como: pedagogía crítica para la paz, educación en medios de comunicación, no-violencia para cambio social y convivencia intercultural con personas de diferentes países, religiones y culturas?

Sí, la combinación es adecuada. Es importante destacar que se incluya la reflexión sobre qué es la paz, entendiendo que la paz no es la ausencia de conflicto o de guerra. No es convivir de cualquier manera, sino que la gente se sienta satisfecha con cómo vive.

6- ¿Está de acuerdo con las conclusiones que consideran, en lugar de tratar de promover una gran espiral de paz, resulta más poderoso el efecto positivo de pequeñas Espirales de Paz interconectadas (con intervenciones concretas a nivel local adaptadas a contextos específicos) que podrían ser mapeadas de forma progresiva en áreas concretas para promover construcción de paz y reducir las espirales de violencia?

Sí. Resulta más factible trabajar con las espirales pequeñas, porque trabajando con la espiral grande es más difícil arrastrar y tener un impacto.

7- ¿Considera adecuado utilizar los sistemas educativos (escuela, institutos de secundaria y universidades) como referente para articular e implementar la propuesta de las Espirales de Paz, combinando este trabajo con intervenciones en el vecindario, las familias, medios de comunicación locales y otras asociaciones locales?

Sí, el sistema educativo es un espacio de referencia y creo importante también trabajarlo al mismo tiempo y de forma coordinada en los espacios cercanos del contexto. Creo que es una de las claves importantes para que funcionen las Espirales de Paz, las cuales creo que pueden funcionar.

5- Francisco Fernández:

1- ¿Qué seis aspectos debería incluir el concepto de Alianza de Civilizaciones propuesto por Naciones Unidas para ser útil en la promoción de una paz sostenible y el entendimiento intercultural e interreligioso?

Educación, conocimiento del otro (porque lo que no se conoce no se puede saber), información, prácticas en común (promover la colaboración entre personas de

diferentes culturas), la publicitación de estos espacios comunes y, por último, el sexto elemento, apelar más a los sentimientos; una comunicación más emocional. Los primeros elementos que he mencionado eran más racionales, apelan a una serie de valores... Pero también es importante una comunicación que apele a los sentimientos.

2- ¿Qué sugerencias haría para mejorar la propuesta de las Espirales de Paz reflejada en la tesis «Comunicación, violencia y Alianza de Civilizaciones tras el 11-S. De la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann y el Cultivo de Gerbner al Cultivo de Espirales de Paz caóticas?»

En primer lugar, sugeriría desarrollar más el punto de la comunicación emocional y no tan racional.

En segundo lugar, reforzar la utilización de las redes sociales de Internet como un complemento de refuerzo. Ello te permitiría combinar las redes sociales como parte de las Espirales de Paz. Las redes sociales son en sí mismas un espacio de convivencia que te permite interactuar. Y, además, al ser espacios más informales, las redes sociales de Internet tienen más espacio para la comunicación emocional, lo cual es muy importante. De hecho, una gran parte de la comunicación que se intercambia en las redes sociales es emocional, apelativa a los sentimientos.

3- ¿Cómo podría mejorarse la propuesta de las Espirales de Paz para ayudar a transformar las espirales de violencia en Espirales de Paz; promoviendo más efectivamente la paz, los derechos humanos y el entendimiento intercultural en contextos concretos (incluyendo entornos de conflicto armado)?

En el caso de los resultados del trabajo de campo presentado en la tesis está muy bien armado y entrelazado, con lo que considero que es bastante completo y sólo añadiría las sugerencias que ya he mencionado sobre las redes sociales de Internet y reforzar la comunicación emocional. Por otro lado, en el caso de otros contextos y conflictos armados, la propuesta parece válida y coherente, pero es necesario aplicarlo en el terreno para conocer el resultado real.

4- Al objeto de reforzar la credibilidad y el rigor del modelo de las Espirales de Paz y de los resultados de la investigación de campo; ¿Qué elementos u obstáculos a tener en cuenta que no fueron destacados en las conclusiones de la tesis deberían ser considerados?

Creo que entre las varias espirales que se proponen añadiría algunas más, entre las que destacaría la interacción en el ámbito familiar, que en ocasiones puede ser un refuerzo o una rémora para el cambio de ciertas percepciones y el logro de una capacidad de ser más crítico y tolerante. También destacaría los grupos de amigos y personas con relación entre sí, aunque no formen parte de agrupaciones formales.

5- ¿Encuentra pertinente la idea de combinar en el marco de una intervención educativa para la paz aspectos como: pedagogía crítica para la paz, educación en medios de comunicación, no-violencia para cambio social y convivencia intercultural con personas de diferentes procedencias geográficas, religiones y culturas?

Creo que sí es adecuado, porque cuanto más sumas mayor es el efecto multiplicador. Y está demostrado que el resultado de la combinación de estos elementos es siempre mayor que la suma individual de cada uno de ellos. Si lo trabajas todo al mismo tiempo, estos ámbitos se refuerzan unos a otros. Y es importante que la intervención se haya basado en la acción. Este tipo de intervención tiene un efecto multiplicador. Y es evidente que puede extrapolarse, aunque en otros contextos haría falta adaptarlo.

6- ¿Está de acuerdo con las conclusiones que consideran más poderoso el efecto positivo de pequeñas e interconectadas Espirales de Paz (concretas intervenciones en el ámbito local adaptada a los contextos específicos) que pudieran progresivamente ser localizadas en el mapa en áreas clave de regiones concretas para promover construcción de paz y el decrecimiento de las espirales de violencia?

Sí. La idea tiene la misma base de lo que en comunicación se conoce como la teoría de la lluvia fina. Es mejor pocas acciones recurrentes y estructuradas en el tiempo que una gran acción que sólo se aplica una vez. Las pequeñas Espirales de Paz son lo mismo, el mismo planteamiento.

7- ¿Considera adecuado utilizar los sistemas educativos (escuela, institutos de secundaria y universidades) como referente para articular e implementar la propuesta de las Espirales de Paz, combinando este trabajo con intervenciones en el vecindario, las familias, medios de comunicación locales y otras asociaciones locales?

La red es sin duda buena, pero si no se integra dentro del sistema educativo de forma oficial, o a través de algún convenio más permanente, depende de la voluntad de los centros y de los facilitadores que quieran llevarlo a cabo. Sería mejor todavía si la propuesta de las Espirales de Paz estuviera integrada dentro del sistema. Por ejemplo, en el caso de la Comunitat Valenciana, si la Conselleria de Educación adopta esta idea y se implica es mejor, porque ya no dependería sólo de la voluntad de los directores que van y vienen. Se trataría de intentar aprovechar la propia estructura del sistema educativo y, al menos, firmar algún tipo de convenio. Podemos hablar como ejemplo de un antecedente como el software

libre. Algunos colegios e institutos trabajaban con esto y había profesores que lo intentaban promover, pero cuando la conselleria vio que era más rentable y que podía aplicarse de forma generalizada en todos los centros educativos de la Comunitat, a partir de ese momento todos los centros trabajan con software libre.

8- Comentarios, opiniones y recomendaciones adicionales

Querría decir que, como hemos comentado anteriormente, si las espirales no trabajan todas al mismo tiempo en los diferentes ámbitos (comunicación, educación para la paz, etc.) no funcionarían. En el segundo nivel de las Espirales de Paz, creo que las propuestas de grupos en los que intervenir de forma paralela se pueden ampliar. Hay que buscar todos los públicos que compartan algún tipo de interés. Y creo que, por lo demás, lo cierto es que veo el planteamiento muy bien armado. Y además está basado en la experiencia, que es una base mucho más sólida. Son hechos demostrables, y esa es la mejor forma de hacer una investigación. Considero que la propuesta y el planteamiento son muy coherentes y están bien contruidos y las conclusiones son claras.

6- Jesús Nuñez:

1- ¿Qué seis aspectos debería incluir el concepto de Alianza de Civilizaciones propuesto por Naciones Unidas para ser útil en la promoción de una paz sostenible y el entendimiento intercultural e interreligioso?

Ciertamente, no comparto la propuesta de Alianza de Civilizaciones tal como se ha planteado a nivel político, aunque resulta claro que los cuatro elementos que se proponen en las Espirales de Paz son clave, creo que son los importantes. Tal como está planteado, entiendo que dentro de ellos se contemplan de forma transversal otros aspectos que sería importante destacar, tales como la perspectiva de género.

2- ¿Qué sugerencias haría para mejorar la propuesta de las Espirales de Paz reflejada en la tesis «Comunicación, violencia y Alianza de Civilizaciones tras el 11-S. De la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann y el Cultivo de Gerbner al Cultivo de Espirales de Paz caóticas»?

Una de las cuestiones que inicialmente me planteaba dudas es saber si hay medios humanos y tiempo disponible para poder llevar a cabo una multiplicación de intervenciones de este tipo, que en el caso del trabajo de campo de las Espirales de Paz ha sido de 6 meses. No obstante, entiendo que si se aprovechan recursos, organizaciones ya existentes y personas implicadas puede ser viable, aunque teniendo en cuenta que se debe hablar de una aplicación flexible.

3- ¿Cómo podría mejorarse la propuesta de las Espirales de Paz para ayudar a transformar las espirales de violencia en Espirales de Paz; promoviendo más efectivamente la paz, los derechos humanos y el entendimiento intercultural en contextos concretos (incluyendo entornos de conflicto armado)?

Una de las cuestiones clave para adaptar la propuesta de las Espirales de Paz a las zonas de conflicto armado es tal vez la dificultad de encontrar a gente de los bandos en conflicto para que puedan trabajar de forma conjunta en la intervención. Resulta difícil salvar la barrera de las percepciones mutuas que suele estar marcada por los estereotipos negativos, basados normalmente en la ignorancia y en la influencia de los medios de comunicación. Ese es uno de los retos, pero considero que la propuesta es importante y que realizar este tipo de acciones es necesario.

4- Al objeto de reforzar la credibilidad y el rigor del modelo de las Espirales de Paz y de los resultados de la investigación de campo; ¿Qué elementos u obstáculos a tener en cuenta que no fueron destacados en las conclusiones de la tesis deberían ser considerados?

Creo que la cuestión está resuelta a lo largo de la tesis, pero creo importante tener una perspectiva sociológica o elementos que permitan analizar los resultados en función de cómo se han planteado las preguntas del estudio. Se trata de ver qué factores se deben tener en cuenta a la hora de filtrar esos resultados. También resulta importante la retroalimentación. Que con posterioridad, después de algunos meses o años, se pueda volver a contactar con los participantes del programa para ver lo que pervivió a largo plazo de aquella semilla que supuso el programa de las Espirales de Paz. Ver cómo evoluciona en el tiempo aquel impacto positivo.

5- ¿Encuentra adecuada la idea de combinar en el marco de una intervención educativa para la paz aspectos como: pedagogía crítica para la paz, educación en medios de comunicación, no-violencia para cambio social y convivencia intercultural con personas de diferentes países, religiones y culturas?

Sí, la combinación es adecuada. De hecho, son los cuatro pilares que yo creo fundamentales. Creo que es una propuesta completa en este sentido.

6- ¿Está de acuerdo con las conclusiones que consideran, en lugar de tratar de promover una gran espiral de paz, resulta más poderoso el efecto positivo de pequeñas Espirales de Paz interconectadas (con intervenciones concretas a nivel local adaptadas a contextos específicos)

que podrían ser mapeadas de forma progresiva en áreas concretas para promover construcción de paz y reducir las espirales de violencia?

Sin dudarlo. Las pequeñas espirales resultan más efectivas y son mejor solución para poder tener un mayor impacto. Y creo que los resultados del proyecto así lo avalan.

7- ¿Considera adecuado utilizar los sistemas educativos (escuela, institutos de secundaria y universidades) como referente para articular e implementar la propuesta de las Espirales de Paz, combinando este trabajo con intervenciones en el vecindario, las familias, medios de comunicación locales y otras asociaciones locales?

La idea de utilizar el sistema educativo como plataforma o hilo conductor para las intervenciones de las Espirales de Paz es algo clarísimo. Es un potencial que se debe aprovechar.

7- Alejandro Tiana:

1- ¿Qué seis aspectos debería incluir el concepto de Alianza de Civilizaciones propuesto por Naciones Unidas para ser útil en la promoción de una paz sostenible y el entendimiento intercultural e interreligioso?

Desde mi punto de vista hay varios aspectos fundamentales que debería incluir el concepto de Alianza de Civilizaciones (me atreveré a señalar seis, como se solicita, aunque el número no deja de parecerme caprichoso):

- a) Consideración y aceptación de la diversidad como un rasgo característico de la especie humana, tanto a nivel individual como colectivo.
- b) Comprensión y aceptación de los factores que determinan la existencia de realidades humanas plurales y la diversidad de culturas.
- c) Valoración de la pluralidad y la diversidad como elementos que constituyen una fuente de enriquecimiento en las interacciones interpersonales e interculturales.
- d) Apertura intelectual y actitudinal a la relación y al intercambio con personas pertenecientes a diferentes culturas en un plano de igualdad y de aceptación de las diferencias.
- e) Consideración del intercambio intercultural como un elemento que favorece la comprensión mutua y la construcción de una cultura de paz.
- f) Rechazo de las visiones estereotipadas que fomentan la desconfianza, el prejuicio y el enfrentamiento como modo predominante de relación entre las diversas culturas.

2- ¿Qué sugerencias haría para mejorar la propuesta de las Espirales de Paz reflejada en la tesis «Comunicación, violencia y Alianza de Civilizaciones tras el 11-S. De la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann y el Cultivo de Gerbner al Cultivo de Espirales de Paz caóticas»?

Si bien no poseo una visión completa de todos los factores acerca del método propuesto en las Espirales de Paz, tengo la impresión de que ofrece indudables posibilidades para abordar una educación intercultural provechosa, sin reducirse además solamente al ámbito escolar. En este sentido, aventuraría que la propuesta de Espirales de Paz puede verse enfrentada al desafío de no quedar limitada a una actuación puntual y lograr su aplicación educativa de modo general y amplio. El ejemplo presentado en la tesis, basado en el trabajo con un grupo limitado de estudiantes y once facilitadores, puede resultar demasiado exigente para su aplicación generalizada. Es por lo tanto posible que la propuesta tal y como se presenta, que parece sin duda capaz de arrojar los buenos resultados que las conclusiones de la tesis atestiguan, exija algunas adaptaciones si cambia su escala de aplicación. Llevar a cabo una actuación con un número limitado de personas resulta de indudable interés, pero aplicarla a públicos más amplios plantea nuevos desafíos, que puede valer la pena abordar.

3- ¿Cómo podría mejorarse la propuesta de las Espirales de Paz para ayudar a transformar las espirales de violencia en Espirales de Paz; promoviendo más efectivamente la paz, los derechos humanos y el entendimiento intercultural en contextos concretos (incluyendo entornos de conflicto armado)?

Me resulta muy convincente trabajar en los cuatro ámbitos propuestos, pero no me atrevería a hacer más propuestas sin haber conocido de cerca el trabajo que han realizado los facilitadores.

4- Al objeto de reforzar la credibilidad y el rigor del modelo de las Espirales de Paz y de los resultados de la investigación de campo; ¿Qué elementos u obstáculos a tener en cuenta que no fueron destacados en las conclusiones de la tesis deberían ser considerados?

Quizás valdría la pena analizar la influencia que la componente de género pudiera ejercer sobre el desarrollo del trabajo en las Espirales de Paz, si es que hubiese alguna conexión destacable. Si bien las conclusiones no lo mencionan, es sabido que existen notables diferencias culturales en lo que se refiere al tratamiento de las personas en función del género y sería interesante analizar cómo influye ese elemento en un entorno como el español en el que la igualdad entre hombres y

mujeres se ha convertido en una exigencia cada vez más extendida. Otro tanto podría decirse acerca de la posible influencia de esa componente sobre el trabajo de los facilitadores.

5- ¿Encuentra adecuada la idea de combinar en el marco de una intervención educativa para la paz aspectos como: pedagogía crítica para la paz, educación en medios de comunicación, no-violencia para cambio social y convivencia intercultural con personas de diferentes países, religiones y culturas?

Me parece un planteamiento muy adecuado. De hecho, considero que es un gran acierto concebir la actuación en estas cuatro espirales complementarias e interrelacionadas. Muchas de las actuaciones que tradicionalmente se llevan a cabo a favor de la cultura de paz hacen hincapié solamente en uno o dos de dichos elementos, pero adoptar una perspectiva más amplia favorece un trabajo formativo de carácter más comprensivo, lo que debería contribuir a reforzar el impacto del programa. Concretamente, en muchos programas de mediación e interculturalidad se tiende a olvidar el papel que desempeñan los medios de comunicación en la expansión de prejuicios e ideas tóxicas. Trabajar sobre ellos, como se hace en esta propuesta, constituye un buen planteamiento para combatir los estereotipos que tienden a distanciar a las personas que tienen distintos orígenes étnicos y culturales.

6- ¿Está de acuerdo con las conclusiones que consideran más poderoso el efecto positivo de pequeñas e interconectadas Espirales de Paz (concretas intervenciones en el ámbito local adaptada a los contextos específicos) que pudieran progresivamente ser localizadas en el mapa en áreas clave de regiones concretas para promover construcción de paz y el decrecimiento de las espirales de violencia?

Aunque no tengo experiencia concreta en ese tipo de actuación, el análisis realizado me parece sugerente. Las conclusiones presentadas de la tesis resultan convincentes y avalan la idea de que vale la pena concebir la actuación general como una suma de acciones de ámbito más limitado pero capaces de reforzarse mutuamente. Habría que estudiar y valorar si el efecto es igualmente significativo cuando se pretende actuar sobre una población más amplia y en un terreno más extenso. Dado que se trata de actuar sobre las convicciones y las imágenes que las personas se hacen de los pertenecientes a otras culturas, este modo de aproximación parece más adecuado que una espiral única.

7- ¿Considera adecuado utilizar los sistemas educativos (escuela, institutos de secundaria y universidades) como referente para articular e implementar la propuesta de las Espirales de

Paz, combinando este trabajo con intervenciones en el vecindario, las familias, medios de comunicación locales y otras asociaciones locales?

No cabe duda de que los centros educativos son un espacio privilegiado para trabajar a favor de la aproximación de las culturas y la comprensión mutua, lo que a su vez constituye la base para el desarrollo de una cultura de paz. La ventaja que tiene utilizar los centros educativos como referentes principales estriba en que acogen a una buena parte de la población juvenil, lo que facilita el trabajo con ellos. En consecuencia, trabajar en el ámbito escolar parece siempre una buena decisión, que otros programas también han adoptado. La novedad en este caso está en la concepción de unas espirales pequeñas e interconectadas, que desbordan el ámbito puramente escolar para llevar a cabo intervenciones en el vecindario, las familias, los medios de comunicación y las asociaciones locales. Esa combinación de planos de actuación no es tan frecuente en los programas de cultura de paz y, sin embargo, las conclusiones presentadas avalan su interés y sus efectos beneficiosos. A la vista de la documentación consultada, creo que se trata de un modelo muy adecuado.

8- Comentarios, opiniones y recomendaciones adicionales

Hasta ahora no había tenido información acerca de la propuesta de actuación en las Espirales de Paz. Desconozco si se trata de un modelo muy desarrollado o está todavía en fase de construcción. Pero, cualquiera que sea el caso, estimo que se trata de una aproximación que resulta prometedora. Me gustaría conocer algo más acerca de su funcionamiento en la práctica, pues tengo la impresión de que pueden contribuir a revisar algunos presupuestos del trabajo que se viene realizando a favor de la cultura de paz y la educación intercultural.

8- Francesc Michavila:

1- ¿Qué seis aspectos debería incluir el concepto de Alianza de Civilizaciones propuesto por Naciones Unidas para ser útil en la promoción de una paz sostenible y el entendimiento intercultural e interreligioso?

Desde un prisma educativo, entre las cuestiones que podrían incorporarse o desarrollarse en el ámbito de la Alianza de Civilizaciones, se hallan las siguientes.

-Favorecer al máximo el contacto entre las generaciones jóvenes de culturas, religiones y ámbitos geográficos diversos. Las generaciones jóvenes constituyen el tesoro mayor de los países y, por tanto, deben dedicarse a ellas los esfuerzos principales para conseguir la armonía y la paz entre los pueblos.

-La movilidad de los jóvenes que realizan estudios secundarios de últimos años y estudios universitarios, mediante programas internacionales específicos, propuestos y desarrollados por Naciones Unidas.

-La eliminación de barreras administrativas y simplificación de los procesos para la obtención de visados, para facilitar el desplazamiento de los jóvenes que deseen conocer, o estudiar, otros modos de vida y culturas. Con frecuencia, así ocurre en el ámbito de los flujos de universitarios del sur del Mediterráneo que quieren desplazarse a los países del norte de dicho mar, los inconvenientes de tipo burocrático son mayores que las dificultades económicas que existen para hacer realidad intercambios culturales o educativos.

-Trasladar a ámbitos más amplios y a países con menor desarrollo económico o tecnológico la buena experiencia del programa Erasmus europeo.

-Difundir las buenas prácticas que se conozcan sobre la promoción de la paz y el entendimiento cultural y la tolerancia religiosa. Es frecuente que, a diferencia de lo que pasa con los conflictos, las realidades positivas se ignoren en otros lugares distintos de dónde tienen lugar, y las Naciones Unidas poseen mecanismos útiles para extender el conocimiento de tales ejemplos fructíferos.

-Difundir una campaña de «voluntarios contra la intolerancia», a la que se puedan sumar todos los jóvenes activos que se sientan comprometidos con ese principio.

2- ¿Qué sugerencias haría para mejorar la propuesta de las Espirales de Paz reflejada en la tesis «Comunicación, violencia y Alianza de Civilizaciones tras el 11-S. De la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann y el Cultivo de Gerbner al Cultivo de Espirales de Paz caóticas»?

Se trata de una propuesta muy interesante y original, que contrapone valores positivos a valores negativos, como son la violencia o la intolerancia, que tanto eco tienen en los medios de comunicación. La sistematización de las Espirales de la Paz y su concreción en medidas específicas para transformar la realidad negativa deben ser difundidas en los medios de comunicación. O sea, se sugiere que se incorporen en la propuesta los mecanismos convenientes de proyección pública de cuanto se desarrolla en el trabajo motivo de la Tesis Doctoral. En las conclusiones recogidas tras las segundas entrevistas se muestran algunas posibles orientaciones para desarrollar este trabajo.

3- ¿Cómo podría mejorarse la propuesta de las Espirales de Paz para ayudar a transformar las espirales de violencia en Espirales de Paz; promoviendo más efectivamente la paz, los

derechos humanos y el entendimiento intercultural en contextos concretos (incluyendo entornos de conflicto armado)?

A través de la Educación, tanto en los contenidos como en las metodologías educativas empleadas.

Los valores de la paz, los derechos humanos y el entendimiento intercultural, deben incorporarse como principios básicos de la educación activa.

No solo se trata de mejorar los contenidos, sino de que los estudiantes trabajen juntos, intercambien ideas, acaso puntos de vista contrapuestos. Una educación activa más que una enseñanza pasiva o una simple instrucción.

La interculturalidad es un valor educativo esencial. Las buenas universidades de los mejores países lo tienen muy presente a la hora de diseñar los programas educativos. Más deben hacerlo aquellos otros centros de educación superior de otros países, donde puede jugar un papel fundamental para la convivencia

5- ¿Encuentra adecuada la idea de combinar en el marco de una intervención educativa para la paz aspectos como: pedagogía crítica para la paz, educación en medios de comunicación, no-violencia para cambio social y convivencia intercultural con personas de diferentes países, religiones y culturas?

Sí. Las mejores esperanzas de futuro de la sociedad están depositadas en la educación. La educación es el más poderoso instrumento de transformación social, como bien lo entendían los impulsores de la Institución Libre de Enseñanza.

La solidaridad y la convivencia con los que son diferentes son unos valores ciudadanos fundamentales que hay que inculcar a los niños a los adolescentes y a los jóvenes. La pedagogía basada en el saber hacer más que en el aprendizaje memorístico juega un papel esencial.

6- ¿Está de acuerdo con las conclusiones que consideran más poderoso el efecto positivo de pequeñas e interconectadas Espirales de Paz (concretas intervenciones en el ámbito local adaptada a los contextos específicos) que pudieran progresivamente ser localizadas en el mapa en áreas clave de regiones concretas para promover construcción de paz y el decrecimiento de las espirales de violencia?

Si, de modo intuitivo así lo veo.

7- ¿Considera adecuado utilizar los sistemas educativos (escuela, institutos de secundaria y universidades) como referente para articular e implementar la propuesta de las Espirales de

Paz, combinando este trabajo con intervenciones en el vecindario, las familias, medios de comunicación locales y otras asociaciones locales?

El gran cambio en una sociedad se suele fundamentar en la modificación radical de su sistema educativo. Si la educación es buena, al cabo de poco tiempo la sociedad lo nota.

Hace unos años, poco antes de su muerte, Jean Monnet, el padre de la actual construcción europea, decía que si tuviese que volver a empezar su tarea la empezaría por la educación en lugar de por la economía. Esta idea se puede extender a cualquier otro lugar y cualquier otro objetivo social. Si se pretende implantar la propuesta de las Espirales de Paz, el sistema educativo jugará un papel esencial.

9- Alicia Cabezudo:

1- ¿Qué seis aspectos debería incluir el concepto de Alianza de Civilizaciones propuesto por Naciones Unidas para ser útil en la promoción de una paz sostenible y el entendimiento intercultural e interreligioso?

Creo que los principales aspectos que debería incluir el concepto de Alianza de Civilizaciones son:

- 1-Diálogo cultural e interreligioso
- 2-Entendimiento intercultural
- 3-Participación en asuntos públicos
- 4-Construcción de ciudadanía
- 5-Promoción de la concientización democrática (conciencia), procesos democráticos, el derecho y los Derechos Humanos
- 6-Conocimiento sobre la legislación y los derechos

2- ¿Qué sugerencias haría para mejorar la propuesta de las Espirales de Paz reflejada en la tesis «Comunicación, violencia y Alianza de Civilizaciones tras el 11-S. De la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann y el Cultivo de Gerbner al Cultivo de Espirales de Paz caóticas»?

Incluir los aspectos mencionados anteriormente y hacer más énfasis en las interconexiones de las pequeñas Espirales de Paz, dado que creo que las sinergias creadas, o existentes, son la llave del triunfo de este modelo. También me surgen preguntas para definir más detalladamente ¿cómo se pueden crear esas interconexiones de las Espirales de Paz, cómo van a funcionar, cómo se pueden

impulsar para hacer dichas interconexiones de las pequeñas espirales más efectivas y cómo pueden estas interconexiones ser medidas y hacerse visibles?

3- ¿Cómo podría mejorarse la propuesta de las Espirales de Paz para ayudar a transformar las espirales de violencia en Espirales de Paz; promoviendo más efectivamente la paz, los derechos humanos y el entendimiento intercultural en contextos concretos (incluyendo entornos de conflicto armado)?

Creo que incluso en entornos de conflicto armado habría que hacer hincapié en los aspectos que sugiero en la anterior pregunta número 2.

4- Al objeto de reforzar la credibilidad y el rigor del modelo de las Espirales de Paz y de los resultados de la investigación de campo; ¿Qué elementos u obstáculos a tener en cuenta que no fueron destacados en las conclusiones de la tesis deberían ser considerados?

Elementos a considerar en positivo:

- 1-Políticas educativas nacionales e instituciones
- 2-Autoridades locales y contexto, entorno
- 3-La formación de los educadores en los niveles formal y no formal
- 4-La macroperspectiva donde las pequeñas espirales pueden trabajar e interactuar
- 5-Habilidades de transformación de conflictos
- 6-Habilidades de organización y planificación

Obstáculos:

- Políticas educativas nacionales e instituciones
- Autoridades locales
- La falta de formación de educadores en los niveles formal y no formal
- Políticas internacionales y contexto económico contrario a la construcción de paz
- Los discursos que crean la imagen del otro, de los otros

5- ¿Encuentra adecuada la idea de combinar en el marco de una intervención educativa para la paz aspectos como: pedagogía crítica para la paz, educación en medios de comunicación, no-violencia para cambio social y convivencia intercultural con personas de diferentes países, religiones y culturas?

La encuentro no sólo adecuada, SINO NECESARIA en cualquier proceso en el que se quiera empezar o implementar una intervención de educación para la paz. Es necesario incluir estos aspectos mencionados aquí. Y también querría añadir los mencionados en la pregunta primera:

- 1- Diálogo cultural e interreligioso
- 2- Entendimiento intercultural
- 3- Participación en asuntos públicos
- 4- Construcción de ciudadanía
- 5- Promoción de la concientización democrática (conciencia), procesos democráticos, el derecho y los Derechos Humanos
- 6- Conocimiento sobre la legislación y los derechos

De algún modo estos aspectos están presentes en los que plantea la espiral de la paz, pero creo importante destacarlos igualmente porque su presencia es crucial. De hecho, la combinación de estos aspectos es necesaria y si no se hubieran incluido probablemente los resultados hubieran sido pobres o no apropiados.

6- ¿Está de acuerdo con las conclusiones que consideran más poderoso el efecto positivo de pequeñas e interconectadas Espirales de Paz (concretas intervenciones en el ámbito local adaptada a los contextos específicos) que pudieran progresivamente ser localizadas en el mapa en áreas clave de regiones concretas para promover construcción de paz y el decrecimiento de las espirales de violencia?

Sí. Y creo que es necesario tener en cuenta la macro-micro perspectiva en todas las investigaciones y estudios que trabajan en temas de paz. Esto significa que más allá del efecto positivo de pequeñas e interconectadas Espirales de Paz (concretas intervenciones en contextos específicos con las cuales estoy completamente de acuerdo) es bienvenido también –para promover la construcción de paz y disminuir las espirales de violencia- la conexión de estas pequeñas espirales con las macro-circunstancias que están influyendo en el origen de las pequeñas espirales, en su desarrollo y en su «movimiento».

Es decir, tenemos que conectar estas intervenciones concretas en contextos específicos (aplicando el vocabulario de tu tesis) con las grandes espirales con las que las pequeñas espirales están relacionadas. A este respecto, considero importante tener en cuenta la perspectiva de Magnus Haavelrud en su libro *Education for Development. Peace Education: the Macro-Micro Perspective*.

7- ¿Considera adecuado utilizar los sistemas educativos (escuela, institutos de secundaria y universidades) como referente para articular e implementar la propuesta de las Espirales de

Paz, combinando este trabajo con intervenciones en el vecindario, las familias, medios de comunicación locales y otras asociaciones locales?

La idea de utilizar el sistema de educación formal en todos sus niveles como una referencia para implementar la propuesta de Las Espirales de Paz es ciertamente correcta, aunque difícil de aplicar en la realidad. Todos somos conscientes de que el sistema formal está articulado en un formato rígido en el cual las visiones nuevas o más progresistas son difíciles de desarrollar en el diseño curricular. Todo el sistema, desde la base en los jardines de infancia hasta la educación superior (universidad de grado y postgrado) está estructurado desde arriba y este hecho deja poco espacio para contenidos de educación para la paz y para metodologías y formatos adecuados a la educación para la paz.

Se supone que lo ideal sería que en el sistema de educación formal los contenidos y metodologías de las Espirales de Paz serían discutidos y entendidos y que las intervenciones en el vecindario, las familias, los medios de comunicación locales y las asociaciones locales darán los espacios y entornos para palpar y llegar a la realidad de la sociedad, su vida, sus relaciones vitales y las circunstancias en las cuales los eventos ocurren. Creo que la idea es ciertamente correcta, aunque creo también que en los sistemas de educación formal también es ciertamente difícil de aplicar. No obstante, considero que es necesario relacionar como aquí se propone las dos esferas: el sistema formal y la vida circundante. De modo que creo que diría «*Go ahead!!!*».

8- Comentarios, opiniones y recomendaciones adicionales

Sugiero establecer una colaboración de ciertos colegas y de mí misma para trabajar más en este planteamiento de las Espirales de Paz porque ciertamente tenemos similares ideas y objetivos que pueden tener sinergias muy positivas.

10- Araceli Alonso”

Aclaración: La profesora Alonso pidió expresamente poder responder al conjunto de las preguntas con una reflexión única más extensa. La respuesta es la siguiente:

Dada mi «deformación» profesional, se me hace extraño leer un trabajo sobre violencia y paz sin ver suficientemente reflejado el tema de la violencia de género que también se encuadra en los tres tipos que mencionas en el capítulo—*direct, structural and cultural*.

En la tesis se explican los tres tipos de violencia y los tres se identifican enormemente con la violencia de género. Sin embargo la violencia de género no siempre sigue el modelo de las espirales de la paz y del «*violence generates more*

violence». Lo que sí puede ocurrir es que el niño que ve violencia de género en su casa puede aprender los mismos patrones y reproducirlos en su vida de adulto. Sin embargo, en el caso de la violencia de género un individuo ejerce poder y control sobre otro en base a su género y la víctima puede sufrir en silencio y de forma pacífica durante años y no por ello disminuye la ira del abusador, al contrario puede crecer porque el poder y el control está garantizado con una víctima pacífica: «Hoy la sopa está caliente» y la golpea, «Hoy la sopa está fría» y la golpea, «Hoy los niños hacen ruido» y la golpea, «Hoy ha perdido mi equipo» y la golpea. En el estado de Wisconsin donde vivo, las visitas de mujeres a los servicios de urgencias por golpes y palizas aumentan cuando el equipo de los «Packers» pierde.

También mencionas en la tesis el *intercultural understanding*. Aquí está el corazón del modelo de *spirals of peace*, pero por lo que entiendo se trata de un modelo solamente para un entendimiento intercultural que genere amor y paz, lo cual, *by the way*, han hecho las mujeres durante muchos años recogiendo las piezas sueltas después de una guerra en la que los hombres se habían exterminado los unos a los otros, o pariendo y criando niños engendrados por soldados del otro bando, fruto de brutales violaciones.

Lo que veo es que el entendimiento entre culturas es algo muy lindo y necesario en un mundo tan transnacional como el que habitamos, pero cada cultura está compuesta por hombres y mujeres que necesitan crear dentro de su propia cultura una igualdad de género antes de enfocarse en la paz externa. Admiro a Gandhi como uno de mis ídolos, muy loable su magnífica filosofía pacifista, pero en el modelo de Gandhi no entraba el analizar por qué miles de niñas indias eran ejecutadas al nacer por el simple hecho de nacer hembras o por qué la sociedad india obligaba a inmolarse a las viudas por el simple hecho de estar solas y ser consideradas una amenaza sexual para otros hombres. Gandhi generó paz entre culturas pero no cesó la violencia de género. Muchos años después de la muerte de Gandhi, cientos de mujeres indias recién casadas son abrasadas vivas en sus cocinas, «accidente de cocina» que permite a sus esposos volver a casarse y pedir otra dote aún más grande que la que pidió a la familia de la difunta. No se puede hablar de una sociedad pacifista cuando el 50% de la población vive en condiciones no igualitarias. Cuando se crea una sociedad «no violenta» debe ser en todos los sentidos y no solamente pensando en una paz intercultural.

Los medios de comunicación podrían hacer mucho, muchísimo para acabar en muchos lugares con la violencia de género, el problema es que no hay conciencia de que la violencia de género sea un problema. Por ejemplo, después de la Segunda Guerra Mundial hubo tratados para el mejor entendimiento entre los países, se habló de los miles de soldados muertos en combate, de ciudades destruidas... pero pasaron más de cuarenta años para que se mencionara el caso de las «*comfort women*», miles de mujeres secuestradas de varios países y hacinadas en campos

sexuales para placer de los soldados, sobre todo japoneses. Se habla de hasta 400,000 mujeres pero no hay evidencia porque el 90% de ellas murió en los campos de placer sexual después de recibir una media de 15 soldados al día y de «trabajar» más de 15 horas al día.

En fin, que como antropóloga que soy valoro en entendimiento intercultural más que a mi vida, pero como investigadora de género y activista por la igualdad de géneros, prefiero comenzar por un modelo que primero resuelva los conflictos en casa para después resolver los ajenos. Por eso más que *peace education* yo propondría una *non-violence education*.

11- Francisco Cascón

1- ¿Qué seis aspectos debería incluir el concepto de Alianza de Civilizaciones propuesto por Naciones Unidas para ser útil en la promoción de una paz sostenible y el entendimiento intercultural e interreligioso?

1- El primero, el conocimiento del otro. Y esto tiene que ver con la educación. Y la cuestión es que la historia en ciertos países aún se ha centrado mucho en las guerras y no en la historia de las civilizaciones; no se ha mirado a las batallas desde la parte del otro, de los vencidos.

2- El segundo elemento, los medios de comunicación. Hay que trabajar este aspecto, porque los medios se han convertido en difusores de sucesos y de imágenes de la guerra, y no de historias positivas.

3- Incentivar la cooperación en diferentes áreas y en proyectos económicos comunes. Cuando se trabaja junto a otra persona con objetivos comunes entonces hay una construcción de cultura.

4- Fomentar el intercambio de viajes para que la gente salga de su frontera, porque esto cambia mucho a la gente. Cuando lo desconocido es conocido, desaparece el miedo al diferente.

5- Lo mejor es convertir a tu enemigo en tu amigo.

2- ¿Qué sugerencias haría para mejorar la propuesta de las Espirales de Paz reflejada en la tesis «Comunicación, violencia y Alianza de Civilizaciones tras el 11-S. De la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann y el Cultivo de Gerbner al Cultivo de Espirales de Paz caóticas»?

Considero que los elementos de la Espiral de la Paz son adecuados porque, para mí, la educación para la paz ya conlleva los cuatro casos con coherencia. Conlleva una serie de contenidos de resistencia a los medios de comunicación y a la manipulación. Implica dar herramientas para que las personas sean críticas. Tal

como yo entiendo la educación para la paz (o una propuesta como la Espiral de la Paz), requiere una metodología de trabajo socio-afectiva que trabaja también en los espacios y dinámicas existenciales, desde las experiencias vitales y las vivencias. Una educación para la paz que no tenga esta dimensión socio-afectiva es sólo una educación sobre la paz, pero no una educación transformadora para la paz.

Otros dos elementos que considero claves son (1) el cambio de actitud del profesorado (buscando la coherencia con la paz, la democracia y el diálogo). El profesor debe dar ejemplo. Hay que tener en cuenta a las personas, dar la palabra, ofrecer participación... Yo por ejemplo trabajo en la educación para la paz conflictual y para el cambio social.

3- ¿Con qué elementos adicionales podría mejorarse la propuesta de las Espirales de Paz para ayudar a transformar las espirales de violencia en Espirales de Paz; promoviendo más efectivamente la paz, los derechos humanos y el entendimiento intercultural en contextos concretos (incluyendo entornos de conflicto armado)?

Creo que resulta crucial educar en y para el conflicto. No va a haber cambio social sin conflicto, porque el conflicto es precisamente la palanca del cambio social. La cuestión es que la gente pueda abordar ese conflicto con herramientas que no impliquen ejercer violencia; y ahí es donde entra la no-violencia como una parte fundamental. Y se necesita un cambio estructural porque dentro de la educación formal hay muchas estructuras que hay que cambiar. Por ejemplo, cuestionar la disposición rígida del aula o cambiar el reglamento interno, porque en ocasiones nos encontramos con un reglamento disciplinario en el que los estudiantes no han participado. Y no es lo más efectivo que la respuesta sea la sanción y el castigo. No es constructivo. Por eso, y aunque la propuesta de la Espiral de la Paz ha incidido en estos aspectos, creo que sigue siendo necesario hacer hincapié en ese cambio estructural de la educación formal que se necesita.

En cuanto al conflicto armado, creo que la propuesta de la Espiral de la Paz puede ser perfectamente extrapolable a un escenario de conflicto armado, con sus debidas adaptaciones. Y lo cierto es que no creo que sea más difícil trabajar este apoderamiento en una zona de conflicto armado que en una ciudad de un país europeo o en España. De hecho, en muchas ocasiones resulta mucho más difícil trabajar aquí, porque la gente está menos abierta de mente, menos receptiva. El conformismo es uno de los peores obstáculos, y las personas pueden ser mucho más receptivas en conflictos donde no hay nada que perder, lo cual les da de algún modo una cierta libertad.

4- Al objeto de reforzar la credibilidad y el rigor del modelo de las Espirales de Paz y de los resultados de la investigación de campo; ¿Qué elementos u obstáculos a tener en cuenta que no fueron destacados en las conclusiones de la tesis deberían ser considerados?

El primer obstáculo general que debería ser tenido en cuenta es la resistencia al cambio de las personas. En segundo lugar, la falta de asertividad, lo fácil que es en ocasiones dejarse llevar. El tercero es la falta de empatía, cuando las personas se centran muy poco en sentir lo que le pasa al otro. El cuarto obstáculo que puede aparecer es que el miedo prevalezca. La no-violencia no es para cobardes.

5- ¿Encuentra adecuada la idea de combinar en el marco de una intervención educativa para la paz aspectos como: pedagogía crítica para la paz, educación en medios de comunicación, no-violencia para cambio social y convivencia intercultural con personas de diferentes países, religiones y culturas?

Sí, y de hecho no concebiría una educación para la paz que no tuviera estos elementos.

6- ¿Está de acuerdo con las conclusiones que consideran más poderoso el efecto positivo de pequeñas e interconectadas Espirales de Paz (concretas intervenciones en el ámbito local adaptada a los contextos específicos) que pudieran progresivamente ser localizadas en el mapa en áreas clave de regiones concretas para promover construcción de paz y el decrecimiento de las espirales de violencia?

Sí, porque trabajar sólo desde un sector tiene unos efectos muy limitados, dado que los agentes sociales que interactúan son muchos. Plantear la idea de espirales en plural y acercarse a los contextos locales es importante, porque en cada lugar o con cada persona hay que empezar con aquello más cercano.

7- ¿Considera adecuado utilizar los sistemas educativos (escuela, institutos de secundaria y universidades) como referente para articular e implementar la propuesta de las Espirales de Paz, combinando este trabajo con intervenciones en el vecindario, las familias, medios de comunicación locales y otras asociaciones locales?

Lo veo imprescindible. Gran parte de mi tiempo trabajo con escuelas e institutos y creo que es una de las bases desde las cuales comenzar, por supuesto trabajando también con los actores sociales del contexto cercano.

12-Magnus Haavelsrud

1- ¿Qué seis aspectos debería incluir el concepto de Alianza de Civilizaciones propuesto por Naciones Unidas para ser útil en la promoción de una paz sostenible y el entendimiento intercultural e interreligioso?

1- Promover la transdisciplinaridad

2- Sincronismo

3- Promover que la gente tenga una mentalidad participativa en la transformación y que esta mentalidad sea al tiempo una manifestación del contexto donde la gente vive.

4- Enfocarse en transformar la violencia estructural (transformar las estructuras).

5- Poner atención en las condiciones contextuales, saber qué y cómo piensan las personas de cierto contexto, para trabajar luego la educación para la paz. Y para eso hay que entender la mentalidad de esas personas y entender que esta mentalidad es una consecuencia de las condiciones del contexto.

6- Entender el poder de los medios de comunicación y el potencial de transformarlos para cooperar con la paz.

2- ¿Qué sugerencias haría para mejorar la propuesta de las Espirales de Paz reflejada en la tesis «Comunicación, violencia y Alianza de Civilizaciones tras el 11-S. De la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann y el Cultivo de Gerbner al Cultivo de Espirales de Paz caóticas»?

Encuentro en primer lugar muy interesante y bueno que en la tesis se argumente que es más eficiente trabajar con diferentes espirales en diferentes lugares que se interconectan. Y también que se destaque el papel de los medios de comunicación. Debo decir aquí que la tesis cuestiona a los medios de comunicación por promover un discurso no pacífico o critica cómo los medios de comunicación han sido utilizados para promover violencia. Creo que la alfabetización mediática y de la información incluye una crítica a los medios. Pero no se trata sólo de entender el poder de los medios, sino que también es importante ir un paso más allá para transformar estos medios, ver cómo consigues que estos medios cooperen contigo. A este respecto creo que sería bueno complementar la propuesta de la Espiral de la Paz con un análisis estructural considerando tanto los medios de comunicación dominantes como los pequeños medios. La estructura de los medios es diferente en cada sociedad y en cada lugar. Y en diferentes lugares los medios de comunicación serán diferentes, por lo que hay que tener en cuenta este elemento.

3- ¿Con qué elementos adicionales podría mejorarse la propuesta de las Espirales de Paz para ayudar a transformar las espirales de violencia en Espirales de Paz; promoviendo más efectivamente la paz, los derechos humanos y el entendimiento intercultural en contextos concretos (incluyendo entornos de conflicto armado)?

En general, la tesis y la propuesta de la Espiral de la Paz plantean un enfoque completo para entender la educación informal (familia, amigos, redes sociales de Internet, asociaciones o entidades como Cruz Roja, por dar un ejemplo) y la educación formal (hablamos del sistema educativo oficial). Y una parte importante es la investigación sobre los medios de comunicación. Vemos que tenemos la educación formal, informal y normal. Y en ellas encontraremos discrepancias en diferentes niveles. Dependiendo de dónde recibas la educación, te dan un mensaje que puede ser contradictorio. Y tú tienes que discernir cuál es la verdad. Estos mensajes discrepantes y conflictivos son clave, porque también tenemos muchos de estos mensajes en los medios de comunicación (incluso dentro de un mismo medio de comunicación). El periodismo tiene muy buenos principios, porque la idea es entender diferentes puntos de vista y exponerlos. Y es una forma muy buena de entender a la persona o al colectivo con el que estás en conflicto.

4- Al objeto de reforzar la credibilidad y el rigor del modelo de las Espirales de Paz y de los resultados de la investigación de campo; ¿Qué elementos u obstáculos a tener en cuenta que no fueron destacados en las conclusiones de la tesis deberían ser considerados?

Es muy importante el poder de tener una visión de futuro. Cómo imaginamos un futuro mejor y cómo lo alcanzamos. Si no se hace un obstáculo. Si la gente empieza a pensar sobre el futuro, esto es algo muy bueno y contribuye a darles ese poder. Y también resulta importante establecer redes de conexión social entre las personas.

En este punto, uno de los obstáculos es la presencia de espirales de violencia. ¿Cómo procesamos las malas noticias cada día y podemos hacer posible pensar en positivo? ¿Qué podemos hacer acerca de esto cuando la espiral de violencia está dentro de la familia? La falta de pensamiento sobre el futuro es el obstáculo. Por ejemplo, en casos como el de Palestina sería importante pensar en el futuro estado para que la población pueda pensar en positivo, le encuentre un sentido.

5- ¿Encuentra adecuada la idea de combinar en el marco de una intervención educativa para la paz aspectos como: pedagogía crítica para la paz, educación en medios de comunicación, no-violencia para cambio social y convivencia intercultural con personas de diferentes países, religiones y culturas?

Sí, y de hecho no concebiría una educación para la paz que no tuviera estos elementos.

Es bueno el enfoque holístico e inclusivo y en esta investigación vemos buenos ejemplos de conocimiento e interacciones en un nivel micro. Lo que hay que ver es cómo conectar esos niveles micro de las Espirales de Paz con los niveles macro. Las intervenciones para la paz deberían dejar a las personas introducir el conocimiento de sus experiencias y de su aprendizaje en la vida. Los seres humanos hemos desarrollado una necesidad de comunicar y de relaciones interpersonales. Cualquier intervención general en el nivel macro debe conectar con el nivel micro y las relaciones interpersonales.

6- ¿Está de acuerdo con las conclusiones que consideran más poderoso el efecto positivo de pequeñas e interconectadas Espirales de Paz (concretas intervenciones en el ámbito local adaptada a los contextos específicos) que pudieran progresivamente ser localizadas en el mapa en áreas clave de regiones concretas para promover construcción de paz y el decrecimiento de las espirales de violencia?

Sí, completamente de acuerdo.

7- ¿Considera adecuado utilizar los sistemas educativos (escuela, institutos de secundaria y universidades) como referente para articular e implementar la propuesta de las Espirales de Paz, combinando este trabajo con intervenciones en el vecindario, las familias, medios de comunicación locales y otras asociaciones locales?

No estoy completamente seguro. El sistema educativo formal es importante, pero también es importante ver cómo se puede a través de este sistema conectar con las familias, las instituciones municipales, en función de cada contexto, los medios de comunicación locales, etc. Es importante que la escuela conecte con lo que hay fuera a su alrededor.

8- Comentario adicional.

Como comentario adicional, insisto en destacar que para una propuesta como la de las Espirales de Paz resulta clave la interdisciplinariedad (psicología, ciencias políticas, comunicación, educación, etc.). Y a este respecto, la academia y sus compartimentos estancos cerrados suponen un obstáculo que hay que superar para utilizar las posibilidades de la interdisciplinariedad.

13- Jordi Torrent:

1- ¿Qué seis aspectos debería incluir el concepto de Alianza de Civilizaciones propuesto por Naciones Unidas para ser útil en la promoción de una paz sostenible y el entendimiento intercultural e interreligioso?

En primer lugar considero que es importante tender puentes y facilitar que la gente pueda conectarse, especialmente las iniciativas de entendimiento intercultural, y establecer redes para que conozcan el trabajo que se está haciendo en diferentes lugares y pueda compartirse. Y facilitar que la gente pueda conocerse y compartir salvando las percepciones previas sobre el otro. Esas conexiones son muy importantes. Otro aspecto es seguir promoviendo plataformas como la de *Media and Education Literacy* o la de *Education about Religions and Beliefs* que impulsamos desde UNAOC al objeto de fomentar que las personas que se puedan conocer, promover y compartir iniciativas para el entendimiento intercultural, ya que de algún modo se fomentan esas Espirales de Paz de las que se habla en su tesis. También es necesario dar voz a personas y colectivos que no la tienen. Otro aspecto relevante es la promoción de la participación de los jóvenes, darles una plataforma y un espacio para que puedan interactuar, expresar sus opiniones e influir en ciertas esferas y espacios donde habitualmente no tienen acceso. De igual modo, quisiera destacar la importancia de trabajar a nivel global y con redes en la *Media and Information Literacy for Intercultural Dialogue*.

2- ¿Qué sugerencias haría para mejorar la propuesta de las Espirales de Paz reflejada en la tesis «Comunicación, violencia y Alianza de Civilizaciones tras el 11-S. De la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann y el Cultivo de Gerbner al Cultivo de Espirales de Paz caóticas»?

Creo que la iniciativa es muy interesante y adecuada. Y una de las cuestiones importantes aquí sería que esas Espirales de Paz pudieran extenderse más y reproducirse en diferentes lugares adaptándose a cada contexto. La combinación es buena y funciona, pero uno de los retos es que creo que debería reproducirse en otros lugares. También es importante que se extienda en otros espacios del entorno y aunque no sólo se circunscriba al espacio educativo, a los centros educativos, ya que interactuar con el contexto inmediato es crucial.

3- ¿Qué elementos adicionales se deberían incluir la propuesta de las Espirales de Paz para ayudar a transformar las espirales de violencia en Espirales de Paz; promoviendo más efectivamente la paz, los derechos humanos y el entendimiento intercultural en contextos concretos (incluyendo entornos de conflicto armado)?

En el caso de situaciones de conflicto armado donde hay violencia, yo diría que en el momento en el que las bombas están cayendo y la gente está sufriendo un fuego cruzado hay mucha tensión y es muy difícil aplicar este tipo de iniciativas. Creo más bien que lo que es muy conveniente es aplicar estas Espirales de Paz bien para la prevención, por ejemplo cuando hay tensión y la violencia puede estallar, pero aún no lo ha hecho (creo que es mejor y más eficiente la prevención) o bien después de que cese la violencia en el momento de reconciliación o de reconstrucción.

4- Al objeto de reforzar la credibilidad y el rigor del modelo de las Espirales de Paz y de los resultados de la investigación de campo; ¿Qué elementos u obstáculos a tener en cuenta que no fueron destacados en las conclusiones de la tesis deberían ser considerados, inclusive para la aplicación en conflictos armados?

Uno de los obstáculos que nos podemos encontrar y con el que tenemos que tener cuidado es el de las percepciones contradictorias. Es por eso que tenemos que tener cuidado para no lanzar mensajes que en cierto contexto luego sean contradictorios con lo que las personas escuchan o aprenden en sus contextos cercanos, en sus familias, en sus barrios. No es bueno provocar esas dualidades y poner a las personas en esa situación. En ciertas ocasiones las personas han aprendido una serie de valores e ideas que forman parte de su cultura, y dependiendo del modo en que intervengamos corremos el riesgo de hacerles sentir que pierden una parte de su cultura. Es por eso que creo que en cualquier caso hay que trabajar esos mensajes y esas Espirales de Paz también en el entorno cercano, en las familias, en los contextos locales y en sus diferentes actores.

5- ¿Encuentra adecuada la idea de combinar en el marco de una intervención educativa para la paz aspectos como: pedagogía crítica para la paz, educación en medios de comunicación, no-violencia para cambio social y convivencia intercultural con personas de diferentes países, religiones y culturas?

Sí, sin duda es muy adecuada. Creo que es una combinación necesaria y clave, y los resultados lo demuestran.

6- ¿Está de acuerdo con las conclusiones que consideran más poderoso el efecto positivo de pequeñas e interconectadas Espirales de Paz (concretas intervenciones en el ámbito local adaptada a los contextos específicos) que pudieran progresivamente ser localizadas en el mapa en áreas clave de regiones concretas para promover construcción de paz y el decrecimiento de las espirales de violencia?

En este punto creo que es muy bueno que se hable de Espirales de Paz interconectadas en lugar de una espiral. Creo precisamente que la clave está en las redes y en la conexión de esas diferentes espirales, porque tienen más fuerza.

7- ¿Considera adecuado utilizar los sistemas educativos (escuela, institutos de secundaria y universidades) como referente para articular e implementar la propuesta de las Espirales de Paz, combinando este trabajo con intervenciones en el vecindario, las familias, medios de comunicación locales y otras asociaciones locales?

Creo también que los sistemas educativos son cruciales y son el espacio idóneo, pero siempre que eso se aplique también de forma abierta hacia el entorno, el barrio, la familia, los espacios sociales. Entonces creo que la aproximación es muy positiva y que es el camino a seguir.

8- Comentarios adicionales:

Sí, yo aquí quisiera decir que es importante que este programa de las Espirales de Paz no se quede en una sola experiencia y que se exporte, que se reproduzca en otros lugares diferentes, adaptándose por supuesto a cada contexto. Pero sí, creo que es exportable y que es necesario que se reproduzca en otros lugares.

14- Fatuma Ahmed Ali:

1- ¿Qué seis aspectos debería incluir el concepto de Alianza de Civilizaciones propuesto por Naciones Unidas para ser útil en la promoción de una paz sostenible y el entendimiento intercultural e interreligioso?

- 1- Sensibilidad cultural y adaptarse a los contextos
- 2- Sensibilidad y perspectiva de género para tener una propuesta holística y ver las dinámicas de género.
- 3- Tener en cuenta el factor socioeconómico y las interacciones entre diferentes clases de la sociedad.
- 4- Comparar el contexto local e internacional
- 5- Tener en cuenta el lenguaje de los medios de comunicación como un elemento de influencia que en ocasiones se subestima.

2- ¿Qué sugerencias haría para mejorar la propuesta de las Espirales de Paz reflejada en la tesis «Comunicación, violencia y Alianza de Civilizaciones tras el 11-S. De la Espiral del

Silencio de Noelle-Neumann y el Cultivo de Gerbner al Cultivo de Espirales de Paz caóticas»?

Propondría que se tuviera en cuenta la salud psicológica y física porque en algunas áreas del mundo puede haber factores de salud que influyen en el empoderamiento y en las percepciones y los mínimos de bienestar, porque es ahí donde empieza la paz. También es necesario tener en cuenta la identidad, y también identificar los diferentes perfiles de las personas con las que vas a trabajar. Porque dependiendo incluso de las edades hay más tendencias hacia la violencia. Y esta identidad debe completarse con la perspectiva de género para facilitar un cambio de perspectiva y respeto a las mujeres y también propiciar escenarios seguros para dar iguales oportunidades. Las mujeres se han convertido en objetivo durante la guerra, muchas son violadas. Las mujeres son más vulnerables en el conflicto a causa de la agenda. Si no trabajas en ese aspecto, no vas a conseguir verdadero cambio. También hay que tener en cuenta la relación de poder, porque los hombres suelen tener el poder en la sociedad y utilizan violencia contra las mujeres y comienza lamentablemente a verse aceptable como una forma de vida. Hay impunidad y violencia cultural.

3- ¿Qué elementos adicionales se deberían incluir la propuesta de las Espirales de Paz para ayudar a transformar las espirales de violencia en Espirales de Paz; promoviendo más efectivamente la paz, los derechos humanos y el entendimiento intercultural en contextos concretos (incluyendo entornos de conflicto armado)?

Sí pueden ser aplicadas si se ve desde una forma holística. Pero hay que adaptarlo al contexto de cada conflicto, flexible y trabajando con gente local. Sea en Kenia, Ruanda y Japón.

4- Al objeto de reforzar la credibilidad y el rigor del modelo de las Espirales de Paz y de los resultados de la investigación de campo; ¿Qué elementos u obstáculos a tener en cuenta que no fueron destacados en las conclusiones de la tesis deberían ser considerados, inclusive para la aplicación en conflictos armados?

El contexto puede ser un obstáculo en ocasiones, porque cada contexto tiene particularidades con muchas diferencias en mentalidad, estereotipos, creencias, religión y el diálogo. En algunas zonas el diálogo es más difícil por los radicalismos. En lugares donde hay gente tan pobre que no puede pensar en estas cuestiones, es un obstáculo. También la infraestructura, la estructura, la situación política y las ideologías. El tipo de intervención puede ser un obstáculo, porque hay que tener cuidado y no aplicar actividades que en ciertos contextos no funcionan. También hay que enfocarse en las prioridades de la gente. Igualmente, los actores,

los jóvenes, las mujeres, los ancianos, los líderes locales, el Gobierno. Pueden ser un obstáculo, pero hay que también intentar verlos como oportunidad. Hay que ser cuidadoso con los beneficiarios. A quién quieres empoderar. Hay que trabajar con el entorno y tiene que ser una aproximación inclusiva para no dejar actores fuera. No sólo empoderar una parte. Hay que mirar a programas relevantes que están haciendo cosas similares, por lo que hay que coordinarse con ellos y ser diplomático y complementar, lo cual es también una oportunidad.

5- ¿Encuentra adecuada la idea de combinar en el marco de una intervención educativa para la paz aspectos como: pedagogía crítica para la paz, educación en medios de comunicación, no-violencia para cambio social y convivencia intercultural con personas de diferentes países, religiones y culturas?

Sí. Porque se empodera a la gente para encontrar alternativas a la violencia, alternativas a la guerra, alternativas a la manipulación de los medios y una alternativa la falta de contacto interpersonal entre la gente. Lo encuentro muy apropiado. Porque estos aspectos cubren los elementos y áreas clave en un conflicto. Se pueden desaprender y aprender nuevas formas, y también compartir un diálogo y nuevas cultura. Es una cuestión de agenda y creo que es una buena agenda ofreciendo y facilitando soluciones y alternativas.

6- ¿Está de acuerdo con las conclusiones que consideran más poderoso el efecto positivo de pequeñas e interconectadas Espirales de Paz (concretas intervenciones en el ámbito local adaptada a los contextos específicos) que pudieran progresivamente ser localizadas en el mapa en áreas clave de regiones concretas para promover construcción de paz y el decrecimiento de las espirales de violencia?

Sí, porque es una aproximación desde el fondo, desde abajo. Porque los problemas no son generales sólo, sino específicos. Es bueno comenzar desde abajo en pueblos, en barrios, y luego llegar a conectar con la espiral general.

7- ¿Considera adecuado utilizar los sistemas educativos (escuela, institutos de secundaria y universidades) como referente para articular e implementar la propuesta de las Espirales de Paz, combinando este trabajo con intervenciones en el vecindario, las familias, medios de comunicación locales y otras asociaciones locales?

Las escuelas son un área, pero hay que conectar con el sistema local, con el gobierno local, con los actores, las familias, porque si no todo lo que haces con los estudiantes en las escuelas se puede deshacer cuando ellos llegan a sus casas o a sus

barrios. Tenemos que incluir también educación no formal. Hay que trabajar con todos los pilares de la sociedad y complementarlos.

15- Embarka Hamoudi:

1- ¿Qué seis aspectos debería incluir el concepto de Alianza de Civilizaciones propuesto por Naciones Unidas para ser útil en la promoción de una paz sostenible y el entendimiento intercultural e interreligioso?

1- Educación

2- Medios de Comunicación

3- Seguridad, entendida como la estabilidad sin violencia estructural, cultural y directa, porque si alguien está inmerso en una guerra es difícil hacer esta aproximación de entendimiento.

4- La igualdad de oportunidades de género, entre países (que tengan la misma voz y voto entre los países y regiones, independientemente de quién tiene más medios económicos).

5- El entendimiento interreligioso en el sentido de respeto como un buen punto de partida.

6- El respeto a las culturas, la visión cultural de la realidad

2- ¿Qué sugerencias haría para mejorar la propuesta de las Espirales de Paz reflejada en la tesis «Comunicación, violencia y Alianza de Civilizaciones tras el 11-S. De la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann y el Cultivo de Gerbner al Cultivo de Espirales de Paz caóticas»?

Creo que son cuatro elementos que abarcan mucho, porque cada elemento da mucho de sí. Yo dejaría los elementos como están.

3- ¿Cómo podría mejorarse la propuesta de las Espirales de Paz para ayudar a transformar las espirales de violencia en Espirales de Paz; promoviendo más efectivamente la paz, los derechos humanos y el entendimiento intercultural en contextos concretos y especialmente en entornos de conflicto armado?

Todo depende de la naturaleza del conflicto. No es lo mismo un conflicto interétnico o interreligioso o entre países. Hay que pensar en los conflictos actuales, en los que las grandes potencias intentan hacer guerra en otros territorios (no en el suyo), y vemos ejemplos como en Libia, Irak, Mali, donde hay un interés de promover intereses económicos, salir ellos de su propia crisis, desviar la atención,

vender más armas, destruir al otro. También dependiendo de quién la plantee, la propuesta de las Espirales de Paz puede tener una acogida u otra. Si partimos de la naturaleza de cada conflicto podemos hacer un diagnóstico para ver la adaptabilidad de estos puntos, que deben adaptarse a cada realidad. No es lo mismo la realidad en España, en Mali o en Irak, donde puede haber distintas culturas y problemas. Creo que se puede aplicar pero adaptado, siempre haciendo un estudio desde dentro de esas realidades y teniendo en cuenta las prioridades de cada lugar y de los actores, para que se cubran en parte necesidades que los actores del entorno perciben. Lo veo un proyecto y propuesta muy bonitos a largo plazo.

4- Al objeto de reforzar la credibilidad y el rigor del modelo de las Espirales de Paz y de los resultados de la investigación de campo; ¿Qué elementos u obstáculos a tener en cuenta que no fueron destacados en las conclusiones de la tesis deberían ser considerados?

El investigador tiene que entender que no hay recetas. Si estamos construyendo una teoría, que es lo positivo que veo en lo que estás haciendo, hay que ser abierto a pensar que esa teoría hay que alimentarla y aprender de experiencias en países diferentes, con culturas y elementos muy diferentes (desde el idioma y la escritura a las costumbres). Esa teoría se puede ir alimentando. El gran paso en esta teoría de las Espirales de Paz me atrevo a decir que está dado, pero ahora hay que enriquecerlo. Por ejemplo, cuando se descubre un medicamento, para que tenga eficacia 100% en un lugar donde se probó con unas condiciones diferentes, temperatura, etc., luego también hay que adaptarlo. Que sea una propuesta abierta al cambio. Que el investigador no tenga ese afán de que eso es mío y hay que convencer. El secreto es estar abierto para enriquecer, no imponer, porque ese es el secreto de la construcción de paz. La base está, pero hay que enriquecer esas espirales tocando más realidades. Incluso en espacios pequeños puede cambiar. En los campamentos de refugiados saharauis puede ser de una manera, en Palestina de otra, o incluso en diferentes campamentos saharauis puede cambiar. Pero la base está creada y es buena. Pero no hay que caer en el riesgo de que esa práctica puede salir siempre igual y hay que exportarla exactamente igual, sino hacer un trabajo previo con los actores de cada lugar. Creo que es un logro y la base teórica ya he dicho que me parece buena.

5- ¿Encuentra pertinente la idea de combinar en el marco de una intervención educativa para la paz aspectos como: pedagogía crítica para la paz, educación en medios de comunicación, no-violencia para cambio social y convivencia intercultural con personas de diferentes procedencias geográficas, religiones y culturas?

Estoy completamente de acuerdo. Es pertinente porque la realidad es todo un conjunto y si actuamos fragmentándola no llegamos al objetivo que queremos generar, en este caso la construcción de paz. Es interesante, oportuno y necesario, también.

6- ¿Está de acuerdo con las conclusiones que consideran más poderoso el efecto positivo de pequeñas e interconectadas Espirales de Paz (concretas intervenciones en el ámbito local adaptada a los contextos específicos) que pudieran progresivamente ser localizadas en el mapa en áreas clave de regiones concretas para promover construcción de paz y el decrecimiento de las espirales de violencia?

Creo que las pequeñas espirales pueden llegar más y conseguir pequeños logros que pueden convertirse en grandes logros. Esa es precisamente su fuerza, porque a veces una acción muy grande requiere un esfuerzo muy grande y hace perder pequeñas cosas por el camino. Pequeñas espirales es como sembrar. Si siembras, recogerás a la larga. Pero si empiezas edificando algo muy grande, la acción lleva mucho tiempo y esfuerzo y, aunque tenga resultados, puede ser menor. Me inclino por las pequeñas espirales.

7- ¿Considera adecuado utilizar los sistemas educativos (escuela, institutos de secundaria y universidades) como referente para articular e implementar la propuesta de las Espirales de Paz, combinando este trabajo con intervenciones en el vecindario, las familias, medios de comunicación locales y otras asociaciones locales?

Sí, sí, porque por cuestión de tiempo los jóvenes y adolescentes pasan más tiempo en los colegios y en el sistema educativo que en sus propias casas. No niego para nada que hay que hacer un trabajo a la par en el entorno, pero creo que iniciar el trabajo en el sistema educativo es entrar por la puerta grande. Y acciones como esta también mejoran el sistema educativo. Es importante combinar, pero empezar por el sistema educativo es fundamental. Y veo muy importante involucrar al profesorado.

8- Comentarios adicionales:

Creo que hay que tener en cuenta también pequeños pero importantes detalles como el tema de los idiomas a la hora de trabajar y los aspectos culturales de costumbres y tradiciones, los ritmos de trabajo de cada lugar, la vestimenta, aspectos religiosos, etc. Son aspectos que hay que tener en cuenta a la hora de trabajar, porque pueden ser obstáculos u oportunidades. Hay que ver también con qué clases sociales trabajamos y las jerarquías. Es todo un trabajo de adaptabilidad. También incido en el aspecto de género, pero considero que en esta propuesta se ha incluido de una

forma transversal y adecuada, pero aun así no está demás enfatizarlo. La cuestión es la adaptabilidad e ir enriqueciendo la teoría con apertura mental que sea algo dinámico, en constante transformación.

16- Lida Ahmed:

1- ¿Qué seis aspectos debería incluir el concepto de Alianza de Civilizaciones propuesto por Naciones Unidas para ser útil en la promoción de una paz sostenible y el entendimiento intercultural e interreligioso?

- 1- Educación formal y no formal, incluyendo la forma de socializar de los niños en las familias, en la comunidad, en la escuela.
- 2- Medios de comunicación, porque pueden cambiar o influir en las mentes de las personas.
- 3- Aprendizaje intercultural a través de diferentes formas de comunicación (desde libros hasta películas) para poder conocer a los otros y las otras culturas.
- 4- Intercambios de personas entre países y culturas en centros educativos, universidades, voluntariados, etc. Es algo muy importante y que puede ser muy efectivo.
- 5- Intercambio y colaboración científica y en campos profesionales entre diferentes países.
- 6- El aprendizaje de otras lenguas es muy importante para comunicar con otras personas.

2- ¿Qué sugerencias haría para mejorar la propuesta de las Espirales de Paz reflejada en la tesis «Comunicación, violencia y Alianza de Civilizaciones tras el 11-S. De la Espiral del Silencio de Noelle-Neumann y el Cultivo de Gerbner al Cultivo de Espirales de Paz caóticas»?

Considero que en un contexto general los cuatro aspectos de las Espirales de Paz cubren todas las áreas importantes.

3- ¿Cómo podría mejorarse la propuesta de las Espirales de Paz para ayudar a transformar las espirales de violencia en Espirales de Paz; promoviendo más efectivamente la paz, los derechos humanos y el entendimiento intercultural en contextos concretos y especialmente en entornos de conflicto armado?

Las cosas que aplicas en una sociedad no pueden aplicarse exactamente en otra sociedad. No sólo por cuestiones de si hay paz o no, sino por las diferentes formas

de cultura y de creencias. Por ejemplo, en Afganistán, si quieres transformar la violencia cultural hay que hablar sobre la religión, sobre el Islam, y comprender a la gente para hablar de ello de forma adecuada. También hay una historia diferente en cada lugar. Y eso hay que tenerlo en cuenta. Creo que la no-violencia aquí en España puede entenderse muy diferente aquí y en Afganistán. Tal vez allí no se entiende saber que está mal matar a otra persona, porque los niños crecen en una sociedad donde hay guerra y violencia y venganza, que es algo muy importante para muchas personas. Por ejemplo, una familia que perdió a un familiar en un ataque bomba-suicida provocado por talibanes, cómo los convences para que no quieran matar a los responsables. O cuando en ciertas zonas EE UU y la OTAN están bombardeando y matan a niños. ¿Cómo convences a la gente para que no vayan a luchar contra quienes bombardean? Es más complejo y un reto por supuesto. Tengo un ejemplo en 2008. Hubo un bombardeo en la zona oeste de Afganistán. Mataron 90 personas que estaban en una boda en un bombardeo. Encontré a un hombre que perdió 4 niños, mujer y padres en el bombardeo. Él se unió a los talibán y me dijo que lo hizo porque quería venganza. Le intenté explicar que no era el camino, pero no pude hacerlo. Me dijo que no tenía ya nada en esta vida. Estoy listo para matarme a mí mismo. Otro joven que conocí, también se unió. Ninguno lo hizo por ideología. El segundo era un maestro y perdió su trabajo y no tenía dinero para mantener a su familia. Cuando le expliqué las cosas malas que hacen los talibán, él me dijo que es cierto, pero me dijo que su prioridad era alimentar a sus hijos porque era su responsabilidad. Con esto quiero decir que hablar sobre no-violencia es diferente en cada sociedad. Por ejemplo, la gente afgana ha cambiado mucho porque tiene muchos problemas psicológicos. Se perdieron 2 millones de personas familiares y amigos de otros 18 millones. Y en Afganistán la venganza de sangre es una de las cosas más importantes; de lo contrario la sociedad considera que no tienes honor. Pero aun así creo que las Espirales de Paz podrían ser aplicadas. Porque estas personas son las mismas que nosotros, pero hay que pensar qué les pasó y cómo podemos entenderlos para ayudarlos en un camino no-violento y a hacer esa transformación.

4- Al objeto de reforzar la credibilidad y el rigor del modelo de las Espirales de Paz y de los resultados de la investigación de campo; ¿Qué elementos u obstáculos a tener en cuenta que no fueron destacados en las conclusiones de la tesis deberían ser considerados?

Los obstáculos, en primer lugar, son que en la mayor parte de sociedades pensamos únicamente en una forma, la violenta, de resolver conflictos. Y ahora pensar en una forma no-violenta es complejo, porque se necesita un cambio y un trabajo psicológico. Y hay que entender la historia, la cultura, la religión y las condiciones de cada persona en diferentes contextos.

5- ¿Encuentra pertinente la idea de combinar en el marco de una intervención educativa para la paz aspectos como: pedagogía crítica para la paz, educación en medios de comunicación, no-violencia para cambio social y convivencia intercultural con personas de diferentes procedencias geográficas, religiones y culturas?

Creo que realmente puede trabajar conjuntamente, porque se complementan. La educación nos ayuda a llegar a cambios no-violentos y los medios son importantes para ver nuestra forma de percibir la no-violencia y la realidad que no rodea. Y conocer a las personas es importante porque solemos mezclar las percepciones sobre la gente americana, u occidental, o los gobiernos. Pero conocerse cara a cara y ver a esa otra persona como un profesor, un doctor o alguien con quien compartes, entonces hay un cambio. Muchas veces se representa a la gente afgana en los medios como gente de mal aspecto, que infunde miedo y con un arma en la mano. Y no es cierto. Este contacto humano cara a cara es muy importante. Es clave.

6- ¿Está de acuerdo con las conclusiones que consideran más poderoso el efecto positivo de pequeñas e interconectadas Espirales de Paz (concretas intervenciones en el ámbito local adaptada a los contextos específicos) que pudieran progresivamente ser localizadas en el mapa en áreas clave de regiones concretas para promover construcción de paz y el decrecimiento de las espirales de violencia?

Creo que es mejor trabajar en todas las espirales de forma conjunta, tanto en los aspectos de las Espirales de Paz (educación, no-violencia, medios, convivencia intercultural), y también en diferentes contextos y espacios; con los diferentes actores sociales. No podemos olvidar ninguno de los cuatro aspectos. Creo que es mejor pequeñas espirales que trabajen coordinadas, al mismo tiempo, sincronizadas.

7- ¿Considera adecuado utilizar los sistemas educativos (escuela, institutos de secundaria y universidades) como referente para articular e implementar la propuesta de las Espirales de Paz, combinando este trabajo con intervenciones en el vecindario, las familias, medios de comunicación locales y otras asociaciones locales?

Sí, porque la educación y los sistemas educativos son muy importantes para la socialización, son el primer paso de socialización de los niños. Aquí es donde podemos empezar a hablar sobre cómo usar la no-violencia, los cambios sociales, la perspectiva de género, sobre otras culturas, etc. En el caso del género, por ejemplo, quisiera destacar un orfanato en Afganistán que conozco donde los niños y niñas viven y comparten juntos, y también con niños de otras etnias. Y en esos niños se

puede ver el cambio y vemos como no hay una discriminación de género. Esta discriminación no está en la mente de estos niños. Creo por esto que la educación es un elemento básico y un espacio de socialización.