

TESIS DOCTORAL

La educación para la paz en situaciones de conflicto armado. Construyendo un nuevo enfoque desde el caso de los Territorios Palestinos Ocupados.

Autor:

Johanna Ospina Garnica

Director/es:

Profa. Dra. Silvina Ribotta

INSTITUTO DE DERECHOS HUMANOS “BARTOLOMÉ DE LAS CASAS”

Getafe, Junio 30 de 2015

TESIS DOCTORAL

“La educación para la paz en situaciones de conflicto armado. Construyendo un nuevo enfoque desde el caso de los Territorios Palestinos Ocupados”

Autor: Johanna Ospina Garnica

Director/es: **Profa. Dra. Silvina Ribotta.**

Firma del Tribunal Calificador:

Firma

Presidente: (Nombre y apellidos)

Vocal: (Nombre y apellidos)

Secretario: (Nombre y apellidos)

Calificación:

Leganés/Getafe, de Junio de 2015

LISTADO ABREVIATURAS.....	7
INTRODUCCIÓN	9

PARTE I
ORIGEN, DESARROLLO HISTÓRICO Y ACTUALES PERSPECTIVAS DEL
CONCEPTO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ.

CAPÍTULO I: ORIGEN, DESARROLLO HISTÓRICO Y MODELOS DE ABORDAJE DEL CONCEPTO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ.....	33
---	----

1. Primera etapa: la Escuela Nueva y sus métodos renovadores de aprendizaje como bases para la formación de una pedagogía de la paz.....	37
1.1. La Escuela Nueva y su contribución a la transformación de los sistemas educativos.....	40
1.2. La Escuela Nueva de carácter internacionalista y la formulación del movimiento educativo internacional por la paz.....	46
2. Segunda etapa: la noviolencia y su contribución a la educación para la paz.	49
2.1. El pensamiento de Gandhi y su contribución a partir de la propuesta de educación autónoma.....	51
2.2. El movimiento de la noviolencia educativa en Italia.....	52
3. Tercera etapa: el apoyo de las Naciones Unidas y el desarrollo de las bases jurídicas de la educación para la paz.....	55
3.1. Educación para la comprensión internacional.....	58
3.2. Educación en derechos humanos.....	61
4. Cuarta etapa: la convergencia con el campo de la Investigación para la Paz y el enriquecimiento y ampliación del concepto de educación para la paz.....	65
4.1. El origen y desarrollo de la Investigación para la Paz.....	66
4.2. Investigar, educar y actuar como forma de generar conciencia colectiva: los aportes de la Investigación para la Paz.....	71
5. Quinta etapa: la consolidación, expansión y perspectivas de la educación para la paz.....	73
6. Sexta etapa: educar para una cultura de paz como propuesta educativa para transformar la cultura de la violencia.....	80
6.1. Sobre la Cultura de paz: la evolución de un concepto.....	81
6.2. Educar para una cultura de paz y la transformación de la cultura de la violencia.....	86
7. Sobre los modelos de abordaje de la educación para la paz.....	89

CAPÍTULO II: FUNDAMENTOS CONCEPTUALES DEL MODELO SOCIO-CRÍTICO DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ.....97

1. Comprender las causas de la violencia: un primer paso para la transformación de los conflictos y la construcción de la paz.....98
 - 1.1. La ampliación del concepto de violencia como aproximación a los conceptos de conflicto y paz.....103
2. Conflicto: teorías y concepciones.....105
3. Paz: diferentes concepciones contemporáneas.....111
4. Principios y métodos de la no violencia: de la lucha a la estrategia política.
119

CAPÍTULO III: ASPECTOS METODOLÓGICOS Y ACTUALES PERSPECTIVAS DEL MODELO SOCIO-CRÍTICO DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ.....123

1. Educación para la paz: educar en los valores para el fomento de una cultura de paz.....123
2. Fundamentos y objetivos del modelo socio-crítico de la educación para la paz.....127
3. Contenidos y actuales perspectivas del modelo socio-crítico de la educación para la paz.....133
 - 3.1. Educación para el Desarrollo Humano Sostenible: generando las bases de un futuro sostenible.....135
 - 3.2. Educar para la democracia y la ciudadanía como forma de vida para construir la paz.....141
 - 3.3. Educar para los derechos humanos como garantía de una paz sostenible.
146
 - 3.4. Educación en y para el conflicto: educar para transformación positiva de los conflictos como forma de transformar las estructuras violentas.....148
 - 3.5. Educación para el desarme: educar para desarmar la guerra y la cultura de la violencia.....151

PARTE II

EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN SITUACIONES DE CONFLICTO ARMADO: LOS CONFLICTOS ARMADOS Y SUS CONSECUENCIAS EN LA EDUCACIÓN.

CAPÍTULO IV: CONFLICTOS ARMADOS: COMPRENDIENDO SUS DEFINICIONES, CAUSAS Y TENDENCIAS.....163

1. Definiciones y tipologías de los conflictos armados.....166

2. Sobre las guerras.....	173
3. Tendencias de los conflictos armados contemporáneos.....	191
4. Causas de los conflictos armados: pautas para comprender los conflictos armados contemporáneos.....	196
5. La teoría del Conflicto Social Prolongado o de los Conflictos Intratables: una forma de comprender los conflictos armados contemporáneos.....	206

CAPÍTULO V: EDUCACIÓN EN SITUACIONES DE CONFLICTO ARMADO: DE LAS MANIFESTACIONES E IMPACTOS DE LA VIOLENCIA A LA CONSTRUCCIÓN DE LA PAZ.215

1. Definiendo la educación en situaciones de emergencia: desastres naturales y conflictos armados.	218
2. El impacto de los conflictos armados en la educación: impactos inmediatos y a largo plazo.....	222
3. Marco legal de defensa y garantía del derecho a la educación en situaciones de conflicto armado.....	235
4. Superando la paradoja de la educación en situaciones de conflicto armado: la educación como generadora de violencia o como constructora de paz.....	241

PARTE III

EL CASO DE LOS TERRITORIOS PALESTINOS OCUPADOS.

CAPÍTULO VI: CONFLICTO PALESTINO-ISRAELÍ: HISTORIA DE UN CONFLICTO Y UNA OCUPACIÓN.256

1. Una introducción al movimiento sionista y sus implicaciones en el conflicto palestino-israelí.	258
2. La limpieza étnica palestina de 1948: un paradigma para llamar a las cosas por su nombre.....	263
3. Momentos claves de la historia del conflicto palestino israelí: la historia de un colonialismo perpetuo.	269
3.1. Palestina: del imperialismo británico al colonialismo sionista.....	269
3.2. Las guerras árabe-israelíes: y sus implicaciones en el conflicto palestino-israelí.	277
3.3. De la primera Intifada a los acuerdos de paz.....	292
3.4. De la Segunda Intifada a la Hoja de Ruta.....	300
4. Nuevos escenarios de confrontación y diálogo.	311
4.1. La violencia y reconciliación intrapalestina.	312
4.2. Las iniciativas de paz: la prolongación del paradigma de los “Acuerdos de Oslo”.....	318

4.3. Los efectos de la “Primavera Árabe” en Palestina: la demanda de unión y fin de la ocupación.....	328
4.4. El reconocimiento del Estado Palestino en las Naciones Unidas: un viraje clave en las relaciones palestino-israelíes.	332

CAPÍTULO VII: REDEFINIR EL CONFLICTO A PARTIR DE LA COLONIZACIÓN, LA OCUPACIÓN Y EL APARTHEID.340

1. Colonialismo: un breve análisis histórico para comprender el presente.....	344
2. La ocupación militar de los territorios palestinos: historia e implicaciones jurídicas.	351
2.1. La ocupación: el período de la radicalización del colonialismo sionista.	352
2.2. La ocupación israelí en el marco del Derecho Internacional.	356
3. La política de apartheid ejercida por el Estado Israel hacia los TPO: entre la analogía y la realidad.....	363
3.1. Orígenes y proceso de lucha contra el apartheid.	364
3.2. Apartheid de Israel hacia el pueblo palestino: el proceso de una lucha por su reconocimiento.	366
3.3. El sistema de apartheid impuesto por el Estado de Israel en los TPO.	373

CAPÍTULO VIII: ACTUALES CONDICIONES DE LOS TERRITORIOS PALESTINOS OCUPADOS. ESTRUCTURA Y CONSECUENCIAS DE LA OCUPACIÓN.383

1. Violaciones del DIH y de las normas de derechos humanos en los TPO....	384
2. Principales aspectos y actuales condiciones de los TPO.	402
3. Orígenes, narrativas y derechos de los refugiados y desplazados internos palestinos.	417
4. Políticas, medidas de seguridad y expansión territorial: estrategias para la extensión de fronteras y la adquisición de territorios.....	442
4.1. Barreras físicas que restringen la movilidad y libertad de circulación de los palestinos.	443
4.2. El muro: barrera física y método de segregación.	446
4.3. Demoliciones de casas, otras infraestructuras y despojos.	453
4.4. Asentamientos: su evolución, expansión y efectos en los Territorios Palestinos Ocupados.	457

CAPÍTULO IX: EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LOS TERRITORIOS PALESTINOS OCUPADOS.464

1. La lucha por la educación en Palestina: una breve reseña histórica.....	465
2. Estructura del sistema educativo y actuales condiciones del derecho a la educación en los Territorios Palestinos Ocupados.....	480
2.1. Estructura y organización del sistema educativo de los Territorios Palestinos Ocupados.....	481
2.2. Condiciones del derecho a la educación en los Territorios Palestinos Ocupados.....	488

PARTE IV

BASES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN ENFOQUE DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN LOS TERRITORIOS PALESTINOS OCUPADOS.

CAPÍTULO X: EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN LOS TERRITORIOS PALESTINOS OCUPADOS: RECORRIDO HISTÓRICO, PERCEPCIONES Y DESAFÍOS.....	506
---	-----

1. Historia de la educación para la paz en los TPO. Comprendiendo el rol de la educación para la implementación de una paz impuesta.....	507
2. ¿Qué se entiende por educación para la paz en los TPO?: actuales percepciones sobre el concepto y elementos que lo componen.	513
3. ¿Desde qué modelo? Enfoques epistemológicos de la educación para la paz de los Acuerdos de Oslo.....	521
4. Percepciones sobre los fundamentos teóricos y conceptuales de la educación para la paz de los Acuerdos de Oslo.	524
4.1. ¿Qué tipo de paz?	525
4.2. ¿Educar en qué y para qué? Sobre los contenidos y metodologías de la educación para la paz de los Acuerdos de Oslo.....	529
5. Desafíos y obstáculos que enfrenta la educación para la paz en los TPO. ..	551
5.1. La normalización y las trampas de la paz: los desafíos de la educación para la paz en los TPO ante los paradigmas y discursos tradicionales de la guerra y la paz.....	554
6. Proponiendo desde la crítica: ¿Cómo debería ser la educación para la paz en los TPO?.....	559

CAPÍTULO XI: LA ALTERNATIVA EDUCATIVA EN PALESTINA: PAUTAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ EN LOS TPO A PARTIR DE LA EDUCACIÓN POPULAR.....570

1. La lucha por el acceso a la educación: una ventana de oportunidades para la construcción de paz en los TPO.....	574
1.1. El valor de la educación en la sociedad palestina.....	574
1.2. Educación popular: la alternativa educativa en Palestina.....	576
2. El contexto: sobre las condiciones en las que toma lugar la acción educativa.	582
2.1. La dimensión ética y política de la educación: un compromiso con las necesidades del contexto.	583
2.2. La construcción de la cultura y de la identidad: definiendo la acción educativa a partir de las dinámicas de poder presentes en el contexto.....	586
3. Educar desde qué enfoque: resistir y desaprender el saber impuesto para reivindicar los saberes de la diferencia.	597
3.1. Redefinir el conflicto desde la realidad de los TPO	602
3.2. Redefinir la paz a partir de mínimos realistas e incorporar alternativas para la construcción de paz y resolución de conflictos desde el saber popular.	607
3.3. Entre la noviolencia y la resistencia popular.....	614
4. Educar para qué y en qué: sobre los objetivos y fundamentos de las educación popular en los TPO.	619
5. Cómo educar: claves metodológicas de la educación popular en los TPO.	624
5.1. Dialogar aún es posible: explorando alternativas a partir de la educación dialógica.	625
5.2. Educar desde quién y para quién: sobre la participación y empoderamiento de la sociedad civil.....	629
CONCLUSIONES	639
BIBLIOGRAFÍA.....	660
ANEXOS.....	682
INTERNATIONAL MENTION	690

LISTADO ABREVIATURAS

- Agencia de la ONU para los Refugiados –ACNUR
- American Israel Public Affairs Committee –AIPAC
- Boycotts, Divestment and Sanctions –BDS
- Centro Palestino de Desarrollo Curricular –CPDC
- Colectivo para una Alternativa Noviolenta –CAN
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales –DESC
- Comité Especial de Naciones Unidas para Palestina –UNSCOP
- Consejo Legislativo Palestino –CLP
- Conferencia de Ministros Aliados de Educación –CAME
- Corte Internacional de Justicia –CIJ.
- Corte Penal Internacional –CPI
- Council for Education World Citizenship –CEWC
- Derecho Internacional de los Derechos Humanos–DIDH
- Derecho Internacional Humanitario –DIH
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia –UNICEF
- Frente Democrático para la Liberación Palestina –FDLP
- Frente Popular para la Liberación Palestina – FPLP
- Iniciativa de Paz Árabe –IPA
- International Peace Research Institute- IPRO
- Instituto Internacional de Cooperación Intelectual –IICI
- Instituto de Estadística de la UNESCO –IEU
- Internal Displacement Monitoring Centre –IDMC
- International Peace Research Association –IPRA
- Ministerio de Educación y Educación Superior –MoEHE
- Movimiento de Objeción de Conciencia –MOC
- Movimiento Nacional de Liberación de Palestina (*Haraka Tahrir Filastin –AlFatah*)
- Movimiento de Resistencia Islámica (*Harakat al Muqawama al-Islamia- Hamas*)
- Objetivos de Desarrollo del Milenio –ODM
- Oficina Internacional de Educación –OIE
- Organismo de las Naciones Unidas para la Vigilancia de la Tregua en Palestina –
ONUVT

- Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente –OOPS
- Organización de Liberación Palestina –OLP
- Organización de las Naciones Unidas –ONU
- Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura –UNECC
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO
- Organización de las Naciones Unidas para la Reconstrucción de la Educación y la Cultura – UNECREC
- Palestinian Campaign for the Academic and Cultural Boycott of Israel –PACBI.
- Palestinian Central Bureau of Statistics –PCBS
- Peace Education Commission –PEC
- Peace Research Institute in the Middle East –PRIME
- Promedio de Tasa de Matricula –PTM
- Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia- INEE
- Resource Center for Palestinian Residency and Refugee Rights –BADIL
- Stockholm International Peace Research Intitute –SIPRI
- UNESCO, International Institute for Educational Planning –IIEP
- United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs –OCHA
- United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East – UNRWA
- Uppsala Data Conflict Data Program –UCDP
- Territorios Palestinos Ocupados –TPO

INTRODUCCIÓN

PRESUPUESTOS CONCEPTUALES Y FÁCTICOS: CONFLICTOS ARMADOS Y EDUCACIÓN PARA LA PAZ.

El fin de la Guerra Fría y la posterior desintegración de la Unión Soviética representaron un cambio significativo en el Orden Mundial, como también en el escenario de conflictividad a nivel internacional que durante los 25 años posteriores a estos hechos ha demostrado una notable disminución de los conflictos armados de carácter internacional, y con algunos matices, en los conflictos armados en general. De todos modos, esta aseveración suena contradictoria cuando observamos que el registro diario de noticias e informes mundiales al respecto muestra la escalada o el comienzo de un nuevo conflicto en una o varias regiones del mundo y se registra un progresivo aumento de conflictos internos y civiles, generalmente denominados como guerras civiles¹.

No obstante, si tenemos en cuenta las cifras del número de conflictos de la Postguerra Fría, desde 1992 no se han superado los 68 conflictos armados simultáneos² y desde esta fecha se registró una tendencia a la baja que en 2004 marcó un mínimo histórico de 19 conflictos armados alrededor del mundo. A pesar del descenso, en 2005 la cifra de conflictos inesperadamente aumentó debido al resurgimiento o reactivación de algunos viejos conflictos³. Desde entonces, el punto máximo de conflictividad se presentó en 2012 con un total de 38 conflictos armados, especialmente por los efectos colaterales producidos por la llamada *primavera árabe* que propició el inicio de los conflictos armados en Libia y Siria⁴.

Según el Informe “Alerta! 2014” emitido por La Escola de Cultura de Pau de la Universidad Autónoma de Barcelona, durante el año 2013 se registraron un total de 35 conflictos armados, un leve descenso que marca una pequeña tendencia a la baja debido a la finalización de los conflictos armados en Filipinas (Mindanao-MILF), Irán y

¹ THEMNER, Lotta, WALLENSTEEN, Peter, “Armed Conflicts, 1946–2012”, *Journal of Peace Research*, 50(4), 2013, pág. 512.

² SMITH, Dan, *Trend and Causes of Armed Conflicts*, Berghof Research Center for Constructive Conflict, Management, Berlín, 2004, pág. 4.

³ HEWITT, Joseph, WILKENFELD, Jonathan, GURR, Ted, *Peace and conflict 2008*, Center for International Development and Conflict Management, University of Maryland, United States, 2008, pág. 1 .

⁴ ESCOLA DE CULTURA DE PAU, *Alerta 2013! Informe sobre conflictos, derechos humanos y construcción de paz*, Icaria, Barcelona, 2013, pág. 32.

Yemen. Adicionalmente, la reducción de violencia en los casos de Burundi, Rusia (Chechenia) y Rusia (Ingushetia) influyó en que estos países no fueran considerados en situación de conflicto armado⁵. La mayoría de estos conflictos se produjeron en los continentes de África y Asia, con una cifra de 13 y 11 respectivamente. Del total de los conflictos, 21 de ellos fueron conflictos internos de carácter internacionalizado, 12 fueron conflictos internos y tan sólo dos fueron internacionales: el conflicto palestino-israelí y el conflicto entre las fuerzas militares de Uganda, Sudán del Sur, República Centroafricana y República Democrática del Congo que combaten contra el grupo armado denominado el Ejército de Resistencia del Señor (ERS)⁶.

Es posible afirmar que los conflictos armados contemporáneos se originan por causas múltiples y acumuladas que se relacionan entre sí. Según las tendencias de las últimas tres décadas, la mayoría de las causas tienen que ver con la lucha por el reconocimiento de la identidad de grupos étnicos, culturales y religiosos; la marginación y la desigualdad económica y social; la disputa respecto al uso de recursos naturales y la redistribución de sus ganancias y las tensiones por mantener o reformar un determinado orden político y económico. En el caso de los conflictos armados registrados durante el año 2013, casi dos tercios de ellos, es decir, 23 conflictos presentaron entre sus principales causas la oposición a un gobierno o al sistema político, económico, social o ideológico de un Estado. Por ejemplo, en países como Nigeria, Afganistán, Iraq, Siria, o Yemen las causas que se asocian con la lucha son la creación de una estructura islámica o la introducción o refuerzo de “La Sharia” o ley islámica en el Estado y en sus instituciones, hechos que en sí representan una forma de resistencia y respuesta hacia el imperialismo político y económico ejercido por Occidente en dichos países⁷.

Asumiendo, por ende, no sin contradicciones, que la tendencia a la conflictividad armada interna se dirige hacia la baja, es preocupante el aumento del nivel de violencia presente en los conflictos armados contemporáneos y sus graves impactos y consecuencias entre los civiles. De los 35 conflictos registrados en 2013, al

⁵ ESCOLA DE CULTURA DE PAU, *Alerta 2014! Informe sobre conflictos, derechos humanos y construcción de paz*, Icaria, Barcelona, 2014, pág.17.

⁶ El grupo armado llamado Ejército de Resistencia del Señor (ERS) es una organización extremista cristiana fundada en 1987 liderada por Joseph Kony, quien fue acusado de cometer crímenes de guerra y crímenes de lesa humanidad por la Corte Penal Internacional. NED DALBY, Umoya, “El fin del Ejército de Resistencia del Señor (ERS): una razón para el optimismo y el compromiso político”, en International Crisis Group, 18 de Junio 2012. Consultado en: <http://www.crisisgroup.org/en/regions/africa/horn-of-africa/uganda/op-eds/ending-the-lra-spanish.aspx> el 23 de junio de 2015.

⁷ ESCOLA DE CULTURA DE PAU, *Alerta 2014! Informe sobre conflictos, derechos humanos y construcción de paz*, citado, pág. 18.

menos 10 presentaron altos de niveles de violencia, como los de Nigeria, República Centroafricana, República Democrática del Congo, Somalia, Sudán, Sudán del Sur, Afganistán, Pakistán, Iraq y Siria. Tanto éstos como otros conflictos de baja intensidad (Filipinas, Turquía, Rusia, entre otros), produjeron un grave impacto en la sociedad civil debido al elevado número de violaciones de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario (DIH), entre ellas homicidios, ataques a personas protegidas por el DIH, desapariciones forzadas, reclutamiento forzado, toma de rehenes, ejecuciones extrajudiciales, detenciones ilegales, violencia sexual, tortura y malos tratos físicos y/o psicológicos, desplazamiento forzado y restricción al acceso a ayuda humanitaria. Así lo confirman fuentes como el Informe del Secretario General de la Organización de las Naciones Unidas, Ban Ki-moon, sobre la protección de los civiles en los conflictos armados⁸. De manera concreta, el Informe señala con preocupación el aumento de ataques indiscriminados y otras graves violaciones dirigidos hacia los civiles los cuales fueron perpetrados por las partes en conflicto, entre mayo de 2012 y noviembre de 2013⁹.

Destaca seriamente en este panorama la situación de los niños, las niñas y los jóvenes, quienes continúan siendo uno de los sectores más vulnerables y afectados de la población civil durante los conflictos armados. Al respecto, el último Informe del Secretario General sobre los niños y las niñas y los conflictos armados, alertó sobre el uso de niños y niñas como escudos humanos y de jóvenes para el reclutamiento en grupos armados ilegales. Otros de los preocupantes aspectos señalados por el Informe es

⁸ CONSEJO DE SEGURIDAD DE LAS NACIONES UNIDAS, *Informe del Secretario General sobre la protección de los civiles en los conflictos armados*, S/2013/689, 22 de noviembre de 2013 Consultado en: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=S/2013/689>, 17 de Junio de 2015.

⁹ Las cifras más alarmantes presentadas por el Informe se hallan en los conflictos de Siria, Iraq, Afganistán, República Centroafricana y los Territorios Palestinos Ocupados –TPO. En el caso de Siria, desde el inicio del conflicto en marzo del 2011 se registran más de 100.000 víctimas mortales, 8,7 millones de personas han resultado desplazadas, entre ellos, 6,5 millones de desplazados internos y 2,2 millones de refugiados. En Iraq se ha presentado el aumento de ataques suicidas y el uso de morteros y cohetes de artillería que si bien se eran dirigidos a las fuerzas de seguridad iraquíes tuvieron un alto impacto entre los civiles, ya que entre enero y septiembre de 2013 más de 5.700 civiles fueron asesinados y 13.801 resultaron heridos durante ataques violentos y a finales de 2012 se registraron más 1,1 millones de personas desplazadas. En Afganistán en 2013 se registró un aumento considerable de las víctimas civiles debido al uso generalizado de artefactos explosivos; el número de muertes aumentó en un 14% (1.319 personas) y el de heridos en un 28% (2.533 personas), y el número de mujeres muertas y heridas aumentó en un 60%, mientras que las víctimas infantiles aumentaron en un 30%. En la República Centroafricana en octubre de 2013 había 400.000 desplazados internos y 63.000 personas habían huido a países vecinos. Durante el mismo año, en este país se registraron ejecuciones sumarias y extrajudiciales, desaparición forzada, tortura, violencia sexual, y reclutamiento y utilización de niños. Finalmente en los TPO, entre enero de 2012 y agosto de 2013 se observó un considerable aumento de víctimas civiles generadas a raíz de los enfrentamientos entre los grupos armados palestinos y las fuerzas militares israelíes y por las operaciones militares efectuadas por estas últimas. En dicho período, fallecieron 265 personas, incluidos 46 menores y más de 6.500 resultaron heridas. CONSEJO DE SEGURIDAD DE LAS NACIONES UNIDAS, *Informe del Secretario General sobre la protección de los civiles en los conflictos armados*, citado, pág. 3 a 13.

el aumento de ataques con vehículos aéreos no tripulados que han producido víctimas mortales y heridas entre los niños y niñas. Por último, otras de las prácticas perpetradas hacia los menores son las encarcelaciones y detenciones arbitrarias sin cargos penales, solamente por el hecho de considerarles una amenaza para la seguridad o por su presunta vinculación con grupos armados¹⁰.

También son alarmantes los diversos tipos de violencia sexual presentes en los conflictos armados; ya que a pesar de ser una práctica bastante común, es una de las menos denunciadas por las víctimas debido a factores como el estigma, el rechazo familiar y social y las posibles represalias por parte de los perpetradores. Y, aunque hay escasez de datos al respecto, el último Informe del Secretario General de la ONU sobre la violencia sexual relacionada con los conflictos alertó sobre su aumento especialmente hacia mujeres y niñas. De esta sangrante realidad, valen de ejemplo algunas cifras alarmantes: en Afganistán se presentó un aumento del 25% de la violencia sexual y el matrimonio forzado de mujeres y niñas, en Colombia, entre 2012 y 2013 se registraron 86 casos de violencia sexual relacionados con el conflicto armado, en los que resultaron afectadas 154 personas y en Costa de Marfil, durante el 2013, se verificaron 381 casos de violencia sexual, entre ellas 62 violaciones en grupo¹¹.

Sumado a estos dramáticos ataques a la población, la violencia derivada de los conflictos armados, genera en las sociedades que los padecen una serie de consecuencias negativas a corto y a largo plazo. Entre ellas, el deterioro o destrucción de los medios, infraestructuras y servicios que deberían garantizar la calidad de vida de las personas; el quebranto y corrupción de los mecanismos e instituciones para la garantía y cumplimiento de los derechos humanos; el debilitamiento de los espacios para la democracia y la participación política; el estancamiento económico y aumento de la pobreza y hasta, en algunos casos, el deterioro y destrucción del medio ambiente. Igualmente los conflictos arrasan con el patrimonio cultural e histórico de los pueblos, aumentan los odios y el resentimiento entre las partes, generan miedo y desamparo entre los civiles, destruyen el tejido social y conllevan a la generación de otras formas de violencia que prolongan y/o escalan los conflictos.

¹⁰ CONSEJO DE SEGURIDAD Y ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS, *Los niños y los conflictos armados*, A/69/926–S/2015/409, 5 de junio de 2015. Consultado en: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=S/2015/409> el 18 de Junio de 2015.

¹¹ CONSEJO DE SEGURIDAD DE LAS NACIONES UNIDAS, *Informe del Secretario General sobre Violencia sexual relacionada con los conflictos*, S/2015/203, 23 de marzo de 2015. Consultado en: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=S/2015/203> el 18 de Junio de 2015.

Respecto a los impactos en la educación y al acceso y pleno gozo a este derecho, los conflictos armados producen daños estructurales o la destrucción total de las escuelas y de los sistemas educativos; generan pérdidas; lesiones y traumas psicológicos y sociales entre los estudiantes y profesores, causando la deserción educativa y obstaculizando el proceso de aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes, su posterior inclusión laboral, participación política y el ejercicio de sus derechos. Según el Informe “Education Under Attack 2014”, desde el primer estudio publicado en el 2007 ha aumentado el número de Informes sobre los ataques al derecho a la educación. Por ejemplo en Afganistán, desde 2009 se incrementó de manera dramática el ataque a las escuelas debido a las políticas de anti-educación efectuadas por el grupo Talibán. Los tipos de ataques incluyen el uso de artefacto explosivos, minas antipersonales, ataques suicidas, granadas y misiles dirigidos hacia las escuela y patios de recreación. En Colombia, entre el 2009 y el 2012 fueron asesinados 140 profesores y más de 1000 recibieron amenazas de muerte. En Libia, durante el levantamiento que produjo el conflicto en abril de 2011 más de 1.900 escuelas fueron afectadas, de ellas 476 sufrieron graves daños y 19 fueron totalmente destruidas. En Nigeria el grupo armado islamista radical Boko Haram ha incrementado el ataque a escuelas y a estudiantes en razón a su rechazo a la educación a la cual consideran una invención occidental que va en contra de las leyes del Islam. En Rusia en los últimos años se ha reportado el asesinato de más 10 jóvenes universitarios y cientos de amenazas de muerte a estudiantes y profesores universitario¹².

Sin embargo, la relación entre educación y conflictos no se limita a los impactos y consecuencias negativas en el derecho a la educación. También existe un efecto opuesto en el que la educación es utilizada como un poderoso instrumento o “arma” para propagar y justificar los diversos tipos de violencia que se relacionan con las causas directas de los conflictos armados. Esta situación ha sido catalogada por algunos expertos como la *cara negativa de la educación*¹³. Bajo esta óptica, los sistemas educativos pueden ser utilizados (o mal utilizados) para reproducir las desigualdades sociales, promover nacionalismos excluyentes, manipular contenidos y textos escolares que se refieren a un determinado asunto histórico o político o a un grupo identitario,

¹² GLOBAL COALITION TO PROTECT EDUCATION FROM ATTACK, *Education under attack 2014*, Global Coalition to Protect Education from Attack, 2014. Consultado en: <http://www.protectingeducation.org/education-under-attack-2014> el 18 de Junio de 2015.

¹³ BUSH, Kenneth, SALTARELLI, Diana, *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peacebuilding Education for Children*, UNICEF Innocenti Research Centre, Siena, 2000.

profundizar el maltrato físico y psicológico y motivar la discriminación por motivos étnicos, religiosos, étnicos, culturales, lingüísticos e identitarios. Si bien estas prácticas educativas no generan los conflictos armados en sí, pueden llegar a ser un factor determinante en el desarrollo y dinámicas de los mismos y un grave impedimento para el desarrollo de estrategias de paz o disminución de violencia.

De modo contrario, dentro de la *cara positiva de la educación* que se relaciona directamente con los fines consagrados por varios instrumentos internacionales de protección de los derechos humanos, el Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 establece que la educación tiene como propósito forjar el pleno desarrollo de la personalidad humana y el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. Igualmente, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre los pueblos y grupos y promover el mantenimiento de la paz. Así, como proceso, la educación cumple diversos roles que pueden contribuir a la superación de los impactos de los conflictos y en la construcción de la paz. Durante los conflictos, en efecto, la educación puede ayudar a salvar vidas, enseñando a prevenir los accidentes con minas antipersonales y otras municiones sin explotar e instruyendo a las comunidades sobre cómo llevar a cabo evacuaciones y encontrar refugios en caso de ataques. También puede enseñar a las comunidades cómo protegerse y evitar el riesgo de reclutamiento infantil y abuso sexual. Igualmente, la educación hace parte del proceso de rehabilitación integral por el cual las víctimas superan los traumas físicos y psicológicos generados por los conflictos, desarrollan su capacidad de resiliencia y superación personal y se integran socialmente. Y, sin dudas, aún en medio de los conflictos, la educación puede favorecer la promoción de la paz, el respeto y cumplimiento de los derechos humanos y las normas de DIH, la participación y la resolución y transformación creativa de los conflictos, especialmente a nivel personal y comunitario.

Dentro del espectro de esta *cara positiva de la educación* se encuentra el concepto de educación para la paz que es el principal objeto de nuestra investigación. Precisamente, los antecedentes más concretos de este tipo de educación surgen en medio de uno de los conflictos más devastadores de nuestra historia contemporánea: la Primera Guerra Mundial (1914-1918). Durante el transcurso de la guerra, varias corrientes educativas especialmente de Europa y de los Estados Unidos plantearon la necesidad de desarrollar un tipo de educación que contribuyera a la prevención de la violencia y el entendimiento entre personas y pueblos como forma de alcanzar la paz.

Desde aquel entonces y con cerca de 100 años de historia, desde los campos de la educación y de la Investigación para la Paz (*Peace Research*) se ha desarrollado, consolidado y expandido el término de la educación para la paz. Sin embargo, un primer acercamiento a este tipo de educación nos haría dudar sobre su verdadera efectividad y alcance, ya que a pesar de su larga existencia aún vivimos en un mundo afectado por las diversas formas de *violencia directa* como los conflictos armados y las guerras y otras manifestaciones de la *violencia estructural y cultural* como la represión, la alienación, la pobreza y las desigualdades sociales, la discriminación y exclusión por motivos étnicos, religiosos, culturales, de género, de edad y procedencia, etc¹⁴. Esta constante, nos conduce a adoptar como premisa que tanto la educación como la educación para la paz no solucionan ningún conflicto de manera directa ni tampoco necesariamente traen consigo la paz. Pero, ambas deben ser entendidas como uno de los medios por los cuales se contribuye a la transformación de los diversos tipos de violencia y la construcción de paz. Bajo esta idea y a pesar de un muy idealista inicio, con el transcurso del tiempo, el concepto de educación para la paz ha ido tomado forma y contenido a partir de los postulados conceptuales e ideológicos de varios campos y disciplinas, siendo necesaria e imprescindible, aunque no suficiente, para cualquier proceso y consolidación de paz.

En la actualidad, en efecto, hacer referencia a la educación para la paz implica entenderla como un proceso educativo continuo y dinámico que busca la promoción y construcción de una cultura de paz basada en el respeto y cumplimiento de los derechos humanos, la democracia, el desarrollo, la resolución y transformación positiva de los conflictos y el fomento de valores necesarios para una paz justa y sostenible como la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la comprensión y la tolerancia. En términos metodológicos, educar para la paz trasciende el ámbito de la educación formal y se encuentra presente en los diversos espacios de aprendizaje y socialización humana, entre ellos, la familia, el barrio, la comunidad, las amistades, los espacios de trabajo, los gremios, las asociaciones, los partidos políticos, los medios de comunicación y otros espacios de participación política. De este modo, la educación para la paz busca formar ciudadanos y ciudadanas provenientes de todas las culturas, etnias, edades, tendencias sexuales, opciones políticas y situaciones económicas y sociales para que de manera libre y autónoma éstos puedan emanciparse y llevar a cabo

¹⁴ GALTUNG, Johan, "Cultural violence" en *Journal of Peace Research*, Vol. 27. 3, 1990 y GALTUNG, Johan, "Violence, Peace and Peace Research" en *Journal of Peace Research*, PRIO, Oslo, Vol. 6, No. 3, 1969.

su propio proyecto de vida y, a la vez, contribuir en los retos y cambios que requieren las diversas sociedades.

Igualmente, debido a la historia y complejidad del término de educación para la paz, éste se compone y compromete con otros conceptos que denotan una paz de carácter estructural y sostenible. Entre ellos se destacan la equidad de género, el desarrollo sostenible, los derechos humanos, la ciudadanía, la democracia, el conflicto desde una visión positiva y transformadora, la plena inclusión de todos los sectores vulnerables de la sociedad, y la diversidad cultural. Por lo tanto, educar para la paz también implica educar en y para una ciudadanía activa y responsable, educar en para la libertad y la autonomía, educar en y para los derechos humanos, educar en y para la diversidad, educar en y para la transformación positiva de los conflictos, educar en y para la no violencia, educar en y para la tolerancia y la comprensión, educar en y para la justicia, la igualdad y la solidaridad, es decir, educar en y para una cultura de paz y convivencia democrática.

Esta variedad de contenidos y enfoques ha permitido que de cierta forma la educación para la paz pueda adaptarse a las diversas necesidades e intereses educativos y sociales presentes en varios contextos. No obstante, la educación para la paz enfrenta una serie de desafíos y obstáculos que le impiden llevar a cabo plenamente sus fines y propósitos, especialmente en zonas y países en situación de conflicto armado. Porque, obviamente, los conflictos armados se caracterizan por sus altos niveles de *violencia directa* (número de homicidios, masacres, enfrentamientos armados, desplazamiento forzado, ataques indiscriminados a la población civil y sus bienes públicos y privados, etc.) y de *violencia estructural* generalmente asociada con las causas de los conflictos (desigualdad social, exclusión política, represión, discriminación por diversos motivos, etc.). Por ello, bajo estas condiciones es difícil y en algunos casos contradictorio, tratar de implementar y desarrollar una propuesta educativa que pretende contribuir a la transformación de los conflictos y a la construcción de paz. Especialmente, cuando los intereses de las partes en conflicto van en contravía de ello y, más aún, cuando la prioridad de las víctimas es proteger sus vidas mientras que sus expectativas respecto a la paz se reducen al cese de la violencia armada. Todo ello en escenarios poblados de odios, prejuicios y altas tensiones políticas y sociales, que no otorgan suficientes ni adecuados espacios para el diálogo y la búsqueda de otras alternativas, entre ellas la educación para la paz.

Por estos motivos, al interior de este campo existe un relevante debate que es el eje de esta investigación, sobre si es posible hablar de educación para la paz en situaciones de conflicto armado y, más bien, si sólo podemos hablar de educar para la paz en situaciones de post-conflicto. Esto se debe a que generalmente durante esta fase de post-conflicto se reducen notablemente los niveles de violencia directa, existe más estabilidad política y algunas estructuras y espacios, entre ellas la educación, cuentan con las condiciones necesarias para desarrollar proyectos de construcción de paz, incluida la educación para la paz. Efectivamente y como lo explican varios expertos del campo de la Investigación para la Paz, el cese de hostilidades, los acuerdos de paz entre las partes y la adecuación de estructuras son las principales garantías para emprender procesos de paz que incluyan la reconstrucción, reconciliación, rehabilitación y superación del trauma, diálogo y, a largo plazo, la construcción y mantenimiento de las infraestructuras que contribuyan a transformar las causas que generaron el conflicto y, por ende, reconstruir sociedades más justas e igualitarias¹⁵.

Sin embargo y consciente de la complejidad y las graves consecuencias de los conflictos armados, al igual que Lederach considero que el “presente es el mejor momento, es un punto de inflexión”, también adecuado para generar cambio social y por ende contribuir a la construcción de una paz justa¹⁶. Por lo tanto, creo que aún en medio de las dificultades y contradicciones propias de los conflictos es posible hablar de paz y buscar alternativas derivadas de la relación educación-paz que atiendan las necesidades de las sociedades afectadas por los conflictos y que contribuyan a generar los cambios que éstas requieren. Por ello, es relevante y urgente investigar sobre las diversas formas en las que la educación puede llegar a contribuir en la mitigación de los impactos generados por el conflicto, como también qué puede aportar en los diversos escenarios de construcción de paz que aún en medio de la guerra y el conflicto puedan generarse. Si bien el campo de la educación para la paz ha hecho valiosos aportes al respecto, en la actualidad, aparte de la violencia generada por los conflictos, la educación para la paz enfrenta obstáculos como las condiciones socioeconómicas de los contextos, las diferentes posturas o puntos de vistas respecto a conceptos como paz, construcción de paz, justicia y reconciliación y el desarrollo de contenidos y

¹⁵ MIAL, Hugh, RAMSBOTHAM, Oliver y WOODHOUSE, Tom, *Resolución de conflictos. La prevención, gestión y transformación de conflictos letales*, Trad. M. Salazar, Institut Català Internacional Per la Pau, Barcelona, 2011, pág. 343.

¹⁶ LEDERACH, John Paul, *La imaginación moral: el arte y el alma de la construcción de la paz*, Trad. T. Toda, Bakeaz, Centro Documentación Estudios Para La Paz, Bilbao, 2008, pág. 53.

metodologías acordes a las necesidades e intereses particulares de los diversos contextos en situación de conflicto armado. Por tales motivos, esta investigación se convierte en un escenario que en medio de las dificultades pretende generar diálogo, debate e intercambio de saberes, para contribuir de alguna forma al enriquecimiento y fortalecimiento del campo de la educación para la paz y que pueda brindar pautas conceptuales y metodológicas para su efectivo rol en situaciones de conflicto armado.

METODOLOGÍA Y ESQUEMA DE INVESTIGACIÓN.

La presente investigación trata sobre la educación para la paz, especialmente en situaciones de conflicto armado. Por ende, estudio la paz y la educación para la paz, pero también los tipos violencia, la violación de derechos humanos, la guerra y los conflictos armados y cómo éstos representan un enorme desafío para la educación y para la educación para la paz. Como he presentado y profundizaré en las páginas que siguen, esta investigación centra su estudio en la cuestión que emerge debido a la prolongación de algunos conflictos armados, el surgimiento y el paulatino aumento de conflictos internos y guerras civiles, principalmente caracterizados por la sistemática violación de los derechos humanos, los ataques abiertos e indiscriminados hacia civiles, y los impactos negativos a corto y a largo plazo generados por ellos. Y, sobre todo, por la ineficacia de las estrategias de la educación clásica y de algunos programas de educación para la paz para prevenir y transformar los diversos escenarios de conflicto armado. Por ello, mi hipótesis plantea que el concepto de educación para la paz requiere de un enfoque específico o diferenciado en aquellos territorios, zonas y países que se encuentran en situación de conflicto armado, para permitir que esta propuesta educativa pueda atender y contribuir de manera más efectiva a las exigencias y necesidades educativas de dichos contextos.

Para profundizar esta premisa propongo entender la educación para la paz como proceso educativo diferenciado de la educación tradicional y como estrategia de construcción y fortalecimiento de los procesos de paz. Apelando a los conceptos de paz, de educación, de conflicto, de conflictos armados, de violencia, de noviolencia, y de guerra, entre otros, desde los cuales iremos dibujando y profundizando desde la hipótesis de partida hasta las conclusiones finales, lo que pretende ser una investigación teórica complementada con un trabajo de campo. Desde este marco, he escogido abordar el concepto de educación para la paz a partir del caso de los Territorios

Palestinos Ocupados -OPT¹⁷. He decido enfocar la investigación estrictamente en el caso de los TPO, concretamente en la manera en que el conflicto armado con Israel y la prolongada ocupación de este país han configurado las actuales condiciones de los mencionados territorios. Esta elección se debe al menos a cuatro razones que considero relevantes para mi estudio.

La primera de ellas tiene que ver con la particular duración del conflicto armado entre Israel y Palestina que hasta 2015 registra un período de 67 años y también con la ocupación prolongada del Estado de Israel en los territorios palestinos llevada a cabo desde 1967, es decir, casi 50 años. Convirtiéndolo en un caso único al interior del análisis de los conflictos armados.

El segundo motivo, es la desequilibrada balanza de poderes presente en este conflicto, la cual ha favorecido el discurso de seguridad y defensa que proclama Israel y que ha condenado a la injusticia y al abandono al pueblo palestino. Este desequilibrio ha generado una narrativa del conflicto con dos antagónicas y aparentemente inmutables posiciones: colonizador-colonizado, ocupante-ocupado, opresor-oprimido. Como consecuencia de esta desigualdad, la tercera motivación se relaciona con las actuales condiciones de los TPO generadas por las políticas y prácticas de la ocupación ejercida por el Estado de Israel. Ya que, aunque Israel tienen responsabilidades directas señaladas por el Derecho Internacional, ha ejercido en cambio una deliberada y sistemática violación de los derechos humanos y del DIH y ha establecido un régimen de segregación que va en contra de la dignidad, derechos, soberanía y autodeterminación del pueblo palestino.

Finalmente, la cuarta motivación para el estudio de este caso se relaciona directamente con una pregunta que despertó mi inquietud por explorar el tema central de la investigación: ¿Es posible hablar de educación para la paz en los TPO?. La respuesta que recibí por parte de la mayoría de los expertos consultados y entrevistados fue un no rotundo. Precisamente comprender esta negativa y el rechazo generalizado

¹⁷ Hacemos referencia al término de Territorios Palestinos Ocupados, en razón de la Resolución 242 de 1967 emitida por el Consejo de Seguridad de la ONU que reconoce como ocupados los territorios palestinos de Cisjordania, la Franja de Gaza y Jerusalén Este, entre otros territorios árabes ocupados por el ejército de Israel tras su victoria en la Guerra de los Seis Días, también conocida como la Guerra de 1967. Así mismo, consideramos necesario señalar que aunque el ejército israelí se retiró de la Franja de Gaza en el 2005 durante la ejecución del “Plan de Desconexión de Gaza”, de acuerdo con lo señalado por la Corte Internacional de Justicia, dicho territorio sigue siendo considerado como *territorio ocupado* debido al *control efectivo* que Israel ejerce aún sobre el mismo. Por último, si bien Palestina logró la aceptación como *Estado observador permanente* ante la ONU el 29 de noviembre de 2012 y a partir del hecho algunas organizaciones internacionales emplean el término de *Estado Palestino*, este estatus no modifica la permanencia de la ocupación de los territorios palestinos y las responsabilidades que posee el Estado de Israel en su condición de *Potencia ocupante*.

que la sociedad palestina manifiesta frente al empleo de términos como educación para la paz, paz, conflicto, construcción de paz, entre otros similares, se convierten en el motor de mi búsqueda, en el deseo de proponer enfoques que desde la relación educación-paz intenten responder a las necesidades, intereses y cambios que exigen las sociedades y se alejen de la reproducción de estándares que intentan dar soluciones estándar a problemas específicos y tan graves como el de los TPO.

Así pues y desde este punto de partida esta investigación pretende indagar y ofrecer respuestas a las siguientes cuestiones generales que se constituyen en el hilo conductor de esta tesis: ¿cuáles son las características y elementos que componen el marco internacional de la educación para la paz?, ¿por qué la educación para la paz requiere de un enfoque distinto en situaciones de conflicto armado?, ¿cuál es la actual situación contextual de los TPO? y ¿cuál sería el enfoque de educación para la paz o de la relación educación-paz más apropiado de acuerdo a las actuales condiciones de los TPO y que puedan propender a fortalecer procesos de paz o de resolución pacífica o no violenta de los conflictos?.

A la luz de estos interrogantes, la tesis doctoral que presento tiene un doble propósito, por un lado estudiar qué es y cuáles son los principales postulados y metodologías de la educación para la paz y situarla en escenarios de conflicto armado. A la vez, pretende indagar cuál es el enfoque de educación para la paz más apropiado de acuerdo a las actuales condiciones de los TPO y, en consecuencia examinar si el enfoque encontrado guarda estrecha o distante relación con los postulados generales del concepto de educación para la paz. Para lograrlos, el trabajo se encuentra dividido en cuatro grandes Partes que a manera de recorrido inductivo intentan responder las subpreguntas de la investigación para avanzar en la formulación y construcción de un posible enfoque diferenciado de educación para la paz en los TPO.

En la primera Parte, esencialmente contextualizadora, explicaré los elementos históricos, teóricos, prácticos y metodológicos que componen el concepto de la educación para la paz. Para llevar a cabo este objetivo, intentaré dar respuesta a las siguientes subpreguntas: ¿cuál es el origen de la educación para la paz?, ¿cuáles son los fundamentos teóricos y conceptuales de la educación para la paz?, y ¿cuál es el alcance y pertinencia de la educación para la paz en la actualidad?. Por consiguiente, en el Capítulo I propongo realizar un recorrido histórico de seis fases que ilustrarán el proceso de desarrollo y consolidación de la educación para la paz desde sus orígenes hasta nuestros días, como también los diferentes enfoques epistemológicos en los que se

puede situar este concepto, haciendo énfasis en el *modelo socio-crítico de la educación para la paz*, el cual elijo como la principal opción metodológica para llevar a cabo nuestra investigación debido a que sus características y elementos brindan las herramientas metodológicas necesarias para profundizar tanto en el campo de la paz como el de los conflictos armados. Mientras que en el Capítulo II me encargaré de analizar los fundamentos conceptuales del modelo socio-crítico de la educación para la paz compuesto por cuatro principales términos: violencia, conflicto, paz y noviolencia. Por último, en el Capítulo III explicaré los objetivos, principales aspectos metodológicos y enfoques de la educación para la paz a partir del enfoque ya mencionado.

En la segunda Parte y adentrándome ya en el núcleo del objeto de estudio, reflexionaré sobre los obstáculos y falencias que enfrenta el concepto de educación para la paz en situaciones de conflicto armado. El análisis de estos aspectos nos permitirá identificar qué elementos son necesarios para construir un enfoque diferenciado en este tipo de contextos. Para guiar nuestra reflexión, durante este apartado intentaré resolver estas subpreguntas: ¿qué se entiende por conflicto armado?, ¿cuáles son las principales causas y tendencias de estos conflictos?, ¿qué son los conflictos armados intratables?, ¿cuáles son los impactos y consecuencias de los conflictos armados en el acceso y disfrute del derecho a la educación?, y ¿cuáles son los desafíos que enfrentan la educación para la paz en regiones en situación de conflicto armado?. Estas cuestiones serán resueltas en los Capítulos cuarto y quinto. El Capítulo IV lo dedicaré al análisis de los conflictos armados. Para ello, explicaré algunas de las más relevantes definiciones de conflicto armado, el proceso de escalonamiento de los mismos, sus causas, tendencias, como también la guerra y sus diferentes doctrinas y terminaré describiendo los *conflictos armados prolongados o intratables*- categoría en el que generalmente se ubica el conflicto palestino-israelí. En el Capítulo V abordaré las diversas relaciones, condiciones e impactos presentes en la educación y el derecho a la educación durante tiempos de conflicto armado. Para lo cual explicaré el concepto de *educación en emergencias*, analizaré las consecuencias a corto y largo plazo que los conflictos armados generan en la educación y en el acceso a este derecho. Igualmente presentaré el marco legal internacional para la defensa y garantía del derecho a la educación, consagrado por el Derecho Internacional de los Derechos Humanos–DIDH y profundizaré en los diversos roles contradictorios que la educación posee tanto en la

generación de diversos tipos de violencia como en la construcción y consolidación de la paz.

En la tercera Parte de la investigación, me dedicaré a analizar el caso de los TPO. En este apartado me he propuesto realizar un estudio exhaustivo y crítico sobre las condiciones históricas, políticas, socio-económicas y educativas del contexto en el propongo construir un enfoque diferenciado de la educación para la paz o de la relación educación-paz. Para indagar sobre estos aspectos, considero importante resolver los siguientes interrogantes: ¿cuáles son las causas y principales aspectos históricos del conflicto?, ¿de qué manera dichas causas han configurado las actuales condiciones de los TPO?, ¿cuáles son las actuales condiciones de los TPO y de sus habitantes? y ¿cuáles han sido los impactos y consecuencias del conflicto en el acceso y gozo del derecho a la educación?. Para resolver estas cuestiones propongo analizar el caso de los TPO a partir de cuatro grandes ejes temáticos divididos en los Capítulos sexto, séptimo, octavo y noveno, que considero como el núcleo central del debate sobre la construcción e implementación de proyectos de educación para la paz en dichos territorios. En el Capítulo VI, que es de carácter principalmente histórico, analizaré la historia contemporánea del conflicto palestino-israelí. Para ello, propongo romper la narrativa clásica del conflicto generalmente asociada a las diferencias religiosas y a la disputa por el derecho a la tierra, introduciendo como principales antecedentes el surgimiento del movimiento sionista y la estrategia de la *limpieza étnica palestina*. Ambos conceptos permitirán comprender la manera en que se ha configurado el conflicto hasta la actualidad. En el Capítulo VII, más de carácter reflexivo, propongo superar las narrativas clásicas y hegemónicas que intentan explicar las causas del conflicto palestino-israelí a partir de diferencias irreconciliables musulmanes y judíos, la disputa por un derecho a la tierra según lo consagrado por ambas religiones o el enfrentamiento por recursos naturales. Para ello, planteo llevar a cabo el análisis histórico, sociológico y jurídico de tres conceptos fundamentales que son la base para comprender las causas y actuales tendencias del conflicto: *colonialismo*, *ocupación* y *apartheid*. Estos términos se convierten en el marco para el Capítulo VIII que consiste en explicar y analizar el *modus operandi* de las actuales políticas y prácticas del Estado de Israel hacia los habitantes de los TPO y de qué manera se constituyen en violaciones sistemáticas del DIDH y DIH por parte del gobierno israelí a pesar de sus responsabilidades como Potencia ocupante. Igualmente, explicaré cómo dichas prácticas han permitido a Israel lograr su expansión y control territorial actuando en contra de lo establecido por el

Derecho Internacional. Finalmente, en el Capítulo IX reflexionaré sobre el proceso por el cual se ha configurado el sistema educativo palestino, recorriendo los momentos históricos clave en la lucha por el acceso al derecho a la educación en Palestina y ahondaré en las diferentes consecuencias y obstáculos que representa la ocupación por parte de Israel para el acceso y disfrute de este derecho en los TPO.

Posteriormente, a partir del recorrido y de las reflexiones hechas en los anteriores apartados y de los resultados emitidos durante nuestro trabajo de campo llevado a cabo en los TPO, en la cuarta y última Parte de la presente tesis doctoral propongo articular lo que considero las pautas básicas que contribuirán a construir un enfoque sobre la relación educación-paz basado en las condiciones, intereses y necesidades de cambio presentes en estos territorios. Para llevar a cabo este desafiante propósito, considero relevante guiar el desarrollo de la propuesta a través de las siguientes subpreguntas de investigación: ¿cuál es la historia de la educación para la paz en los TPO?, ¿qué enfoques de educación para la paz han sido implementados en dichos territorios?, ¿cuáles son las percepciones y actitudes hacia el término?, ¿cuáles son los desafíos de la educación para la paz en los TPO?, y ¿cómo debería ser la educación para la paz en los TPO?. Estos interrogantes serán abordados a través de los dos últimos capítulos que componen la presente investigación. Para indagar al respecto, en el Capítulo X elaboraré un recorrido histórico sobre el origen e implementación de programas de educación para la paz en los TPO, analizaré las diferentes percepciones y desafíos respecto a la pertinencia y eficacia de este término en los territorios, como también presentaré diversas propuestas en torno a lo que deberían ser los objetivos y contenidos de la educación para la paz en este contexto de acuerdo a la opinión de varios expertos consultados en el trabajo de campo realizado tanto en Palestina y en entrevistas a expertos en general. En el Capítulo XI presentaré las pautas necesarias para la construcción de una propuesta educativa que corresponda a las condiciones y necesidades de los TPO, concretamente a partir de la educación popular. Para ello, explicaré la historia e importancia simbólica que la educación popular ha tenido en la resistencia popular palestina. Seguidamente elaboraré una propuesta sobre cómo la educación popular puede llegar a ser medio o alternativa para contribuir en la construcción de paz y transformación de las actuales condiciones en los TPO, especialmente a partir de la reflexión en torno a temas como las relaciones de poder, la integración e interdependencia de saberes y el diálogo entre los diversos actores que componen el proceso educativo.

Por último, enunciaré las reflexiones finales de la investigación, en las que intento reunir los análisis, críticas, retos y nuevos elementos encontrados en cada una de las etapas y temas desarrollados durante el recorrido. Tales reflexiones y, de alguna manera (aunque no cerrada) conclusiones, nos permitirán seguir investigando y enriqueciendo el debate sobre los efectos, alcances y dificultades que enfrenta la relación paz-educación en diferentes sociedades.

Recorrer este camino y escribir esta investigación implicó un profundo, riguroso y crítico análisis sobre el concepto aquí estudiado, el derecho a la educación, los conflictos armados, los TPO, su historia y sus actuales condiciones; como también involucró un respetuoso acercamiento, escucha y comprensión de las necesidades y diversas opiniones del pueblo palestino expresadas a través de las personas, organizaciones y expertos consultados. Para ello, empleé como guía un mapa de investigación compuesto por la combinación de varias rutas metodológicas que me permitieron alcanzar los objetivos generales y específicos. Entre ellas, se encuentran los principales postulados provenientes de la Teoría Crítica, la Teoría Crítica de la Educación, la Historia, la Filosofía Política y Jurídica, la Antropología, la Sociología, el Derecho Internacional, la Investigación para la Paz y la Pedagogía. Así mismo, recurrí a instrumentos jurídicos internacionales sobre la protección de los derechos humanos, como también varias de las resoluciones emitidas por la ONU respecto al derecho a la educación en tiempos de conflicto armado, la educación para la paz y los TPO. También consulté a expertos internacionales en temas de educación y conflicto y educación para la paz¹⁸.

Mi investigación, como he adelantado, se compone de un trabajo de campo en los TPO en un período comprendido entre el 1 de marzo y el 31 de mayo de 2012, durante el cual no sólo obtuve la información necesaria para el trabajo sino que además pude experimentar en primera persona las duras y contradictorias condiciones de la ocupación¹⁹. Debido al bloqueo de la Franja Gaza y las difíciles condiciones para su acceso no pude realizar una visita *in situ* en el territorio gazatí. Sin embargo, contacté personas y organizaciones a través de diversos medios alternativos como correo electrónico y Skype. Este trabajo de campo se acompaña de otras metodologías como la observación directa y participante que realicé en Palestina e Israel, la realización de

¹⁸ Ver anexo 1. Formulario de consulta a expertos en Educación y Conflicto y Educación para la paz.

¹⁹ Ciudades visitadas: Cisjordania: Belén, Beit Sahour, Beit Jala, Ramallah, Nablus, Jerusalén Este y Jericó. Israel: Jerusalén y Tel Aviv. Lugar de residencia: Beit Sahour, Distrito de Belén.

entrevistas, consultas y visitas a Universidades y organizaciones internacionales y locales. De manera especial, la observación participante me llevó a las calles de Cisjordania y Jerusalén del Este, a conversar con distintas personas, palestinos, israelíes y extranjeros. Tomar el bus, esperar en los puestos de control, ir al mercado o tomarse un café después de un evento se convirtieron en una importante fuente para escuchar de primera mano las historias, dolores, sueños y proyectos de muchos palestinos y palestinas que siempre me mostraron su solidaridad y gratitud por mi interés en investigar y denunciar lo que acontece en sus territorios y la manera en que ello afecta al pueblo palestino.

Igualmente, llevé a cabo una estancia de investigación en la Facultad de Educación de la Universidad de Belén, la cual fue supervisada por el profesor Sami Adwan, experto en educación y educación para la paz. Para indagar sobre el tema central, visité y consulté la labor de cinco organizaciones de la sociedad civil que se dedican a temas relacionados con la educación, derechos humanos, ocupación y paz²⁰. Del mismo modo, realicé entrevistas cualitativas abiertas, dirigidas a los miembros de las mismas organizaciones y a otros expertos²¹ sobre el tema de Palestina e Israel quienes compartieron su opinión y conocimiento respecto a temas como educación para la paz, paz, conflicto, violencia, ocupación, normalización, colonialismo, apartheid, entre otros²². El trabajo de campo incluyó conversaciones informales respecto a los mismos temas, con palestinos y extranjeros que residen en las ciudades visitadas.

También considero relevante señalar algunos de los obstáculos encontrados durante mi visita. Uno de los más importantes fue el rechazo generalizado frente a la educación para la paz, la paz, el diálogo, y la reconciliación. La complejidad de esta situación me obligó a desarrollar varias estrategias para obtener información, especialmente por parte de las personas entrevistadas. Un segundo aspecto a señalar es que el contacto y acceso a organizaciones gubernamentales como el Ministerio de Educación y las Secretarías de Educación fue restringido debido a que los funcionarios argumentaron que la existencia de programas de educación para la paz se encuentra plasmada en los planes educativos y que, por lo tanto, estos deberían ser la principal fuente de información. Por último y tal vez el más difícil de ellos, fue la ocupación en sí misma. En mi opinión, la estructura y políticas de la ocupación israelí también se

²⁰ Ver anexo 2: Perfil de organizaciones consultadas.

²¹ Ver anexo 3: Listado de personas entrevistadas y consultadas.

²² Ver anexo 4: Cuestionario de entrevistas.

encuentran aceptadas e institucionalizadas en las fronteras internacionales, ya desde el aeropuerto Barajas de Madrid me vi forzada a varios y largos interrogatorios y chequeos por parte de la agente de seguridad de la aerolínea israelí EL AL que violaban abiertamente mi intimidad y mis derechos a pesar de la presencia de un personal de la Guardia Civil Española, cuya función en este caso, supuestamente, consistía en velar el respeto y cumplimiento de los mismos. Durante el vuelo Madrid-Tel Aviv mis documentos y pertenencias fueron retenidos. Una vez llegué al aeropuerto de Ben Gurión en Tel Aviv, tuve, obligada por las circunstancias, que negar constantemente que mi intención fuera visitar los TPO y, mucho menos, mis reales objetivos de investigar desde la educación para la paz dentro de un doctorado en derechos humanos. Durante mis meses de estancia experimenté la ocupación de varias formas, como también las consecuencias para mi vida diaria y, por ende, para la investigación. Por ejemplo, la duración de los viajes entre ciudades, debido a la separación y enclaves que genera el muro, que provoca que los conductores deban obligatoriamente tomar carreteras alternas que alargan el tiempo de viaje entre dos y tres veces. También los controles de documentos que se llevan a cabo tanto en puestos de control como en carreteras, en los que también tuve que negar que viviera en los TPO y declarar que sólo estaba de visita turística. Pero, el obstáculo más difícil de la ocupación para mí, fueron las largas esperas en los puestos de control que conducen a Jerusalén Este, que no sólo representaban posponer mis reuniones y visitas (hecho que la gente aceptaba con mucha naturalidad), sino además implicaba ser testigo del drama de muchos palestinos y palestinas que eran constantemente maltratados por los soldados y agentes israelíes por varios motivos, en especial documentos y autorizaciones. Fue en los puestos de control donde más sentí impotencia ante la injusticia y el abuso de autoridad, evidenciar escenas de este tipo, reforzaba mi convicción en la investigación y de realizar de alguna manera un aporte para el cambio de esta situación.

Por tales razones, el presente trabajo no sólo se constituye en una reflexión crítica y profunda sobre la relación educación-paz, representada a través del término de educación para la paz. Es, a la vez, el camino por el cual escogí visibilizar y denunciar las situaciones derivadas de los conflictos armados, a partir del singular caso de los TPO. Personalmente, simboliza mi interés y responsabilidad como investigadora e investigadora en derechos humanos y como ciudadana del mundo para indagar, reflexionar, poner en evidencia, compartir información y contribuir de alguna forma al cambio de las condiciones de injusticia y opresión que aún padecen muchas de nuestras

sociedades. Académicamente, representó un diálogo entre dos (al menos) formas de entender la paz y la educación para la paz. Por un lado, el de la postura general o *mainstream* de lo que internacionalmente se conoce como educación para la paz y, en el otro extremo, la experiencia y postura general de los palestinos respecto a ella. Este ejercicio dialógico implicó una auto-escucha y exploración crítica del término, como también la escucha activa de los argumentos de una voz, de unas voces, que generalmente han sido silenciadas, excluidas, maltratadas y, cómo no, asesinadas. El resultado es, o pretende serlo, un aporte para la consolidación y desarrollo de la educación para la paz y el planteamiento de una alternativa desde la educación popular que busca contribuir en la atención de las necesidades y la transformación de las condiciones que reclama el pueblo palestino. Como también, un medio por el cual se intenta poner en evidencia y denunciar las condiciones de injusticia y opresión, principalmente caracterizadas por la sistemática y deliberada violación de los derechos humanos a las que se encuentra sometido el pueblo palestino. Y, de esta manera hacer un urgente llamado a la toma de conciencia, al rechazo a todas las formas de violencia y a la necesidad de actuar desde la educación, la educación para la paz y la educación popular y otros campos del saber social, para lograr una resolución pacífica del conflicto palestino-israelí, y que pase, necesariamente, por el respeto de la dignidad y autonomía del pueblo palestino.

PARTE I

ORIGEN, DESARROLLO HISTÓRICO Y ACTUALES PERSPECTIVAS DEL CONCEPTO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ.

“De gentes anónimas, sufridas y explotadas aprendí ante todo que la paz es fundamental e indispensable pero que ella supone luchar por alcanzarla. La paz se crea y se construye con la edificación incesante de la justicia social. Por ello no creo en ningún esfuerzo llamado educación para la paz que, en lugar de revelar al mundo las injusticias, lo vuelva opaco y tienda a cegar a sus víctimas”¹.

“Una educación cuya meta sea lograr un mundo más democrático debería proporcionar a sus estudiantes herramientas críticas con las que trazar relaciones entre los acontecimientos que, finalmente desenmascaren las mentiras y el engaño. En lugar de adoctrinar a los estudiantes con mitos sobre la democracia, la escuela debería comprometerlos con la práctica de la democracia”².

¹ FREIRE, Paulo, “1986: El año mundial de la Paz”, en *Correo de la UNESCO*, UNESCO, París, 1986, pág. 46.

² CHOMSKY, Noam, *La (Des) educación*, Trad. G. Djembé, Crítica, Barcelona, 2001, pág. 40.

A pesar del recurrente y creciente uso de la educación para la paz, su historia data de varios siglos atrás. En el siglo XVI, el filósofo y pedagogo checo, Comenio, ya evocaba este término, explicando la necesidad de comprender que el principal rol de la educación consistía en lograr el desarrollo y la igualdad de las personas. A partir de esta contribución realizada por el también llamado padre de la pedagogía, a comienzos del siglo XX, durante la Primera Guerra Mundial, varias corrientes educativas plantearon la necesidad de generar un tipo de educación que enseñara sobre la violencia y sus consecuencias y que a la vez contribuyera a superar las hostilidades entre personas y pueblos.

Posteriormente, tras la Segunda Guerra Mundial y sus devastadoras consecuencias, un amplio número de educadores, políticos y pensadores, especialmente de Europa apelaron por la importancia de implementar estrategias y políticas pedagógicas que favorecieran la comprensión internacional y el mantenimiento de la paz entre los pueblos. Esta solicitud contó con el apoyo de la naciente ONU que años más tarde fundaría a la UNESCO, una organización concebida al servicio de la paz a través de la educación, la ciencia y la cultura.

Aunque en sus inicios la educación para la paz poseía un marcado carácter pacificador e instrumental y se encontraba estrechamente relacionado con la idea de *paz negativa*, explicada por Galtung como aquella perspectiva que entiende la paz como la sola ausencia de guerra³. De manera progresiva, este concepto se tornó más amplio y complejo. Gracias en parte, a los aportes provenientes del movimiento de la no violencia que entre otros aspectos defendía el derecho a la resistencia frente a la injusticia, la desigualdad, el abuso de poder y otras formas de dominación. Este y otro conjunto de ideas también fueron empleadas en el campo de la educación y la enseñanza.

Otra importante contribución a la transformación y evolución de este concepto proviene del campo de la Investigación para la Paz y de los giros epistemológicos que se estaban generando al interior de éste. Uno de ellos consistió en la propuesta elaborada por Galtung quien planteó explorar la paz más allá de la clásica idea de *paz negativa* y hacer entonces referencia al término de *paz positiva* que vincula a la paz con la transformación de las estructuras que generan los distintos tipos de violencia en las sociedades⁴. Este viraje conceptual generó la proliferación de centros e institutos

³ GALTUNG, Johan, "An Editorial" en *Journal of Peace Research*, PRIO, Oslo, Vol. 1, No. 1, 1964, pág. 1.

⁴ GALTUNG, Johan, "Violence, Peace and Peace Research" en *Journal of Peace Research*, PRIO, Oslo, Vol. 6, No. 3, 1969.

de investigación para la paz alrededor del mundo que guiados por esta perspectiva de la paz y la violencia, realizaron numerosos estudios y capacitaciones al respecto. Este auge institucional también contó con varios programas y proyectos sobre educación para la paz que favorecieron su consolidación y expansión, entre ellas la aún hoy existente *Peace Education Commission* (PEC), creada en 1974.

Bajo este marco, en varias regiones y países empiezan a gestarse iniciativas de educación para la paz que fueron formuladas a partir de la historia y necesidades de cada contexto. Como ejemplo, podemos apreciar que en Japón el concepto de educación para la paz se conectó con las campañas educativas dirigidas a prevenir el uso de armas nucleares. En países nórdicos como Suecia, Noruega y Dinamarca los primeros programas sobre educación para la paz enfatizaban en temas como la pobreza, la cooperación internacional y la ayuda al desarrollo. Mientras tanto, en España las primeras experiencias de educación para la paz se conectan con el Movimiento de Objeción de Conciencia –MOC, el Colectivo para una Alternativa Noviolenta- CAN, entre otras iniciativas que promovían la lucha por la objeción de conciencia, el antimilitarismo y la noviolencia. En algunos países de Latinoamérica varios programas pedagógicos formulaban la lucha contra la injusticia y la desigualdad social, como también la resistencia frente a la opresión durante el período de las dictaduras.

La diversidad de estos enfoques fueron el resultado de comprender la paz a partir de la democracia, los derechos humanos, la ciudadanía, el desarrollo, entre otros similares. De ahí, nace el estrecho vínculo de la educación para la paz con otras propuestas educativas como la educación en derechos humanos, educación para la transformación de los conflictos, educación para la democracia, entre otros que evidencian la compleja y extensa naturaleza de este término.

Hoy por hoy, la educación para la paz se entiende como proceso un educativo, permanente y dinámico que trasciende el ámbito educativo formal y tiene como principal propósito crear las bases de una cultura de paz, para que de manera crítica y activa las personas y las sociedades puedan desarrollarse plenamente con el fin de transformar las estructuras violentas que impiden la construcción de un paz justa y sostenible .

Sin embargo y a pesar de las variadas contribuciones y el continuo crecimiento de esta propuesta educativa, es necesario abrir un debate que de manera crítica y permanente logre evaluar los objetivos, dificultades y en algunos casos las contradicciones del mismo término en la práctica. En este sentido, se hacen pertinentes

las reflexiones críticas del educador para la paz Magnus Haavelrsud quien a través del siguiente interrogante llama la atención sobre la coherencia entre los propósitos y métodos presentes en la educación para la paz: “¿Es posible realizar una auténtica educación para la paz en sociedades donde se acude a la guerra para alcanzar la paz y que cuyas escuelas son el instrumento de violencia al servicio de una sociedad violenta?”⁵.

Otro importante elemento para el debate es la dificultad que encuentran autores y educadores en definir de manera concreta este concepto y por ende sus objetivos y alcances. Esto se debe a la ya mencionada relación entre ésta y otras propuestas educativas. Unido a esto, algunos estudios señalan que expertos en el campo han expresado la necesidad de establecer criterios más precisos sobre la educación para la paz y sus fines, ya que ello haría más efectivo su trabajo y por lo tanto permitiría evaluar y analizar el verdadero impacto de estos programas⁶.

Llegados a este punto y con la intención de ampliar y enriquecer esta discusión, la primera parte de nuestra investigación pretende contribuir a la reflexión crítica sobre el desarrollo y consolidación de la educación para la paz a través del estudio de los elementos históricos, teóricos y prácticos que componen este concepto. A la vez, esta labor se constituye en el primer paso que nos permitirá indagar cuáles de dichos elementos podrían o no hacer parte de un enfoque específico de educación para la paz en situaciones de conflicto armado, como en nuestro caso de análisis son los TPO.

Para lograrlo, en el primer capítulo denominado: “Origen y desarrollo histórico del concepto de educación para la paz”, proponemos revisar los aportes teóricos, conceptuales y normativos que en un determinado contexto histórico y geográfico, favorecieron el surgimiento, fortalecimiento y expansión del concepto de educación para la paz. Esto lo realizaremos a través de un recorrido histórico compuesto por las siguientes seis etapas: 1. La Escuela Nueva y sus métodos renovadores de aprendizaje como bases para la formación de una pedagogía de la paz, 2. La noviolencia y su contribución a la educación para la paz, 3. El apoyo de las Naciones Unidas y el desarrollo de las bases jurídicas de la educación para la paz, 4. La convergencia con el campo de la Investigación para la Paz y el enriquecimiento y ampliación del concepto

⁵ HAAVELRSUD, Magnus, *Disarming: Discourse on Violence and Peace*, Arena Publishers, Tromso, 1993, pág. 89.

⁶ FITZDUFF, Mari, JEAN, Isabella, *Peace Education state of the field and lessons learned from Usip grantmaking*, United States Institute of Peace, Washington, D.C., 2011, pág. 16.

de educación para la paz, 5. La consolidación, expansión y perspectivas de la educación para la paz y, 6. Educar para una cultura de paz como propuesta educativa para transformar la cultura de la violencia.

Una vez hecho este recorrido histórico, en el segundo capítulo titulado “Fundamentos conceptuales del modelo socio-crítico de la educación para la paz” abordaremos los conceptos clave que componen el actual marco teórico y conceptual de la educación para la paz, a saber: *violencia, conflicto, paz y noviolencia*.

Finalmente, en el tercer capítulo de esta primera parte expondremos los “Aspectos metodológicos y actuales perspectivas del modelo socio-crítico de la educación para la paz”. Para ello, explicaremos algunos de los fundamentos, principales objetivos e implicaciones metodológicas de la educación para la paz y, por último, abordaremos sus más relevantes contenidos y componentes.

CAPÍTULO I

ORIGEN, DESARROLLO HISTÓRICO Y MODELOS DE ABORDAJE DEL CONCEPTO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ.

Estudiar el concepto de educación para la paz y su abordaje en diferentes contextos, implica en primera instancia someter a evaluación y aclaración los diversos componentes que otorgan forma a su contenido. Para llevar a cabo esta labor, es necesario entonces hacer un recorrido por cada una de las etapas o períodos que han contribuido al desarrollo y construcción de su contenido hasta nuestros días. Por tal razón, la primera parte de esta investigación tiene como objetivo describir y analizar los aportes teóricos, conceptuales y normativos que en un determinado contexto histórico y geográfico, favorecieron el surgimiento, fortalecimiento y expansión del concepto de educación para la paz.

Gran parte de los autores que abordan este concepto, consideran que los antecedentes más precisos de la educación para la paz surgen al finalizar la Primera Guerra Mundial y, a partir de este suceso, intentan determinar qué etapas han marcado el proceso histórico, la consolidación y la aplicación de este concepto. Una de las propuestas más integradoras debido a su amplio número de autores, corrientes de pensamiento y descripción de acontecimientos históricos que influyeron durante el proceso, es la presentada por Jares quien propone estructurar la evolución histórica del concepto a través de cuatro etapas a las que él denomina como “olas”. Éstas permiten analizar el origen teórico y conceptual, las razones de su aplicación y el desarrollo alterno de algunos de sus enfoques. Las cuatro etapas son denominadas por el autor de la siguiente manera: 1. “La Escuela Nueva: la primera ola de educación para la paz”, 2. “La educación para la paz en la perspectiva de la UNESCO: la segunda ola” 3. “Educación para la Paz desde la *noviolencia*: la tercera ola” 4. “La educación para la paz desde la perspectiva de la Investigación para la Paz: la cuarta ola”¹.

Otra relevante clasificación proviene de Harris quien explica que la educación para la paz tiene sus raíces en las enseñanzas sobre la paz, la tolerancia y el respeto provenientes de líderes religiosos como Mahoma, Buda, Jesucristo o Lao Tse. Posteriormente, el autor explica que este campo recibió aportes provenientes del

¹ JARES, Xesús, *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*, Popular, Madrid, 1999, pág. 17 a 85.

pacifismo tradicional inspirado en nociones occidentales sobre la paz, la armonía y estabilidad entre los Estados, como también de los avances producidos al interior de la Investigación para la Paz y finalmente expone que la consolidación y expansión del concepto durante las últimas décadas ha sido posible gracias a las propias interpretaciones y aportaciones de los diferentes contextos en los que se han desarrollado programas de educación para la paz².

Por su parte, Haavelsrud establece que el concepto de educación para la paz presenta su origen y desarrollo de perspectivas, de acuerdo a las necesidades propias de los contextos en lo que se tiene el propósito de implementar dicha propuesta. De esta manera, plantea que el proceso de desarrollo de la educación para la paz puede explicarse a través de las acciones educativas llevadas a cabo por educadores agrupados de la siguiente manera: a) el grupo anglosajón: compuesto por Reino Unido, Holanda, Japón y Australia, y b) el grupo escandinavo: compuesto por Noruega y Dinamarca. Igualmente, sostiene que a este proceso lo acompañan el rol de los movimientos de la noviolencia y de algunas organizaciones internacionales como es el caso de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO³. Adicionalmente se encuentran propuestas como la de Reardon, quien plantea analizar la historia de este concepto a partir de la clasificación de dos principales enfoques: educación para la paz desde la perspectiva de paz negativa y educación para la paz desde la perspectiva de paz positiva, como observaremos más adelante dicha clasificación se encuentra relacionada con las etapas epistemológicas del campo de la Investigación para la Paz y otras⁴.

A la luz de los anteriores planteamientos y reconociendo los avances y reflexiones presentados por diversos autores, hemos optado por analizar el desarrollo histórico del concepto de educación para la paz, a través de seis etapas o períodos elaborados a partir de la revisión de anteriores propuestas, la adición y corroboración de datos al respecto y la actualización de algunos de los más relevantes acontecimientos al interior de la educación para la paz en los últimos diez años. A continuación

² HARRIS, Ian, "History of Peace Education" en BAJAJ, Monisha (Ed), *Encyclopedia of Peace Education*, Teachers College, Columbia University, New York, 2008. HARRIS, Ian, "History of Peace Education" in SALOMON, Gavriel and CAIRNS, Edward, *Hand Book in Peace Education*, Psychology Press, New York, 2010, pág. 11 a 20.

³ BORELLI, Mario, HAAVELRSUD, Magnus, *Peace Education within the archipelago of peace research 1945-1964*, Arena, Norway, 1993, pág. 40 a 82.

⁴ REARDON, Betty, *Comprehensive Peace Education. Educating for global responsibility*, Teachers College Press, New York, 1988, pág. 54 a 70.

presentaremos las seis etapas o períodos que permiten analizar el proceso de desarrollo y consolidación de la educación para la paz desde sus orígenes hasta la fecha, a saber:

1. Primera etapa: la Escuela Nueva y sus métodos renovadores de aprendizaje como bases para la formación de una pedagogía de la paz.
2. Segunda etapa: la noviolencia y su contribución a la educación para la paz.
3. Tercera etapa: el apoyo de los organismos internacionales y el desarrollo de las bases jurídicas de la educación para la paz.
4. Cuarta etapa: la convergencia con el campo de la Investigación para la Paz, el enriquecimiento y ampliación del concepto de educación para la paz.
5. Quinta etapa: la consolidación, expansión y perspectivas de la educación para la paz.
6. Sexta etapa: educar para una cultura de paz como propuesta educativa para transformar la cultura de la violencia.

Para empezar, durante la primera etapa denominada “La Escuela Nueva y sus métodos renovadores de aprendizaje como bases para la formación de una pedagogía de la paz”, estudiaremos los aportes de dos de los pedagogos pertenecientes al movimiento de pedagogía renovadora de la Escuela Nueva: John Dewey y María Montessori, quienes al finalizar la Primera Guerra Mundial llevaron a cabo una campaña educativa cuyo principal propósito consistía en desarrollar el concepto de educación como un *proceso y fin social*, que a la vez contribuyera a evitar la guerra y la agresividad entre los niños. Para realizar este propósito emprendieron varias acciones que han repercutido en los sistemas educativos actuales, entre las que se destacan la incorporación de métodos pedagógicos basados en el interés del niño, su participación activa dentro del proceso de aprendizaje o la construcción de procesos democráticos y de participación en un espacio como la Escuela.

En la segunda etapa o período que corresponde a “La noviolencia y su contribución a la educación para la paz”, analizaremos de qué manera los aportes filosóficos y religiosos de la noviolencia contribuyeron en determinadas épocas a proponer y determinar un tipo de educación capaz de generar acciones para la construcción de la paz y la búsqueda de la justicia social. Por lo tanto, en este apartado se tomarán como principales referentes a Gandhi y su concepción comunitaria y participativa de la educación y a Milani, quien gracias a su lucha política y sindical se convirtió en un importante referente de esta etapa al concebir a la educación como una

forma de desobedecer ante las injusticias, la desigualdad y la opresión de los sistemas dominantes.

En la tercera etapa titulada “El apoyo de los organismos internacionales y el desarrollo de las bases jurídicas de la educación para la paz.”, analizaremos la manera en que a partir del origen de la UNESCO se comenzó a gestar el soporte institucional que garantizó el desarrollo de una educación que propendiera por la comprensión internacional y el respeto de los derechos humanos. Así mismo, estudiaremos el concepto de educación a la luz de instrumentos jurídicos internacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y la Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales de 1974.

Posteriormente, en la cuarta etapa que lleva como título “La convergencia con el campo de la Investigación para la Paz, el enriquecimiento y ampliación del concepto”, explicaremos de manera breve el surgimiento del campo del *Peace Research* o Investigación para la Paz y sus enfoques. Y cómo la consolidación y expansión de su enfoque crítico durante la década de los sesenta plantea a la educación para la paz como una propuesta educativa de acción que busca promover la conciencia colectiva frente a la transformación positiva de los conflictos y la construcción de paz, noción propuesta por Galtung, a partir de su reflexión de la paz entendida como la ausencia de todo tipo de violencia.

Mientras tanto, en la quinta etapa: “La consolidación, expansión y perspectivas de la educación para la paz” esbozaremos el panorama general de autores, propuestas y enfoques en relación a la educación para la paz, que emergieron debido a la consolidación y expansión del concepto, otorgadas en parte por el viraje epistemológico al interior del campo de la Investigación para la Paz y por la condiciones contextuales que exigían cambios sociales, económicos y políticos propios relacionados con el fin de la Guerra Fría.

En la sexta etapa que recibe el título de “Educar para una cultura de paz como propuesta educativa para transformar la cultura de la violencia”, indagaremos el concepto de *violencia cultural* y los aspectos que la conforman. Para ello, en primer lugar recurriremos a una explicación general sobre los principales aspectos que componen la *violencia cultural*, que es necesaria transformar y erradicar para la adecuada construcción de una Cultura de Paz. A partir de esta última explicaremos el proceso de origen y fortalecimiento que tuvo lugar en el seno de la ONU gracias a la

Resolución A/RES/53/25 de 1999 por la cual se establece la “Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz”. Para finalizar, explicaremos de qué manera la educación ha contribuido a tales propósitos.

Para finalizar nuestra propuesta de análisis, en el séptimo apartado titulado “Sobre los modelos de abordaje de la educación para la paz”, explicaremos de qué manera los tres principales corrientes epistemológicas del saber existentes tanto al interior de las Ciencias de la Educación y de las Ciencias Sociales (el *paradigma positivista*, el *paradigma hermenéutico* y el *paradigma sociocrítico*) han contribuido al desarrollo de tres modelos de abordaje del concepto de la educación para la paz, denominados: a) *modelo técnico positivista*, b) *modelo hermenéutico o interpretativo* y, c) *modelo socio-crítico*.

1. Primera etapa: la Escuela Nueva y sus métodos renovadores de aprendizaje como bases para la formación de una pedagogía de la paz.

Para empezar, se puede afirmar que la relación entre educación y paz no había sido abordada de manera explícita y directa por la educación y sus diversas teorías pedagógicas, como tampoco por parte de los diversos teólogos, filósofos y teóricos que a lo largo de la historia de la humanidad habían dedicado su atención al desarrollo de ideas sobre la guerra y la paz. Sólo hasta la Primera Guerra Mundial y tras sus devastadores efectos en cuanto al número de vidas perdidas, bienes culturales e históricos destruidos, métodos de guerra implementados y con la amenaza latente de un próximo conflicto con peores secuelas; surgió en el ámbito europeo la inmediata necesidad de trabajar por un tipo de educación que contribuyera a superar las tensiones y hostilidades entre los pueblos y naciones. Dentro de esta concepción de paz, basada en las relaciones entre pueblos y naciones, la educación de carácter renovador debía desempeñar un rol para contribuir en el progreso y mantenimiento de dicha idea, por ello era preciso transformar la educación al servicio de los ideales de paz, democracia y concordia nacional e internacional.

Esto fortaleció la labor de educadores y pedagogos de corrientes renovadoras como la Escuela Nueva, movimiento pedagógico que surgió a finales del siglo XIX gracias a las ideas de pensadores como Rousseau, Pestalozzi, Herbat y Tolstoi cuyas ideas de incentivar el espíritu de libertad y autonomía en la escuela infantil y en la formación humana, contribuyeron a desarrollar una perspectiva pedagógica que se

encontraba en contraposición a la escuela religiosa y de métodos de enseñanza pasivos, autoritarios, verticales y basados en la memorización. Posteriormente, dichas ideas se convirtieron en una tendencia educativa tanto en Europa como en los Estados Unidos debido a los aportes producidos por pedagogos como Dewey, Montessori o Ferrière quienes buscaban transformar las instituciones educativas a través del desarrollo de métodos de enseñanza que le brindaran a los niños y niñas la posibilidad de adquirir un papel activo en el proceso de aprendizaje, expresar sus emociones, desarrollar sus capacidades y relacionarse con su entorno; como también concebir la educación no sólo como un proceso de desarrollo personal sino un espacio adecuado para la construcción de fines sociales y la prevención de la agresividad y la violencia.

Para tal fin, gran parte de los pensadores de este movimiento orientaron sus esfuerzos a la posibilidad de reconocer e incorporar progresivamente la dignidad de la infancia, el respeto por su libertad, autonomía e intereses como los aspectos básicos para fomentar el desarrollo de sus capacidades. Si bien desde finales del siglo XIX, la Escuela Nueva ya contaba con diversas corrientes y propuestas educativas inspiradas en las necesidades de la infancia⁵, después de la Primera Guerra Mundial dicha labor pedagógica adquirió mayor protagonismo debido a que al interior del movimiento surgió una campaña educativa de doble propósito. El primero de ellos consistía en evitar la guerra a través de la educación y el segundo en fomentar a nivel internacional las funciones de la escuela frente a las nuevas exigencias de la vida social, situación a la que se le suele denominar *educación de carácter internacionalista*. Dicha labor logró el reconocimiento de la sociedad de la posguerra quien depositó en la infancia y en la escuela de manera casi mesiánica la esperanza de evitar guerras y confrontaciones futuras, como también la idea de construir un mundo fraterno y de relaciones solidarias⁶.

De esta manera, los pensadores del movimiento de la Escuela Nueva comenzaron a generar una conciencia profunda sobre los objetivos sociales de la

⁵ Entre estos autores y pedagogos se encuentra Friedrich Fröebel quien diseñó un modelo pedagógico de enseñanza-aprendizaje relacionado con la realidad más inmediata: el medio ambiente, y concibió a la educación como el instrumento capaz de permitir el desarrollo de la personalidad de cada educando. Una de sus principales ideas era que los niños debían ser tratados como las plantas de un jardín, de ahí el origen de la denominación genérica del kindergarten o jardín de niños. También es posible mencionar al pedagogo alemán Johan Herbat quien que se destacó por elaborar una pedagogía científica de carácter filosófica y pedagógica cuyo énfasis consistía en armonizar la relación entre el desarrollo individual del niño y la contribución a la sociedad resultante. Por tal razón construyó el concepto de “maduración individual” del niño que consistía en cinco ideas clave: libertad interior, perfección, benevolencia, justicia y equidad. Pero tales habilidades no eran innatas al niño por lo cual debían ser infundidas por una educación que propicie un marco moral y desarrollo intelectual adecuado.

⁶ FILHO, Lorenzo, *Introducción a la Escuela Nueva*, Trad. de M. Eguibar, Kapelusz, Buenos Aires, 1964.

escuela, que no sólo se refirieran a la participación de los niños y niñas dentro del proceso educativo, sino además alentaran su capacidad de generar progreso y transformación social⁷. En este aspecto, el pedagogo Dewey señaló a través de sus estudios, la manera en que el proceso educativo se constituye como una *experiencia* con una doble finalidad: la formación del individuo y su posibilidad de establecer libremente un proyecto común y social justo. Así mismo, ubicó la relación entre *educación* y *democracia* como el eje central de su postura pedagógica⁸.

Por su parte, Maria Montessori realizó estudios de psicología experimental y varios análisis de niños y niñas con apatía escolar, cuyos resultados le permitieron concluir que la educación y las instituciones escolares podrían considerarse como una de las formas más directas de ejercer violencia contra la infancia, debido a la manera en que los métodos de enseñanza y aprendizaje se reducían a la transmisión conductual del conocimiento y manipulaban la inteligencia y personalidad de los niños y niñas. Este tipo de experiencias científicas le llevaron a desarrollar su propio método pedagógico al que denominó “Método Montessori”, que de manera general consiste en otorgar al estudiante un papel activo dentro del proceso educativo y reconocer sus capacidades, necesidades y la forma en que éstas se exteriorizan y socializan. Igualmente, Montessori se distingue por sus aportes frente al contenido y alcance del concepto de educación para la paz, que realizó a través de una serie de discursos y ensayos en los que hace un llamado para evitar la guerra y reconocer la necesidad de contemplar a la educación como un posible espacio para la solución de los conflictos entre las naciones sin necesidad de recurrir a la violencia⁹.

⁷ NEGRÍN, Olegario y VERGARA, Javier, *Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación*, Ramón Areces, Madrid, 2004.

⁸ El aporte más representativo de John Dewey al movimiento consiste en el desarrollo del concepto de “Escuela Progresista”, también conocido como el enfoque norteamericano de la Escuela Nueva. Esta propuesta educativa tenía como principales propósitos la consolidación de sociedades democráticas, el progreso social y desarrollo individual, el sentido práctico, el equilibrio entre el individualismo y los asuntos sociales y comunitarios, el progreso y el reconocimiento de las capacidades de las comunidades locales. Si bien la obra pedagógica de este autor es amplia en relación a los fines y condiciones que debe contemplar todo proceso educativo para contribuir al progreso de la democracia en las sociedades, de manera concreta Dewey desarrolla la relación entre educación y democracia en el texto *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, The MacMillan Co, New York, 1916. Véase: LUZURIAGA, Lorenzo, *La pedagogía de John Dewey*, Losada, Buenos Aires, 1959.

⁹ El Método Montessori fue publicado por primera vez en el año de 1912 y debido al éxito de su aplicación en niños y niñas de distintas escuelas, en 1917 se publicó el Método Avanzado Montessori de 2 volúmenes. Otra de las importantes obras que describen este método es MONTESSORI, María, *Ideas Generales sobre el método Montessori*, (1928), Trad. de M. Navarro, CEPE, Madrid, 1991.

1.1. La Escuela Nueva y su contribución a la transformación de los sistemas educativos.

Los efectos de la Primera Guerra Mundial desataron en varios países europeos, la necesidad de acelerar el proceso de industrialización y modernización, la transformación social y de generar una concepción sobre la paz basada en las buenas relaciones entre pueblos y naciones. Por lo tanto varios políticos y educadores consideraban que la educación de carácter renovador debía desempeñar la función de contribuir al desarrollo de las naciones y al mantenimiento de la paz, por ello era necesario proyectar a la educación como un espacio al servicio de los ideales de paz, desarrollo, democracia y concordia nacional e internacional. Bajo este propósito surgieron iniciativas como la transformación del sistema público educativo, la revisión de planes y métodos de enseñanza, la introducción de los principios y prácticas de la educación renovadora en la enseñanza pública, los estudios sobre los comportamientos biológicos y psicológicos de los niños, las niñas, y los y las adolescentes con el fin de generar instrumentos que permitieran apreciar sus capacidades y condiciones de aprendizaje de acuerdo con un determinado nivel escolar.

Por otra parte y dando inicio a los aportes realizados por el movimiento de la Escuela Nueva, en primer lugar ubicamos a Dewey quien desarrolló el enfoque norteamericano de la Escuela Nueva, con una propuesta pedagógica de carácter pragmático y científico fuertemente influenciado por el contexto filosófico y político y el acelerado proceso industrial de los Estados Unidos a finales del siglo XIX y principios del XX. Su reflexión sobre la democracia, el progreso y la educación contribuyeron en gran medida al desarrollo de la educación pública norteamericana de aquella época.

Desde un enfoque crítico a la enseñanza clásica, Dewey considera que la educación se deriva de la participación entre el individuo y la *conciencia social colectiva*, que contribuye a la transmisión del conocimiento y a la formación de hábitos entre los niños, las niñas, y los y las jóvenes a los que suele denominar como *seres inmaduros*. Por lo tanto, desde su nacimiento, estos seres ya se han hecho herederos de un capital acumulado por su organización social. En este sentido, todo proceso educativo se desarrolla en dos aspectos: el psicológico y el social. El primero de ellos consiste en la exteriorización y despliegue de cada una de las capacidades e intereses como individuo, mientras que el social consiste en preparar al individuo para su función

y desempeño dentro de una sociedad. La educación entonces, debía preparar a los niños y niñas para el pleno conocimiento de sí mismos y el disfrute de su autonomía dentro de una sociedad en la cual trabajarían¹⁰. No obstante, Dewey se refiere a una sociedad con características determinadas, es decir, las sociedades que se encontraban en pleno proceso de industrialización y estableciendo una *democracia moderna o avanzada*. Razón por la que este pedagogo apunta sus estudios a la relación entre la educación y la democracia y el papel de la escuela en torno a ello. Para lograr esta relación, Dewey hace hincapié en el sistema de educación pública, debido a que consideraba que el acceso a una educación de calidad y su eficacia, contribuía a la formación de niños, niñas y jóvenes preparados para la participación social, lo que a su vez conduce al desarrollo de una sociedad democrática¹¹.

Para lograr estos propósitos Dewey plantea entender la educación desde una perspectiva evolucionista, en la que la educación no sólo contribuye a la supervivencia de una sociedad, sino permite generar los cambios sociales necesarios para alcanzar fines o ideas comunes, entre ellos, la democracia. Desde una perspectiva evolucionista, Dewey considera que la vida del ser humano es una constante experiencia la cual siempre está en proceso de renovación. Esta última no sólo se presenta a nivel físico y biológico, debido a que en los seres humanos también se renuevan los comportamientos, creencias y relaciones sociales. En este proceso evolutivo, la educación se considera como el medio por el cual se transmiten valores, hábitos, prácticas y creencias, que preservan o transforman una sociedad; labor que es realizada por cada uno de sus miembros, quienes a través de la comunicación¹², asumen el doble rol de enseñar y aprender para garantizar la existencia y desarrollo de la sociedad. Este intercambio de experiencias es el proceso de convivir en una sociedad, hecho que en sí mismo es un acto educativo¹³. Así, para Dewey todos los seres humanos son educados por el sólo hecho de tener la *experiencia de la vida*, por lo tanto, instituciones como la escuela actúan como dispositivos relativamente superficiales y vacíos sino contribuyen a ampliar y perfeccionar dicha experiencia. Por tal razón, las instituciones sociales ya

¹⁰ LUZURIAGA, Lorenzo, *La pedagogía de John Dewey*, Losada, Buenos Aires, 1959, pág. 14.

¹¹ DEWEY, John, *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, (1916), Trad. de L. Luzuriaga, Morata, Madrid, 2004, pág.320.

¹² Para Dewey, la *comunicación* es el modo por el cual los miembros de una sociedad ponen sus acuerdos en *común*, con el fin de formar una *común-unidad* o una *sociedad*. Toda comunicación, es decir, todo proceso social, es educativo, por ende el conocimiento y el aprendizaje exigen comunicación.

¹³ DEWEY, John, *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, citado, pág. 14 a 17.

sean de carácter político, económico, religioso, legal, entre otros, deben contribuir a este fin de manera inevitablemente sistemática para llegar a todos en condiciones de igualdad. Así pues, la escuela y su tipo de educación sistemática se convierten en educación formal, lo cual no significa perpetuar la noción ordinaria de la educación, que se encuentra relacionada a su función tradicional de transmisión de conocimientos técnicos y de alfabetización, ignorando su necesidad social y de identidad con toda asociación humana. Para lograr que la educación formal contribuya a perfeccionar la experiencia humana y por ende a la transformación social, es necesario concebir a la educación como un fin social, es decir, como un proceso de estimulación, nutrición y cultivo, presente en todas las etapas del crecimiento humano y que potencie aspectos biológicos, psicológicos, afectivos y sociales. Para ello, Dewey considera necesario reflexionar sobre el origen etimológico de la palabra educación, que significa dirigir o encauzar. Por lo tanto, los niños, las niñas, y los y las jóvenes deben ser dirigidos o direccionados a una forma social propia y autónoma sin ser alejados de su realidad¹⁴.

De acuerdo lo anterior y para finalizar, Dewey considera al medio ambiente como el primer aspecto a transformar en el campo educativo. En este caso se refiere a la necesidad de un medio ambiente social que contemple, entre otros aspectos, la participación en la actividad conjunta y asociada, la posibilidad que ésta ofrece a todos de convertirse en educadores y estudiantes y la motivación e interés de los niños y jóvenes por ampliar el desarrollo de sus capacidades. El autor añade que por estas razones, el espacio educativo requiere de recursos, materiales, instrumentos y métodos para la acción, pero en especial de espacios para la actividad, la convivencia y la cooperación¹⁵.

Si bien Dewey desarrolló una propuesta de “educación renovadora”, que consistía en determinar el fin social de la educación para contribuir al desarrollo de sociedades democráticas, muchos de sus críticos refutaron el hecho de que su labor no derivara la elaboración de un método o sistema concreto, como el aún vigente “Método o Sistema Montessori”. Este último resulta ser de gran importancia para la transformación de los sistemas educativos después de la Primera Guerra Mundial, al

¹⁴ Ídem, pág. 21

¹⁵ Para Dewey, el medio ambiente se constituye en aquellas condiciones que promueven o dificultan, estimulan o inhiben las actividades características de un ser vivo. En el caso del medio ambiente social, este autor lo considera como aquellas actividades que realizan todos los miembros de una comunidad y que a la vez intervienen en el desarrollo de estos mismos. Véase: DEWEY, John, *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, citado, pág. 50.

presentarse como una propuesta teórico-práctica de acción educativa para evitar la agresión y el maltrato en niños y niñas de tres a seis años de edad, etapa de crecimiento a la que su autora María Montessori, denomina como el “período de educación infantil”¹⁶. Este método, se enmarca en una propuesta educativa más amplia que radica en trasladar el concepto de educación a disciplinas como la biología y la psicología, con el fin de dotar a la pedagogía de un rigor científico que se tradujera en un método y herramienta educativa concreta. Por tal razón, la propuesta de Montessori fue reconocida durante la época como “El Gran Nuevo Método de Educación Científica”.

Dicha propuesta de pedagogía científica, fue desarrollada por Montessori a través del “Método de Pedagogía Científica”, en el que argumenta que el principal propósito de la educación consiste en orientar y guiar al ser humano hacia su realización plena y armónica, de acuerdo a sus procesos vitales o etapas de crecimiento. De esta manera, construye un concepto fisiológico de educación centrado en las funciones vitales de los niños y las niñas, para posteriormente indicar que la educación durante la primera infancia (edades de los tres a seis años), “debe atender a un concepto biológico de libertad, la cual debe entenderse como una condición que favorece el desarrollo de la personalidad, desde el punto de vista fisiológico como psicológico; que incluye la libre evolución de la conciencia”¹⁷. Este concepto biológico de la educación, es reiterado y ampliado por Montessori de la siguiente manera: “existe una sola manifestación biológica real (el individuo viviente) y es hacia los individuos, tomados uno a uno y convenientemente observados a lo que debe contribuir la educación, es decir, a la ayuda

¹⁶ El “Método Montessori” es una propuesta pedagógica presentada en dos partes. La primera es denominada por la autora como “ideas generales sobre mi método”, que consiste en una reflexión conceptual sobre la educación, mientras que segunda parte recibe el nombre de “manual práctico sobre mi método”, en el que expone un método didáctico y experimental basado en principios didácticos-organizativos coherentes con el proceso evolutivo del niño. Montessori, inicia la presentación de su método, argumentando que el principal fundamento de la nueva educación, consiste en tener en cuenta las necesidades del niño y su adecuada satisfacción para que su vida pueda desenvolverse plenamente. De tal forma que este tipo de acción educativa contribuya a transformar las prácticas llevadas a cabo por la antigua escuela y la clásica educación de familia, cuyos propósitos consistían en desarrollar en el niño, la fiel imitación de los adultos, someterlos al yugo de la obediencia, e instruirlos en capacidades sociales necesarias para un ambiente supuestamente *civilizado* que no consideraba al niño como *una personalidad humana viviente* y como un *miembro social*.

De manera concreta, Montessori denomina a la educación clásica y tradicional como opresora de la pureza y energía presente en el niño, al no admitir sus necesidades de expansión, física, mental y espiritual. “El alma del niño, ha permanecido oculta por el inconsciente egoísmo del adulto, sus excesivos cuidados y barreras se han convertido en *un* obstáculo para la ayuda del desenvolvimiento del niño en su propia actividad y la expansión de su propia personalidad”. En contraste a esta situación, Montessori propone a través de su método, transformar la educación en dos aspectos: *la acción del adulto* y el *ambiente*, los cuales en el sistema educativo, se traducen inmediatamente en el maestro y el ambiente escolar. Cuya causa transformadora y guía de la transformación es “el niño”. Por lo tanto, los propósitos de ambos aspectos consistirían en conducir al niño hacia el centro de su personalidad, dejarla “obrar” y facilitarle una expansión libre y armoniosa conforme a la ley de su propia vida. Véase: MONTESSORI, María, *Ideas generales sobre el método*, citado, pág. 80 a 95.

¹⁷ MONTESSORI, María, *El método de la pedagogía científica*, (1909), Trad. de L. Serrano, Araluce, Barcelona, 2003, pág. 108 a 110.

activa del normal desarrollo de la vida”¹⁸. Con estas palabras, la autora retoma la idea rousseauiana sobre tener en cuenta las necesidades del niño, para que su vida pueda desenvolverse plenamente. Por ello, insiste en la importancia de conocer e interpretar su psicología, abordar sus períodos sensitivos, respetar su libertad, independencia y personalidad, generar un ambiente adecuado y conducirlos a la autoeducación¹⁹.

Aunque la propuesta de elaborar un concepto científico de la educación, reflejado en un método concreto como el “Método Montessori”, no pretende realizar una propuesta concreta frente al concepto de educación para la paz, autores como Boulding, reflexionan que su contribución a este concepto, se traduce en que el reconocimiento del estudiante, la labor de explorar sus capacidades, intereses y necesidades de acuerdo a su realidad, permiten la construcción de un mundo más pacífico en la medida que la educación y la escuela se transformen como escenarios para el pleno desarrollo del individuo, el respeto de su dignidad humana y el fomento para la participación política y la democracia²⁰.

Sin embargo, Montessori posteriormente contribuye al desarrollo del contenido de la educación para la paz, por medio de su participación en una serie de conferencias y talleres internacionales sobre la paz, llevados a cabo en varias ciudades europeas durante el período de entreguerras²¹. Sus intervenciones y discursos fueron recopiladas en la obra “Paz y Educación” publicada por primera vez en Italia en el año 1949. En dichos discursos, cuestiona la manera en que los políticos y gobernantes abordaban el mantenimiento de la paz desde un punto de vista negativo, al entender la guerra y los conflictos como una cuestión a evitar para el buen entendimiento entre las naciones²². Montessori considera que la guerra es el producto de la manera en que el hombre desde sus inicios fue criado para convertirse en un ser aislado e individual, que satisface sus necesidades inmediatas sin considerar a otros individuos. Ese tipo de formación agudiza sus efectos durante la Revolución Industrial, en donde se enmarca un modelo de

¹⁸ Ídem, pág. 112.

¹⁹ LUZURIAGA, Lorenzo, “Prólogo” en MONTESSORI, María, *Ideas generales sobre mi método*, Revista de Pedagogía- Losada, Buenos Aires Argentina, 1960, pág 5.

²⁰ BOULDING, Elise, *Children's rights and the wheel of life*, Transaction Publishers, New Brunswick, 1979, pág. 179.

²¹ Congreso Europeo para la Paz, Bruselas – Bélgica 1936, Congreso “Educar para la Paz” celebrado en Copenhague- Dinamarca. 1937, Conferencia “La educación de la juventud para la paz” durante el tercer encuentro World Education Fellowship llevado a cabo en Versalles- Francia 1938. Para más información, véase: MONTESSORI, Maria, *Education and Peace*, Clío Press, Oxford, 1992.

²² DUCKWORTH, Chris, “Teaching peace: a dialogue on the Montessori method”, en *Journal of Peace Education*, Vol. 3, Núm1, PRIA, London, 2006, pág. 39 a 53.

relaciones humanas similares a los procesos industriales en donde sólo se busca satisfacer intereses individuales y necesidades materiales, convirtiendo a las personas en expertos en relaciones mecánicas y burócratas²³.

Para Montessori, es obvio que las máquinas y la industrialización no contribuyen al desarrollo humano, como además las armas y la defensa no generan la paz. Por tanto, considera que el progreso humano, la paz social y la armonía colectiva, parten de una sola base: el hombre. En relación a esta idea, insiste en que el punto de partida para alcanzar la paz, consiste en no perpetuar la mentira de dotar al hombre de todo tipo de armas para proteger territorios y fronteras, hecho que separa cada vez más a pueblos y naciones. La principal manera de defenderse contra la guerra es el “hombre en sí mismo”. Bajo esta consideración, Montessori enfatiza en que para alcanzar un estable y bien estructurado orden social, la humanidad requiere ser reconstruida, asumir el control de su progreso social y redireccionarlo. En este punto de análisis, Montessori ubica en primer plano a la educación, al considerarla como “la mejor arma para la paz”²⁴, la cual debe ser transformada no sólo para favorecer el progreso de la ciencia sino además para fomentar en el individuo y en las organizaciones sociales el desarrollo de valores humanos, con el objetivo de generar al interior de las sociedades una conciencia colectiva sobre su propio destino como humanidad. Respecto a los valores, señala el respeto por la autonomía y libertad del individuo, el reconocimiento de la diversidad y la responsabilidad colectiva, como aspectos indispensables para la formulación de un proyecto educativo de ciudadanía global tanto en niños como adultos.

Para concluir la labor de Montessori, se destaca su reflexión en torno a la contribución de la educación al mantenimiento de la paz y el progreso social. Esta debe realizarse a través de la enseñanza sobre una ciudadanía global y valores como el respeto y la igualdad. Este tipo de educación debe poseer la misma importancia en asignaturas como las matemáticas, lenguas o ciencias. Debe ser concebida como un programa de estudios específico, que podría incluir dentro de sus contenidos el análisis sobre las causas de la guerra, la historia de los diferentes pueblos y naciones, la comunicación y otras técnicas de solución de conflictos y el desarme y, que así mismo promueva en el niño el respeto por los valores que acompañan el reconocimiento de la otredad, la cooperación y el desarrollo humano. Lo anterior, lo traduce como uno de los

²³ MONTESSORI, Maria, *Education and Peace*, (1943), Clío Press, Oxford, 1992, pág. 11.

²⁴ Ídem, pág. 12 a 14.

más importantes esfuerzos para contribuir a la paz en dos sentidos: el primero en considerar a la educación como un esfuerzo inmediato para evitar la guerra y resolver los conflictos sin recurrir a la violencia, y el segundo concebir a la educación como un esfuerzo a largo plazo para establecer una paz duradera entre los hombres²⁵.

1.2. La Escuela Nueva de carácter internacionalista y la formulación del movimiento educativo internacional por la paz.

Como se explicó en el anterior apartado, el movimiento educativo de la Escuela Nueva buscaba convertir a los niños y a las niñas en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, surgió en contraposición de la escuela y la enseñanza tradicional y gran parte de sus propuestas pedagógicas propendían por la construcción y desarrollo del fin social de la educación. Para llevarlo a cabo, consideraron a la actividad como el aspecto fundamental para estimular en la niñez el conocimiento de sus necesidades y el fortalecimiento de sus capacidades, recreando un medio educativo apropiado para orientarla en la construcción de un proyecto social colectivo. De manera simultánea, este propósito educativo se encontraba acompañado de una propaganda que permitiera su expansión a nivel internacional, hecho que suele ser denominado como *educación de carácter internacionalista*, labor que se inició formalmente a finales del siglo XIX y logra su consolidación en el primer tercio del siglo XX. Durante este período, la Escuela Nueva y su extensa labor reflejada a través de la conformación de asociaciones, publicaciones y realización de encuentros internacionales, fueron consideradas como las señas de un movimiento progresista, moderno y con un profundo interés en desarrollar propuestas educativas transformadoras en los ámbitos cultural y socioeconómico²⁶.

En el transcurso de la etapa internacionalista del movimiento de la Escuela Nueva, pueden distinguirse tres importantes escenarios de acción: 1. el Instituto Internacional de Cooperación Intelectual –IICI (1922) y la Sociedad de Naciones (1920-1946), 2. la Liga Internacional de la Educación Nueva (1921), 3. la Oficina Internacional de Educación (1925) y su amplia realización de conferencias internacionales como es el caso de la “Paz por la Escuela” (1927). De manera conjunta, estos espacios de labor tenían como propósito general promover y fortalecer la

²⁵ Ídem, pág. 28 a30.

²⁶ NEGRÍN, Olegario y VERGARA, Javier, *Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación*. citado, pág. 34.

cooperación intelectual multilateral para la reconstrucción social y cultural después de la Primera Guerra Mundial.

Una de las primeras iniciativas de esta campaña fue la creación del Instituto Internacional de Cooperación Intelectual que, además, es considerado el primer antecedente institucional de la UNESCO²⁷. El origen más exacto de este Instituto, se encuentra en la Primera Asamblea General de las Sociedad de Naciones, celebrada el 13 de diciembre de 1920, en la que se discutió la necesidad de establecer estancias de cooperación educativa e intelectual relacionadas con la actividad de los Estados y el manejo de las relaciones internacionales. Durante la sesión de la Sociedad de Naciones celebrada en el mes de diciembre de 1922 en la ciudad de Roma, se firmaron los acuerdos correspondientes para la creación del Instituto Internacional de Cooperación Intelectual con sede en la ciudad de París²⁸.

En el segundo escenario de acción de la campaña internacional de la Escuela Nueva se encuentra la Liga Internacional de la Educación Nueva fundada en 1921²⁹. Esta organización surge durante el Primer Congreso Internacional de Educación celebrado en 1921 en la ciudad de Calais, Francia, en el que se establece el inicio de la labor internacional del movimiento de la Escuela Nueva y el compromiso por difundir sus principios y propuestas como el respeto de la existencia y personalidad de los niños y las niñas, el fomento de las capacidades intelectuales, físicas, artísticas y sociales propias a la naturaleza de los mismos, la promoción del trabajo manual, la organización voluntaria y la cooperación entre los miembros de la escuela³⁰.

Estas ideas posteriormente se concretaron en el documento de los “Siete Principios” aprobado por la Liga Internacional de la Educación Nueva en 1921³¹, de los cuales el quinto y el séptimo son considerados por Jares como los directamente relacionados con la educación para la paz³². Estos son:

²⁷ VALDERRAMA, Fernando, *Historia de la UNESCO*, Unesco, París, 1991, pág. 3.

²⁸ Ídem, pág. 4.

²⁹ Los antecedentes más inmediatos de esta organización se encuentran en la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas creada en 1899.

³⁰ PALACIOS, Jesús, *La cuestión escolar*, Laia, Barcelona, 1980, pág. 89 a 126.

³¹ NEGRÍN, Olegario y VERGARA, Javier, *Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación*, citado, pág. 26 a 27.

³² JARES, Xesús, *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*, citado, pág. 26.

1. El fin esencial de toda educación es preparar a los niños y a las niñas para que éstos puedan elevar su espíritu. Para ello la educación debe conservar y aumentar la energía espiritual de los niños y las niñas.
2. La educación debe respetar la individualidad presente en cada niño y niña. Esta individualidad no puede desarrollarse más que por una disciplina que conduzca a la liberación de las potencias espirituales que hay en él y ella.
3. Los estudios, y de manera general, el aprendizaje de vida deben dar un curso libre a los *intereses innatos de niño y de la niña*. Esto se logra a través del fomento de actividades de tipo manual, social, afectivo, entre otras.
4. Cada edad tiene su propio carácter. Es necesario, pues, que la disciplina individual y colectiva se organicen entre los niños y las niñas y maestros y maestras con el fin de reforzar sus responsabilidades individuales y sociales.
5. La *competencia o concurrencia egoísta* debe desaparecer de la educación y debe ser sustituida por la *cooperación*, que enseña al niño y a la niña a poner su individualidad al servicio de la colectividad.
6. La *coeducación* reclamada por la Liga (coeducación que significa a la vez instrucción en común), exige el trato idéntico hacia ambos géneros y busca una mutua colaboración entre los mismos.
7. La Educación Nueva prepara a los niños y a las niñas, no sólo para que se conviertan en los futuros ciudadanos y ciudadanas, capaces de cumplir sus deberes hacia su comunidad, su nación y a la humanidad en su conjunto, sino también como seres humanos conscientes de su dignidad.

Para finalizar con la descripción de las características y actividades desarrolladas durante la internacionalización del movimiento, se encuentra la Oficina Internacional de Educación –OIE, fundada en Ginebra en el año 1925 por Adolphe Ferrière, Edouard Claparède y Pierre Bovet³³. Esta institución no gubernamental y privada tenía dentro de sus principales objetivos la investigación científica de la educación y servir como facilitador y centro de documentación recopilador sobre las asociaciones e instituciones relacionadas con la educación. En 1927, esta organización celebró en la ciudad de Praga la primera conferencia internacional sobre educación y paz titulada “La paz por la

³³ En 1929, la Oficina Internacional de Educación -OIE- reformó su estatuto e incorporó a los Estados por medio de sus respectivos Ministerios o Secretarías de Educación, las instituciones públicas y las organizaciones internacionales, convirtiéndose de esta forma en la más importante organización intergubernamental. En 1934 organizó la Conferencia Internacional de la Instrucción Pública de carácter permanente que en la actualidad es la Conferencia Internacional de Educación-CIE y en 1946 pasó a ser parte de la de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO.

Escuela”, realizada gracias a la acción e influencia de pensadores y educadores de la Escuela Nueva, quienes demandaban analizar los efectos producidos por la Primera Guerra Mundial en la educación, la infancia, la familia y la sociedad, como además la posibilidad de generar una propuesta educativa que sirviera como posible instrumento para alcanzar la paz y para fundamentar psicopedagógicamente la educación para la paz.

Dentro de las conclusiones y objetivos de este primer encuentro internacional sobre educación y paz, se encuentran la formación de personas libres y autónomas, la formación de maestros en temas de psicológica, la revisión del contenido de los textos escolares, la educación y comprensión internacional, la celebración del “Día de la Paz”, fomentar la enseñanza y el aprendizaje de las Constituciones y los principios de la Sociedad de Naciones. Estas iniciativas se vieron reflejadas en los establecimientos educativos públicos que contaban en esa época con un fuerte carácter de educación renovadora, gracias al interés por estudiar las necesidades biológicas y afectivas del menor, la apreciación de sus capacidades y mejorar sus condiciones de aprendizaje de acuerdo al contenido de los programas de enseñanza.

Sin embargo, este carácter internacionalista del movimiento que buscaba difundir los valores democráticos, la comprensión entre pueblos y naciones y el mantenimiento de la paz, sólo duró hasta finales de los años treinta debido al fortalecimiento de los regímenes políticos totalitaristas como el nazismo y el fascismo en Alemania e Italia respectivamente, cuyas formas de gobierno ordenaron el asesinato de miles de personas, obligaron al cierre de muchos establecimientos educativos del movimiento y generaron el exilio de varios educadores, filósofos y psicólogos que difícilmente pudieron continuar con las investigaciones y el desarrollo de nuevos métodos hasta finales de la década de los cuarenta.

2. Segunda etapa: la noviolencia y su contribución a la educación para la paz.

Compartiendo las consideraciones de Lederach, quien afirma que la frase “no hay un camino a la paz, la paz es el camino” dicha por Gandhi representa uno de los postulados fundamentales de la noviolencia, en los que se indica la importancia de preparar los medios acordes para la construcción de los valores que representan la paz. En este sentido, el autor considera que la educación se constituye como una de las praxis que contribuyen a la construcción de dicho camino que en el caso concreto de la

educación para la paz su contenido y forma de aplicación, deben ser consecuentes con el valor o el objetivo que representan: la paz³⁴.

En relación con lo anterior, a lo largo de la historia contemporánea la noviolencia ha contribuido de manera significativa al campo de la educación y la enseñanza. Gracias a que sus ideas y formas de resistencia frente a la injusticia, la desigualdad, el abuso de poder, entre otras, también contribuyen a la formación de personas activas y preparadas para la lucha contra el conformismo y la obediencia y el rechazo a las diversas formas de dominación. Este conjunto de razones, representan para Lederach la importancia del reconocimiento de la noviolencia como un eje central para el concepto de educación para la paz³⁵.

Según Lederach, la noviolencia contribuyó al campo de la educación y al desarrollo conceptual de la educación para la paz gracias a dos importantes hechos. El primero de ellos, fueron las ideas desarrolladas por Gandhi acerca del fomento de una educación comunitaria y transformadora, la cual contribuyó en gran medida a su campaña de desobediencia y no cooperación, durante el proceso de descolonización de la India. Un segundo hecho fue el surgimiento del “Movimiento de la Noviolencia Educativa” en Italia, del cual se destaca la labor del pedagogo Milani cuya propuesta educativa y política para la transformación social se convirtió en uno de los pilares conceptuales de enfoques educativos como la *educación para la desobediencia* y *educación para la resistencia*, que de acuerdo con Jares, se convierten en componentes principales de la educación para la paz³⁶.

Sin embargo, antes de exponer dicho aportes es necesario señalar a modo general que en este capítulo se entenderá por *noviolencia* como toda acción noviolenta basada en principios morales y altruistas, que corresponden a la idea más elemental de la *noviolencia*, es decir, la negación o el rechazo a la violencia en todas sus manifestaciones, de ahí la preferencia intencional de algunos autores como Capitini por otorgarle a dicha acción el nombre de *noviolencia* (no-violencia). Este tipo de acción se fundamenta en principios religiosos o morales incondicionales, que persisten en no llevar a cabo ningún tipo de acción violenta aún en situaciones de daño y riesgo personal y colectivo. Así mismo, las personas que se encuentran identificadas y motivadas a cooperar con este tipo de acción colectiva suelen ser denominadas

³⁴ LEDERACH, John, *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la Paz*, citado, pág. 97.

³⁵ Ídem, pág. 100.

³⁶ JARES, Xesús, *Educación para la Paz, su teoría y su práctica*, citado, pág. 74 y 75.

cooperadores incondicionales, quienes colaboran incondicionalmente en acciones colectivas (una reforma, una revolución, una protesta) bajo una estrategia dominante de cooperación basada en principios³⁷. A través de éstos y otros relevantes aspectos la no violencia no sólo se constituye en una estrategia para la negación de la violencia en todas sus manifestaciones; sino además y como veremos en el próximo capítulo, es una alternativa ético-política que busca la transformación positiva de las sociedades.

2.1. El pensamiento de Gandhi y su contribución a partir de la propuesta de educación autónoma.

En el caso concreto de la contribución de Gandhi a la educación proviene de su rechazo al sistema educativo colonial establecido por la administración británica en la India a comienzos de siglo XX. Para este pensador, la colonización occidental y la implantación de sus sistemas administrativos entre ellos el educativo e industrial representaban la negación del *satygraha* (firmeza de la verdad) y el *ahimsa* (acción sin violencia o no violencia), dos de los conceptos más sobresalientes de la filosofía del Maestro Mahavir, fundador del *jainismo*³⁸. Por tal razón, su propuesta alternativa de enseñanza para la libertad y la autonomía se convirtió en una importante referencia para el análisis y reflexión de la enseñanza en Occidente, hasta el punto de ser catalogado dentro de las mismas características de la pedagogía progresista de autores como Pestalozzi y Dewey³⁹.

Gran parte de su propuesta educativa es desarrollada en la obra “Todos los hombres pueden ser hermanos”, en la que a través de la dialéctica del hombre contra la máquina expone una crítica a la sociedad occidental, en la que el hombre representa a toda la humanidad y la máquina es la sociedad occidental industrializada⁴⁰. Deseando

³⁷ ORTEGA, Pere y POZO, Alejandro, *Noviolencia y transformación social*, Icaria-Más Madera, Barcelona, 2005, pág. 7 y 8.

³⁸ El concepto de *satygraha* se basa en los siguientes cuatro principios: 1. Diálogo: Reconocer y dialogar con el adversario, permite entender la razón de determinada posición sin instaurar algún monopolio de la verdad, de igual manera la cantidad y pluralidad de voces aumentan la calidad del diálogo. 2. Tácticas no violentas: acciones de no colaboración y desobediencia civil. 3. Coraje: Compromiso de los líderes y seguidores para evitar el uso de la violencia. 4. Persistencia: Compromiso para promover objetivos de largo plazo para explorar soluciones mutuamente aceptables. Para más información véase: MÜLLER, Jean, *Gandhi, la sabiduría de la no violencia*, Desclée De Brouwer, Bilbao, 1995.

³⁹ KUMAR, Krishna, “Mohandas Karamchand Gandhi” en *Perspectivas*- Oficina Internacional de Educación-UNESCO, Vol. XXIII, UNESCO, París, 1993, pág. 536 a 537.

⁴⁰ MOHANDAS, Karamchand Gandhi, *Todos los hombres pueden ser hermanos*, (1973), Trad. de L. Legaz, Sociedad -Educación Atenas, Madrid, 1988.

evitar la prolongación de esta situación, Gandhi consideró relevante que la autonomía y autosuficiencia se conviertan como valores fundamentales de la educación, ya que ambos correspondían a los principios que deberían estar asentados en la sociedad: el *satygraha* (firmeza de la verdad) y el *ahimsa* (la no-violencia).

Para este pensador, la autonomía se constituye como el fin mismo de la educación, que consiste en obtener lo mejor de cada individuo. Para contribuir con este propósito de la educación, Gandhi argumentó que los seres humanos, necesitaban aprender sobre música, el conocimiento de su lengua materna, la danza, el comportamiento de la sexualidad de su cuerpo y la importancia del deporte. Aspectos que en la labor educativa, adquieren importancia para la lucha contra la reproducción y el sometimiento que el Estado ejerce a través de los textos⁴¹.

En cuanto a la autosuficiencia como valor educativo, Gandhi intentó plasmarla a través de su “Plan de Educación Básica”, que pretendía la formación de comunidades autosuficientes y, por ende, de seres autónomos que se liberarían del yugo de la colonización y el desarrollo industrial, que durante décadas no les permitió poseer una autonomía económica y política y por ende, generar el desarrollo propio y viable de su aldea. A la luz de este propósito, la educación podría generar en las aldeas o comunidades de la India, el desarrollo de iniciativas propias orientadas a la construcción de un sistema político y económico propio y autónomo⁴².

2.2. *El movimiento de la noviolencia educativa en Italia.*

De acuerdo con Jares, dentro de la etapa o tercera ola denominada “Educación para la Paz desde la noviolencia”, sobresalen las experiencias pedagógicas de varios educadores italianos quienes fieles a los principales fundamentos de la acción noviolenta, contribuyeron a uno de los actuales componentes de la educación para la paz: educación para el conflicto y la desobediencia. Para explicar este aporte, Jares se refiere de manera especial a la obra pedagógica de Milani. Considera que su experiencia educativa generalmente conocida como Escuela Barbiana, es un importante referente para la construcción del concepto de educación para la paz, debido a que concebía la

⁴¹ Ídem, pág. 213.

⁴² KUMAR, Krishna, “Mohandas Karamchand Gandhi”, *Perspectivas*, citado, pág. 540 a 546.

educación como una forma de desobedecer ante las injustas, la desigualdad y luchar contra los sistemas opresores.

Este enfoque de la educación, también recibe el nombre de *educación para la desobediencia* o *educación para la resistencia* que según Jares, se convirtió en un importante aporte para la educación contemporánea y aunque no abordara de manera explícita la paz consistía en una propuesta educativa contra la opresión y la violencia presente en las estructuras de las sociedades⁴³.

Milani concebía a la educación como un espacio para la liberación, la emancipación, la creatividad y la autonomía. Idea que intentó desarrollar en el proyecto educativo llamado “Escuela Barbiana”⁴⁴. En la cual, Milani junto a sus alumnos establecieron los principios educativos de la que denominaron “nueva sociedad aún por venir”. Sus ideales eran la enseñanza política, el sindicato (debido a la labor obrera de sus estudiantes), la conciencia por el trabajo y la condición social. Igualmente, su programa curricular alternativo consistía en dos principales aspectos, a saber: 1. desmitificar la propiedad privada, es decir, “Dios ha donado todos los bienes a todos los seres de la tierra”. 2. “suprimir los ídolos haciéndolos caer del pedestal: La Patria, la unidad italiana, Italia la católica o la Revolución son ídolos cuando se queda en palabras al servicio de la clases dominantes”⁴⁵.

La labor más representativa de este proyecto educativo, se encuentra en la obra “Carta a una Maestra” (1967), considerada como un símbolo contestario frente al sistema educativo italiano. Esta obra fue escrita por ocho estudiantes de la Escuela y publicada justo un mes antes de la muerte de Milani. Su contenido tuvo repercusiones en varios sistemas escolares, tanto en Italia como en otros países europeos y posteriormente se convirtió en el indicio de movimientos estudiantiles como es el caso del Mayo Francés⁴⁶. Los Alumnos de la Escuela Barbiana, comienzan su carta con una denuncia e interpretación crítica al artículo 34 de la Constitución de la República Italiana, a la que consideran una “ficción de la igualdad: La escuela estará abierta a todos. La enseñanza primaria, que se dispensará por lo menos durante ocho años, será

⁴³ JARES, Xesús, *Educación para la Paz: Una propuesta posible*, citado, pág. 76 a 77.

⁴⁴ Es el nombre que le otorgó su fundador y pensador Lorenzo Milani tras ser enviado como vicario al pueblo de Barbiana ubicado al sur de Italia. Lugar en el que observó el alto grado de marginación hacia los pobres y campesinos, la escasez de alumnos y la única debido a que sus estudiantes no asistían constantemente a clases porque debían trabajar como obreros. Bajo ésta situación, Milani se propone renovar dicha escuela con el propósito de demostrar la importante relación que existe entre educación- pobreza y marginación.

⁴⁵ MARTÍ, Miquel, *El maestro de Barbiana*, Nova Terra, Barcelona, 1972, pág. 100.

⁴⁶ Ídem, pág. 100 a 119.

obligatoria y gratuita. Las personas con capacidad y méritos tendrán derecho, aún careciendo de medios, a alcanzar los grados más altos de la enseñanza”⁴⁷. A partir de este contenido, refutan al sistema educativo italiano (denominado satíricamente como “señora”) y la manera contraproducente de llevar a cabo lo contemplado en su función. Debido a que la escuela obligatoria y gratuita, que en un principio se concibe como un derecho de todo ciudadano italiano, sistemáticamente reprobaba cada año a un gran número de alumnos por no ser aptos, capacitados y no poseer méritos académicos suficientes, quienes debían retornar a su trabajo como obreros y campesinos.

Por lo tanto los alumnos de los Escuela Barbiana, la Escuela y el sistema educativo italiano realizaban a propósito la reprobación sistemática de alumnos en especial los hijos de los obreros y campesinos. Razón por la cual, deciden llevar a cabo su denuncia y considerarse como la voz que representa a todos aquellos sectores que no intervenían en las grandes decisiones, de los que no contaban a la hora de hacer las leyes y programas que no sólo afectan a su educación, sino también a su trabajo, salud y familia y a todos los que se encontraban marginados por la estructura sin tomar en cuenta su ausencia. Tales hechos representaban para los alumnos, la causa de lucha contra la exclusión y represión, que en su opinión, nacía y se reproducía en la escuela, sistema que para ellos representaba las bases de la desigualdad y el clasismo italiano⁴⁸.

Así entonces, para los alumnos de la Escuela Barbiana era absolutamente necesario erradicar el régimen educativo oficial que, de acuerdo a sus experiencias personales buscaba perpetuar el orden económico y social y desigualdades sociales existentes en la Italia de la postguerra. Para argumentar su posición, los estudiantes de Barbiana describen la manera en que este tipo de enseñanza, instruí y adaptaba a las personas en prácticas educativas tradicionales como la competencia, el individualismo, la imitación del profesor y la vida adulta, la memorización de contenidos, la respuesta correcta en el momento adecuado, los buenos hábitos y costumbres en el aula, la obediencia, la discriminación a la mujer, la educación cívica basada en el conocimiento memorizado de la Constitución, la disciplina, entre otros motivos expuestos a largo de la Carta.

Inconformes con estos hechos, Milani y sus alumnos a través de la Escuela Barbiana, proponen crear una “nueva escuela” que estuviera al servicio de la clase

⁴⁷ ALUMNOS DE LA ESCUELA BARBIANA, *Carta a una maestra*, Trad. de S. Soler, Nova Terra, Barcelona, 1970, pág. 38 a 57.

⁴⁸ Ídem, pág. 18 a 20.

oprimida y que le otorgara importancia a su discurso como instrumento para la lucha de clases⁴⁹. Por tales razones, la Carta no sólo se encontraba dirigida al sistema italiano de educación oficial, era a su vez un elemento de lucha que convocaba a los padres de familia, obreros y campesinos para tomar conciencia, manifestarse y organizarse, contra las desigualdades de un sistema educativo, que desde la enseñanza básica hasta la superior, realizaba filtros de méritos académicos con el fin de incrementar su calidad. De manera especial, para Milani, los padres y alumnos de las clases obreras y campesinas, representados como el pueblo y la clase oprimida, tenían el derecho a acceder a una educación con la que fueran capaces de elaborar una “nueva cultura de liberación” y de construir una nueva sociedad⁵⁰.

3. Tercera etapa: el apoyo de las Naciones Unidas y el desarrollo de las bases jurídicas de la educación para la paz.

Como hemos observado, al finalizar la Segunda Guerra Mundial, Estados, organizaciones internacionales y regionales de educación, gremios y asociaciones educativas, pensadores, políticos y educadores del continente europeo, recurrieron al campo de la educación con el fin de generar estrategias pedagógicas que contribuyeran a la comprensión internacional y al mantenimiento de la paz.

Pero, a diferencia de la Primera Guerra Mundial, para esta ocasión la educación no contribuiría a la paz solamente con el desarrollo y la autonomía de los niños y las niñas dentro de la escuela o a través de métodos y didácticas que canalizaran la violencia o que generaran la solidaridad y compañerismo entre los estudiantes, ya que el panorama político internacional requería de procesos de convivencia pacífica y de respeto, no sólo entre Estados, sino además entre pueblos y ciudadanos que exigían el reconocimiento de su identidad y de su historia.

Para llevar a cabo tal objetivo, era entonces necesario incentivar a nivel internacional y al interior de los Estados, la reestructuración de los sistemas educativos y el fomento de la enseñanza de los valores consagrados en la Carta de las Naciones Unidas (1945) y por la ONU. Esta última, contribuyó con dicha labor gracias a la creación de un organismo específico como la UNESCO que estuviera al servicio de la

⁴⁹ NEGRÍN, Fajardo y VERGARA, Javier, *Teorías e Instituciones Contemporáneas de Educación*, citado, pág. 175 y 176.

⁵⁰ ALUMNOS DE LA ESCUELA BARBIANA, *Carta a una maestra*, citado, pág. 38 a 57.

paz⁵¹. De esta forma, surge entonces la etapa que Jares considera como la “Tercera ola de la Educación para la Paz: desde la perspectiva de la UNESCO”⁵². Aunque la organización ya contaba con antecedentes como el IICI y la OEI, Oficialmente la UNESCO, surgió a raíz de la Conferencia de Ministros Aliados de Educación -CAME realizada de manera permanente en Londres entre 1942 y 1945, en plena guerra. El principal objetivo de esta conferencia, consistía en el análisis y desarrollo de proyectos que al finalizar la guerra permitieran de manera progresiva que la educación se convirtiera en un instrumento de paz que llegara a todo ser humano durante todo su proceso de formación intelectual, mediante la organización de los sistemas educativos⁵³.

Así pues, al finalizar la Segunda Guerra Mundial, del 1 al 16 de noviembre de 1945, la Conferencia convocó a delegados de 44 países entre los que se destacan: educadores y educadoras, intelectuales, ministros de educación, personajes del arte y la política, precursores de movimientos sociales y de resistencia, embajadores, directores y directoras de centros educativos y como invitado especial el profesor René Cassin, quien se desempeñaba como Comisario de Justicia y Educación del Comité Nacional Francés del General De Gaulle. El propósito de la reunión era conformar una organización técnica que en el marco de la ONU facilitara el desarrollo de la cooperación intelectual internacional, en materia de educación para la postguerra, la reconstrucción de la educación y la cultura, para que posteriormente contribuyeran a consolidar la paz mundial⁵⁴.

Para los delegados de la Conferencia, la labor de la Organización debía basarse en las ideas de *libertad, igualdad y fraternidad*, como también en los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas del 26 de junio de 1945⁵⁵. Por tal razón, uno de los objetivos principales de la Organización, quedó establecido en el artículo 1 de la Carta:

Artículo 1: Los propósitos de las Naciones Unidas son:

⁵¹ Durante las sesiones previas a la Conferencia General de 1945 que da inicio a esta Organización, el comité encargado de establecer sus funciones, creó dos organismos que funcionaron provisionalmente mientras se acordaba finalmente el acta de constitución, estos organismos son: la Organización de las Naciones Unidas para la Reconstrucción de la Educación y la Cultura – UNECREC- y la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura –UNECC. Para más información al respecto se recomienda consultar: VALDERRAMA, Fernando, *Historia de la UNESCO*, citado, pág. 2.

⁵² JARES, Xesús, *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*, citado, pág. 10.

⁵³ VALDERRAMA, Fernando, *Historia de la UNESCO*, citado, pág. 22 a 30.

⁵⁴ Ídem, pág. 31.

⁵⁵ UNESCO, “UNESCO 1945-1985 Birth”; en *The Courier*, UNESCO, Paris, 1985, pág. 5 a 23.

“Fomentar entre las naciones relaciones de amistad basadas en el respeto al principio de la igualdad de derechos y al de la libre determinación de los pueblos, y tomar otras medidas adecuadas para fortalecer la paz universal;

Realizar la cooperación internacional en la solución de problemas internacionales de carácter económico, social, cultural o humanitario, y en el desarrollo y estímulo del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión; y servir de centro que armonice los esfuerzos de las naciones por alcanzar estos propósitos comunes”.

A la luz de este artículo, el propósito de la naciente organización, consistiría en promover la paz y la seguridad, por medio de la aplicación de la educación y la cultura, para generar redes de comunicación que propendieran por la comprensión internacional y el bienestar humano. Este aspecto también quedaría plasmado en el preámbulo de la Constitución de la UNESCO, a saber: “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. Que la amplia difusión de la cultura y la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz son indispensables a la dignidad del hombre y constituyen un deber sagrado que todas las naciones han de cumplir con un espíritu de responsabilidad y de ayuda mutua”.

Sobre esta base, en el artículo 1 del mismo texto, se le otorga a la UNESCO el objetivo de: “contribuir a la paz y a la seguridad estrechando, mediante la educación, la ciencia y la cultura, la colaboración entre las naciones, a fin de asegurar el respeto universal a la justicia, a la ley, a los derechos humanos y a las libertades fundamentales que sin distinción de raza, sexo, idioma o religión, la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos del mundo”.

Aunque el propósito de la Constitución goza de toda clase de críticas como se notará más adelante, la UNESCO ha realizado en los últimos años una interpretación de este contenido y su papel en torno a la construcción de la paz, desde dos perspectivas. La primera hace referencia a la importancia que tienen la educación, la ciencia y la cultura para estar al servicio de los derechos humanos, la comprensión y cooperación internacional y hacer posibles los ideales de justicia, libertad y solidaridad. Y en segundo lugar, sobre cómo el desarrollo de la educación, la ciencia y la cultura contribuyen al progreso social, al bienestar general de la humanidad y a la lucha contra

la discriminación y las desigualdades⁵⁶. Bajo estos propósitos, surge entonces una organización que contribuyó al desarrollo del concepto de educación para la paz, especialmente en dos de sus primeros enfoques o componentes: 1) *Educación para la Comprensión Internacional* y 2) *Educación en Derechos Humanos*, que de acuerdo con Jares, se pueden traducir en los tres principales aspectos de la *Educación para la Paz desde la perspectiva de la UNESCO*: a) la comprensión internacional y conciencia supranacional, b) la enseñanza relativa a los sistemas de Naciones Unidas y sus Organismos Internacionales y c) la enseñanza relativa a los Derechos Humanos⁵⁷.

3.1. Educación para la comprensión internacional.

La educación para la comprensión internacional surge en el contexto del fin de la Segunda Guerra Mundial y, a diferencia de las propuestas pedagógicas y educativas para mantener la paz que desarrolló la educación de carácter internacionalista, ésta debía responder a la necesidad básica e inmediata de generar el conocimiento mutuo entre las personas de distintos pueblos, superando la noción del sistema Estado-nación para generar un sentimiento de ciudadanía y compromiso mundial⁵⁸. Por lo tanto, algunas de las características que definen este tipo de educación son: la enseñanza sobre los procesos históricos de los diversos pueblos y su importancia como patrimonio de la humanidad, el fomento de la solidaridad, la cooperación entre los individuos y el establecimiento de sistemas educativos que promovieran la enseñanza de valores como la democracia, la libertad y la igualdad⁵⁹.

La educación para la comprensión internacional contó con una amplia propaganda a nivel internacional que posteriormente se extendió al interior de los Estados debido a la labor de la UNESCO. Esta tarea se reflejó a través de la realización de conferencias y encuentros internacionales y, el desarrollo de varios instrumentos internacionales con el objetivo de promover entre la niñez y la juventud una cultura de paz, de comprensión, solidaridad y respeto mutuo entre hombres y mujeres⁶⁰. Desde la

⁵⁶ UNESCO, *Estrategia a Plazo Medio 1996-2001- La actualidad de la Constitución*, UNESCO, París, 1996, pág. 8 a 11.

⁵⁷ JARES, Xesús, *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*, citado, pág. 55.

⁵⁸ FRANÇOIS, Louis, *El Derecho a la Educación. De la Proclamación del Principio a las Realizaciones. 1948-1968*, UNESCO, París, 1969.

⁵⁹ JARES, Xesús, *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*, citado, pág. 57.

⁶⁰ TUVILLA, José, *Cultura de paz: fundamentos y claves educativas*, Desclée de Brouwer, Bilbao, 2004, pág. 109.

realización de la Primera Conferencia General de la UNESCO celebrada en París, del 20 de noviembre al 10 de diciembre de 1946 hasta la actualidad, esta Organización ha contribuido al desarrollo y consolidación de la educación para la paz desde varias perspectivas. A continuación analizaremos las contribuciones realizadas a partir de los principales instrumentos jurídicos que en aquel entonces otorgaron un soporte jurídico a la labor que desempeñaba la UNESCO entorno a la paz y la comprensión internacional⁶¹.

La primera de ella consiste en la Declaración Universal de los Derechos Humanos aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948 que en su artículo 26 declara:

1. “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos”.

La declaración de este artículo supone para la UNESCO, centrar su papel en el fomento de un tipo de educación que tuviera como objeto “el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales y favoreciera la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoviera el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”. En este aspecto, la labor de la Organización exigía compromisos y acciones más sostenibles.

⁶¹ Para ampliar información sobre las reuniones realizadas por la UNESCO y su progresiva contribución a la educación y la educación para la paz se recomienda consultar: UNESCO, *Actas de la Conferencia General 18a reunión París, 17 de octubre - 23 de noviembre de 1974*, Presses Universitaires, París, 1975, pág.150 a 155. UNESCO, *Estrategia a Plazo Medio 1996-2001- La actualidad de la Constitución*, UNESCO, París, 1996, pág. 8 a 11 y MOCLÚS, Antonio, *Educación para la Paz*, Cruz Roja Española, Madrid, 1987.

Por ello, a partir de la quinta Conferencia General realizada en 1950 en la ciudad de Florencia, la UNESCO amplió su marco de compromisos y actividades para el fortalecimiento y la práctica de la educación para la comprensión internacional en todas las esferas posibles. Así, se incrementó la realización de encuentros internacionales, la capacitación de educadores, se promovió el desarrollo y la consolidación de una educación sobre las Naciones Unidas y sus organismos internacionales, se fomentó la elaboración de instrumentos internacionales y se generó la elaboración e implementación de planes y programas internacionales que permitieran establecer nuevos métodos, técnicas y materiales de enseñanza para la comprensión internacional en niños, niñas y adultos, como lo es el destacado y aún en funcionamiento, Plan de las Escuelas Asociadas a la UNESCO⁶².

Por otra parte, entre los instrumentos internacionales le otorgaron contenido al concepto de educación para la comprensión internacional, encontramos la Recomendación sobre la “Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales”, aprobada en la Conferencia General de 1974 llevada a cabo en la ciudad de París⁶³. Esta histórica recomendación establece por primera vez a nivel internacional los fundamentos, conceptos, ámbitos de aplicación, métodos y propuestas curriculares sobre la educación para la comprensión internacional⁶⁴.

La Recomendación, define a la educación como un proceso global de la sociedad por medio del cual las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollarse conscientemente al interior de la comunidad nacional e internacional y que en beneficio de ellas mismas, desarrollan la totalidad de sus capacidades, aptitudes y conocimientos. Los conceptos de comprensión, cooperación y paz internacionales, se consideran en la Recomendación como tres términos indivisibles basados en el principio de las relaciones amistosas entre los pueblos y los Estados, como también el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y que, en el contexto de la Recomendación y su aplicación se concretan de manera breve en el concepto de

⁶² UNESCO, *La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria*, UNESCO, París, 1983, pág.14.

⁶³ Esta declaración cuenta con varios antecedentes como son los diversos instrumentos sobre el derecho a la paz, el respeto mutuo y comprensión internacional como lo son: la Declaración sobre el Fomento de los Ideales de la Paz entre la Juventud, el Respeto Mutuo y la Comprensión entre los Hombres proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 7 de noviembre de 1965.

⁶⁴ UNESCO, *Actas de la Conferencia General 18a reunión París, 17 de octubre - 23 de noviembre de 1974*, Presses Universitaires, París, 1975, pág.150 a 155.

educación para la comprensión internacional. Por último, la Recomendación acoge la definición de derechos humanos y de libertades fundamentales en relación a lo contemplado en instrumentos como la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de Derechos Humanos y los Pactos Internacionales de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y de Derechos Civiles y Políticos.

Continuando, respecto a los fines y propósitos de la educación para la comprensión internacional, la Recomendación expresa que el primero de ellos se encuentra contemplado en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En dicho artículo, como ya hemos visto, se establece la contribución de la educación en el pleno desarrollo de la personalidad humana, el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y de las libertades fundamentales, además de su contribución a la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones, el respeto de todos los grupos étnicos o religiosos y la promoción y desarrollo de actividades para el mantenimiento de la paz. En consecuencia, la educación debe fomentar la solidaridad y la cooperación internacionales, necesarias para resolver los problemas mundiales que influyen en la vida de las personas y las comunidades. Igualmente, debe hacer énfasis en la inadmisibilidad de la guerra de expansión, agresión y dominación, el empleo innecesario de la fuerza y la violencia represiva, como también debe apoyar actividades e iniciativas de lucha contra el colonialismo y el neocolonialismo en sus diversas manifestaciones, la discriminación e ideologías que fomenten el racismo, fascismo y apartheid. Finalmente, considera que lo anterior debe aplicarse en todas las etapas y formas de educación por medio de la combinación de diversos métodos de aprendizaje, formación, información y acción.

3.2. *Educación en derechos humanos.*

Como se observó en el apartado anterior, en el marco de la creación y el fortalecimiento de la UNESCO fueron llevados a cabo variados planes y programas educativos que buscaban promover la comprensión y cooperación entre los pueblos y naciones, como una de las formas para evitar nuevas confrontaciones bélicas de la misma o peor magnitud presentada durante la Segunda Guerra Mundial. Para los fundadores de la ONU, la promoción y protección internacional de los derechos humanos era una de las medidas más efectivas para proporcionar el establecimiento de un mundo más pacífico. De esta manera, la Organización emprende la labor de

promover el respeto por los derechos humanos de manera igual entre todos los pueblos y naciones para contribuir al mantenimiento de la convivencia pacífica y la seguridad internacional. Para los fundadores de la Organización, el anterior propósito debía estar acompañado por la lucha contra el desconocimiento e ignorancia sobre los logros y las exigencias en materias de derechos humanos, de ahí la importancia de otorgar a la educación un papel relevante en la formación y conocimiento sobre los mismos. Uno de los primeros intentos por llevar a cabo dicha labor surge en el seno de la misma Organización, específicamente en la Carta de las Naciones Unidas que en su artículo 55 (c) establece: “Con el propósito de crear las condiciones de estabilidad y bienestar necesarias para las relaciones pacíficas y amistosas entre las naciones, basadas en el respeto al principio de la igualdad de derechos y al de la libre determinación de los pueblos, la Organización promoverá: a) el respeto universal a los derechos humanos y a las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión, y la efectividad de tales derechos y libertades”.

Sin embargo, la Carta presentaba dos dificultades. La primera consistía en la definición sobre qué eran los derechos y las libertades fundamentales, ya que este instrumento sólo proclama en sus principios el reconocimiento y la igualdad universal de derechos pero no el contenido de los mismos. Y la segunda dificultad, se encuentra relacionada sobre el qué se entendía por educación y cuáles deberían ser sus fines relacionados con la enseñanza relativa a los derechos de todos los pueblos. Frente a esta situación, los esfuerzos más efectivos se presentaron sólo hasta 1946 cuando el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas otorga a la Comisión de Derechos la preparación de una declaración de derechos que dos años más tarde se convertiría en la Declaración Universal de los Derechos Humanos aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948.

Es precisamente la influencia moral y política de este tratado la que da el inicio a la lucha por el cumplimiento de los principios consagrados en los derechos a través de la educación como un compromiso y obligación de todos los Estados. Como se ha mencionado a lo largo de este capítulo, tanto en el preámbulo como en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos se le otorga gran importancia a la contribución de la enseñanza y la formación en el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. Sin embargo, tales aspiraciones no serían posibles en la medida en que todas las personas no disfrutaran del pleno ejercicio del derecho a la educación. Para ello la UNESCO empleó como una de sus estrategias para el fomento

de la enseñanza de los derechos humanos, la labor de garantizar la igualdad en el acceso a la enseñanza a través de cuatro principales líneas de acción: 1. combatir las discriminaciones de la enseñanza, 2. ampliar las oportunidades de educación de la mujer, 3. desarrollar una enseñanza especial para los niños en situación de discapacidad y 4. suprimir el analfabetismo. De esta manera, la UNESCO establece que la discriminación en la esfera de la enseñanza se constituye como una forma de negar el acceso a la educación en derechos humanos⁶⁵.

Igualmente, dentro del proceso evolutivo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en 1948 ya se había adelantado la segunda parte de la misma Declaración a través de dos Pactos que tenían por objeto definir con mayor precisión algunos de los derechos proclamados en la Declaración y obligar jurídicamente a los Estados que los ratificasen. El resultado de este largo proceso aparece con la redacción y aprobación de dos Pactos y un protocolo facultativo por parte de la Asamblea General en diciembre de 1966 denominados con el nombre de Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Pacto sobre Derechos Civiles y Políticos y el Protocolo Facultativo del Pacto de Derechos Civiles y Políticos, este último referido a las comunicaciones individuales sobre violaciones de derechos⁶⁶.

Tanto la Declaración Universal de los Derechos Humanos como los Pactos que la acompañan y otros nuevos instrumentos que progresivamente ratificaban los Estados, se convirtieron en el fundamento conceptual para definir los propósitos de la educación en la esfera de los derechos humanos. Tales instrumentos son la Convención sobre la Prevención y el Castigo del Genocidio (1948), Convención sobre los Derechos Políticos de la Mujer (1952), Declaración de los Derechos del Niño (1959), Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960), Declaración Sobre las Formas de Eliminación de la Discriminación Racial (1966), Declaración sobre la Eliminación de la Discriminación de la Mujer (1967), Convención sobre Prevención y Castigo del Crimen del Apartheid (1973) y la histórica Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación

⁶⁵ UNESCO, *Algunas sugerencias sobre la enseñanza acerca de los derechos humanos*, UNESCO, París, 1969, pág. 14 a 16.

⁶⁶ GARCÍA, Luis, *Estudios en homenaje al 60 aniversario de la declaración universal de los derechos humanos: 1948-2008*, FundaP, Madrid, 2008, pág. 12.

relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, aprobada en la Conferencia General en 1974⁶⁷.

Como se mencionó en el apartado anterior, este último instrumento jurídico representó un gran aporte al dotar de contenido tanto a la educación para la paz como a la educación para la comprensión internacional y que, en el caso de la educación en derechos humanos, también señala la importancia del cumplimiento de los derechos humanos y de las libertades fundamentales como condiciones necesarias para la convivencia pacífica de los pueblos. Para Tuvilla, uno de los más relevantes aportes de la Recomendación es el contenido de la misma que nutre conceptualmente propuestas educativas como la educación para la comprensión y la paz internacionales, la educación para el desarme, la educación sobre los derechos humanos y las libertades fundamentales, la educación para la democracia y la tolerancia, la educación intercultural y multicultural y la educación para el desarrollo. Igualmente, el autor considera que dicha Recomendación se constituye como el fundamento para la elaboración de numerosas publicaciones al respecto y para el fomento de innovaciones pedagógicas en los sistemas educativos⁶⁸. En este mismo aspecto, Jares resalta la forma en que la Recomendación se convirtió en el marco instructivo para la celebración del Congreso Internacional sobre la Enseñanza de los Derechos Humanos celebrado en la ciudad de Viena los días entre el 12 al 16 de septiembre de 1978. En este congreso se formularon las primeras recomendaciones prácticas en torno a la enseñanza de los derechos humanos, entre las que se puede resaltar: a) la preparación de un plan a seis años para la educación relativa a los derechos humanos, b) el establecimiento de un fondo voluntario para el desarrollo de los conocimientos de los derechos humanos mediante la enseñanza y la información y, c) la realización de un estudio internacional para evaluar la posibilidad de una convención en materia de derechos humanos⁶⁹. Así pues bajo los anteriores referentes jurídicos y con un panorama marcado por la elaboración de planes y programas internacionales que tenían como objetivo promover la enseñanza relativa a los derechos humanos, se consolidó un tipo de educación que pretendía promover las cualidades humanas y generar las condiciones necesarias para

⁶⁷ JARES, Xesús, *Educación y Derechos Humanos: Estrategias didácticas y organizativas*, Popular, Madrid, 2002, pág. 50 y 51.

⁶⁸ TUVILLA, José, *Educación en Derechos Humanos: Hacia una perspectiva global*, Desclée de Brouwer, Bilbao, 2000, pág. 158.

⁶⁹ JARES, Xesús, *Educación y Derechos Humanos: Estrategias didácticas y organizativas*, citado, pág. 53 a 57.

que los pueblos pudieran vivir juntos en paz en un mundo constituido por países estrechamente relacionados entre sí⁷⁰.

Finalmente, para la UNESCO la enseñanza de los derechos humanos representa elemento esencial que complementa la acción adelantada por la educación para la comprensión internacional y que en conjunto deben propender a generar el conocimiento y las actitudes necesarias para el reconocimiento de los principios y la prácticas reales de los derechos humanos de la siguiente manera⁷¹:

- Una actitud de aceptación frente a personas de distinta etnia, religión, cultura y nacionalidad.
- El reconocimiento de que los derechos humanos básicos son iguales para todos.
- La tolerancia de las discrepancias en las convicciones, hábitos y sistemas sociales, económicos y políticos.
- La apreciación que la aportación de los extranjeros es un aspecto importante de la civilización.
- El interés por el arte de otras culturas y el reconocimiento de su valor.
- La capacidad y el deseo de examinar cuestiones de diversa índole desde el punto de vista de los extranjeros; de ponerse en el lugar de los otros.
- El deseo de cooperar con los extranjeros para eliminar sufrimientos, respetar los derechos humanos y mantener la paz.
- La disposición a considerar los grandes problemas con que se enfrentan hoy los pueblos desde un punto de vista global o mundial, y no sólo desde un punto de vista nacional.

4. Cuarta etapa: la convergencia con el campo de la Investigación para la Paz y el enriquecimiento y ampliación del concepto de educación para la paz.

Otro de los aspectos que contribuyó al desarrollo conceptual de la educación para la paz, fue su convergencia con el campo de los *Peace Research* o Investigación para la Paz, concretamente con el giro epistemológico de esta área de estudio, propiciado por Galtung, quien propuso un análisis del concepto de paz a partir de la comprensión de los diversos tipos de violencia.

⁷⁰ UNESCO, *Algunas sugerencias sobre la enseñanza acerca de los derechos humanos*, citado, pág. 18.

⁷¹ Ídem, pág. 19.

Dicho viraje produjo varios efectos en la labor epistémica al interior de la Investigación para la Paz y por ende de la educación para la paz, ya que a partir de este acontecimiento la acción pedagógica de este campo empezó a comprenderse como una propuesta que promovía entre las personas su participación activa en el desarrollo de iniciativas que propendían por la reducción de la violencia, la transformación positiva de los conflictos y la construcción de la paz.

Para explicar el proceso de desarrollo de esta cuarta etapa y para comprender los aportes teóricos y conceptuales que se dieron durante la misma, acudiremos a la descripción y análisis de las etapas del proceso de desarrollo de la Investigación para la Paz propuesta por Miall, Ramsbotham y Woodhouse, quienes clasifican dicho proceso en cuatro importantes etapas: a) *precursores*, b) *fundación o comienzos* c) *expansión y reconocimiento* y d) *reconstrucción* y explicaremos, cómo a partir del cambio epistemológico al interior de la Investigación para la Paz, varios de sus más destacados autores plantean que el sólido avance de la educación para la paz es posible gracias a su interacción más directa con la Investigación para la Paz y la Acción para la Paz, como es el caso de Boulding y el ya mencionado de Galtung.

4.1. *El origen y desarrollo de la Investigación para la Paz.*

A lo largo de la historia del pensamiento humano, filósofos, teólogos, políticos y pensadores han generado un amplio panorama de reflexiones sobre la paz, la guerra y los conflictos. Sin embargo, el análisis científico de estos términos surge sólo a comienzos del siglo XX, provocado por la Primera Guerra Mundial y sus devastadores efectos. A este acontecimiento lo acompañan dos situaciones que se presentaron de manera paralela: la primera de ellas es el desarrollo de la investigación de las Ciencias Sociales particularmente en los Estados Unidos, y la segunda corresponde al auge de los movimientos pacifistas y de no violencia, estos últimos influenciados por el pensamiento de Gandhi, el Budismo y los Cuáqueros.

Bajo este panorama, nos encontramos con lo que podríamos denominar como los *pilares* o *comienzos* del campo de estudio que actualmente recibe el nombre de Investigación para la Paz. Varios autores, entre ellos Miall, Ramsbotham y Woodhouse, Grasa, Martínez Guzmán y Gleditsch intentan clasificar el proceso de desarrollo,

consolidación y actual situación de este campo desde diversas perspectivas⁷². Con varios puntos en común y desafiantes propuestas como la realizada por Gleditsch, intentamos a continuación describir de manera general los principales aspectos que según dichos autores conforman las primeras etapas de la Investigación para la Paz.

Para empezar, nos encontramos con la primera etapa que otorga origen a la Investigación para la Paz que abarca el período de tiempo entre 1918 hasta 1950 y que ha sido comúnmente denominada como la etapa de los “precursores o los padres fundadores”, es decir, científicos e investigadores interesados en crear una “ciencia de la paz” capaz de dar una respuesta objetiva a las causas de la guerra⁷³. Durante este primer período, múltiples disciplinas de las Ciencias Sociales como la Economía, la Sociología, la Ciencia Política, las Relaciones Internacionales, la Historia y la Psicología, centraron su interés en analizar la guerra, el conflicto y la paz bajo un enfoque behaviorista. En consecuencia, los primeros estudios científicos sobre la paz y el conflicto trataban de abordar las razones de la conducta humana en torno a la guerra y los conflictos internacionales con el principal objetivo de evitarlos.

La sistematización de este tipo de estudios y el creciente interés intelectual tanto en Estados Unidos como en Europa, trajo como consecuencia el origen formal, establecimiento e institucionalización de la Investigación para la Paz. Así, llegamos a una segunda etapa denominada por Miall, Ramsbotham y Woodhouse, como la etapa de la “fundación o comienzos” de una disciplina que estudiaba la realización de la paz a través de unas bases sólidas y científicas, cuyo período de tiempo se comprende entre la década de los cincuenta y hasta principios de la década de los sesenta⁷⁴.

El principal aspecto a resaltar durante esta etapa, es su coincidencia con el fin de la Segunda Guerra Mundial y la posterior vigencia de la Guerra Fría. Contexto político y social que generó al interior de los intelectuales y académicos de esta naciente disciplina, la necesidad de expandir, institucionalizar y desarrollar la investigación científica sobre la paz. Por tales razones, en este período sobresalen un considerable

⁷² GRASA, Rafael, *Cincuenta años de evolución de la investigación para la paz: tendencias y propuestas para observar, investigar y actuar*, Generalitat de Catalunya Departamento de Interior, Relaciones Institucionales y Participación Oficina de Promoción de la Paz y de los Derechos Humanos, Barcelona, 2010, pág. 46 a 51. MIALL, Hugh, RAMSBOTHAM, Oliver y WOODHOUSE, Tom, *Contemporary Conflict Resolution*, Polity Press, Cambridge, 2008, pág. 32 a 54. MARTÍNEZ GUZMÁN, Vicent, *Filosofía para hacer las paces*, Barcelona, Icaria, 2009, pág. 61 a 74, GLEDITSCH, Nils, *Topics in peace research: From Gandhi to the capitalist peace (E584)*, Summer Course, Graduate Institute of International and Development Studies, Geneva, 2007.

⁷³ MIALL, Hugh, RAMSBOTHAM, Oliver y WOODHOUSE, Tom, *Contemporary Conflict Resolution*, citado, pág. 32 a 54 Y MARTÍNEZ GUZMÁN, Vicent, *Filosofía para hacer las paces*, citado, pág. 61 a 74.

⁷⁴ MIALL, Hugh, RAMSBOTHAM, Oliver y WOODHOUSE, Tom, *Contemporary Conflict Resolution*, citado, pág. 39 a 47.

número de instituciones y fundaciones que desarrollaban labores en torno a este tipo de investigación. Una de las contribuciones más sobresalientes de esta etapa fue la creación de la primera revista académica especializada en resolución de conflictos gracias a la labor de Boulding, el *Journal of Conflict Resolution* de la Universidad de Michigan. En el primer artículo editorial de esta revista científica emitido en marzo de 1957, Boulding argumentaba que las razones para el desarrollo y fortalecimiento de la Investigación para la Paz obedecían a la necesidad abordar de manera práctica las relaciones internacionales con el fin de prevenir una posible guerra y un conflicto a escala mundial⁷⁵.

Sin embargo, posteriormente este enfoque de la Investigación para la Paz presentó una transformación debido al contexto de la Guerra Fría y la amenaza de una posible guerra nuclear, lo cual llevó a los intelectuales de esta área a analizar los conflictos desde sus diversas causas políticas, económicas y sociales. En consecuencia, el estudio sobre la paz comenzó a orientarse hacia la reflexión de las desigualdades e injusticias a nivel mundial, el racismo y la discriminación, el balance de fuerzas y mantenimiento ecológico. De igual forma, esta orientación investigativa se debe a los avances de la reflexión científica sobre la paz llevada a cabo en Europa, que particularmente se presenta en países como Noruega, Suecia e Inglaterra. Al igual que en los Estados Unidos, la Investigación para la Paz desarrollada en Europa presentó un período de institucionalización también conocida como la etapa de “expansión y reconocimiento”⁷⁶. Entre los primeros institutos se encuentra el *Institute for Social Research* de Oslo creado en 1959 por Galtung⁷⁷. Posteriormente en el año de 1964 y con el apoyo de UNESCO, se crea en Londres el *International Peace Research Association* (IPRA)⁷⁸. Por su parte, el gobierno sueco crea el *Stockholm International Peace Research Institute* (SIPRI), institución que desde 1966 publica el anuario “Armaments, Disarmament and International Security -SIPRI Year Book”. Como resultado de esta fuerte institucionalización, la UNESCO elabora en 1971 un estudio

⁷⁵ BOULDING, Kenneth, “Organization and conflict” en *Journal of Conflict Resolution*, Vol. 1, 2, Junio, 1957, pág. 122.

⁷⁶ El primer instituto creado en Europa fue el Institut Française Polémologie (Polemología-tratado de la guerra) fundado por el francés Gastón Bouthoul en 1945. Bouthoul a través de su instituto y libro *Cent millions de mort* designa a la guerra como un fenómeno social, realiza un estudio de sus formas, técnicas, estrategias y armamentos.

⁷⁷ A partir de 1966 se consolida como una organización independiente y se convierte en el actual International Peace Research Institute- IPRO.

⁷⁸ En 1975 la International Peace Research Association IPRA- crea al interior de su organización la “Comisión de Educación para la paz que surge como propuesta de trabajo para integrar la *acción*, la *investigación* y la *educación para la paz*. En la actualidad la comisión publica el *Journal Peace Education*.

empírico conocido como el “Repertorio de Instituciones de Investigación Educativa” que buscaba evaluar el estado de los estudios de la paz.

La labor intelectual de estos centros de investigación, generó como resultado el sometimiento crítico a la producción científica sobre la paz, llevada a cabo durante los 20 años anteriores. El punto de discusión consistía en la crítica a los métodos de carácter cuantitativo y oficialista con los que se solían analizar los conflictos internacionales y su disminución, sin tener en cuenta de qué manera las causas de estos generaban a su vez conflictos latentes. Precisamente, en la clasificación del proceso de desarrollo de la Investigación para la Paz, Miall, Ramsbotham y Woodhouse, denominan este período, como la “reconstrucción” del campo, en el emergen puntos de vista más críticos y complejos para el análisis de los conflictos⁷⁹. Gleditsch distingue a esta etapa con el nombre de “Revolución socialista” caracterizada por el interés de construir un enfoque transdisciplinario del campo, el rechazo de la idea de paz como la mera ausencia de violencia directa, la conciencia por investigar las relaciones norte-sur y las diversas condiciones de las bases sociales e incorporar teorías de tipo marxista, crítico y estructuralista⁸⁰.

Las primeras propuestas de cambio metodológico al interior de la Investigación para la Paz provienen de Galtung, cuyo desarrollo conceptual de enfoque estructuralista, supuso la renovación e inicio de la reflexión crítica en el campo. Este cambio se debe a su propuesta de redefinir el concepto de paz que era generalmente entendido como la “ausencia de guerra”, visión defendida por el pensamiento pacifista tradicional y a partir de la redefinición de este concepto propuso enfocar a la Investigación para la Paz como una metodología flexible frente al estudio de la violencia y el conflicto⁸¹. De manera general, los inicios de la propuesta epistemológica elaborada por Galtung, fueron presentados por primera vez en el año de 1964, en un artículo publicado en la editorial del *Journal of Peace Research*, perteneciente al *International Peace Research Institute* de Oslo que Galtung dirigía. En esta publicación, el autor propone iniciar la reconstrucción del campo de acción de la Investigación para la Paz desde una propuesta de carácter interdisciplinario y no científico, que abordara la paz, el conflicto y la violencia desde las causas sociales, políticas y económicas que las generaban y no sólo

⁷⁹ MIALL, Hugh, RAMSBOTHAM, Oliver y WOODHOUSE, Tom, *Contemporary Conflict Resolution*, citado, pág. 52 y 53.

⁸⁰ GLEDITSCH, Nils, *Topics in peace research: From Gandhi to the capitalist peace* (E584), Summer Course, Graduate Institute of International and Development Studies, Geneva, 2007.

⁸¹ FISAS, Vinçen, *Introducción a los estudios de la paz y los conflictos*, Barcelona, Lerna, 1987, pág. 41 a 47.

desde la manera de prevenirlas o eliminarlas en el contexto de las relaciones internacionales⁸².

Esta transformación conceptual, contribuyó generosamente al reconocimiento y expansión de la Investigación para la Paz y, a la vez, le otorgó un carácter interdisciplinario y no científico, que aborda la violencia y el conflicto desde las causas sociales, políticas y económicas que las generaban y no desde la manera de prevenirlas o eliminarlas. Igualmente, el amplio abordaje de la paz, permitió a este campo conectarse con otros como la antropología, los movimientos sociales, los movimientos pacifistas, ambientalistas y feministas, la educación y la educación para la paz, estas últimas ya hacían eco de las propuestas políticas, liberadoras, y emancipadoras presentadas por Freire.

Finalmente y de acuerdo con Stephenson, este giro epistemológico encarna una división al interior de la Investigación para la paz, claramente plasmada en dos enfoques sobre la paz. El primer enfoque, relativo a los investigadores norteamericanos como Deutsch, Boulding y Kelman quienes más allá de poseer una aparente concepción restringida sobre la paz entendida como ausencia de guerra, señalan que la paz no es posible sin las mínimas garantías de seguridad y estabilidad a largo plazo. Mientras que el segundo enfoque, fuertemente influenciado por el concepto de “paz positiva” y otras propuestas de Galtung, sostiene que el estudio de la paz debe enfocarse desde el previo estudio de la violencia en general y sus diversas manifestaciones como la discriminación racial, la pobreza, la represión, la explotación, el subdesarrollo y el imperialismo. Así, este enfoque supera el concepto de paz entendido como la prevención de las guerras y los conflictos y las buenas relaciones entre Estados. Si bien este enfoque surge y se desarrolla en Europa, sus propuestas conceptuales son ampliamente aceptadas y promovidas entre algunos países latinoamericanos y africanos⁸³.

⁸² GALTUNG, Johan, "An Editorial" en *Journal of Peace Research*, PRIO, Oslo, Vol. 1, No. 1, 1964, pág. 1.

⁸³ STEPHENSON, Crishtofer, "Peace Studies, Overview" en KURTZ, Lester (Ed) , *Enciclopedia of Violence, Peace and Conflict*, Academic Press, San Diego, 1999, Vol. 2, pág. 811 y 812.

4.2. Investigar, educar y actuar como forma de generar conciencia colectiva: los aportes de la Investigación para la Paz.

De acuerdo con Fisas, desde los inicios de la Investigación para la Paz han surgido interrogantes sobre su propósito, interés y formas de aplicación. De manera especial, el autor indica cuatro posibles formas de aplicación de este campo: la investigación, la mediación, el comportamiento político y la educación para la paz. Esta última, en el marco de la investigación para la paz, consiste en el desarrollo de elementos de análisis, juicios y alternativas que generen de manera gradual una conciencia sobre la necesidad de construir la paz y sobre la relevancia de un comportamiento colectivo para llevarlo a cabo⁸⁴.

Dos autores que se sitúan en esta misma posición son Galtung y Boulding, quienes consideran que los auténticos destinatarios y campos de aplicación de la Investigación para la Paz no se encuentran en los gobiernos, las organizaciones internacionales o los movimientos pacifistas. Sino, por el contrario, se hallan en la educación y las formas por la que a través de ésta, las personas pueden ejercer la acción política ciudadana para influir en la toma de decisiones a nivel local y nacional y en los diversos sectores sociales.

En este sentido, Galtung considera que la educación para la paz se alimenta y desarrolla de los estudios y aportes de los diversos campos y disciplinas que se agrupan en la Investigación para la Paz, pero también de los aportes teóricos y prácticos de los movimientos de renovación pedagógica que extienden y hacen más complejo su contenido. El fundamento de la existencia de la educación para la paz carece de argumentos si su contenido y aplicación no derivan en reales y concretas acciones para la paz. Esta posición la desarrolló de manera más amplia en el artículo “Research, Education, Action”, el primer volumen de una serie de ensayos sobre Investigación para la Paz publicados en 1975. En el que además, expone el carente contenido y aporte de la educación para la paz y de la Investigación para la Paz para evitar la tensionante y latente situación de la Guerra Fría que se manifestaba en aquel tiempo. En este artículo, Galtung argumenta que una manera sólida de contribuir al desarrollo y contenido del concepto de educación para la paz, consiste en formar una amalgama entre éste, la Investigación para la Paz y la “Acción para la Paz”. De manera general, en esta

⁸⁴ FISAS, Vinçen, *Introducción al estudio de la paz y los conflictos*, citado, pág. 21 a 22.

propuesta el autor hace hincapié sobre la importancia de no agotar el concepto de educación para la paz en el contenido de textos, artículos académicos y encuentros internacionales. Para el autor, esto significa dotar a la educación para la paz de nuevas formas y contenidos que no hayan sido desarrollados y aplicados de acuerdo a las diversas necesidades de cada realidad; y no entenderla como un manual o receta que se deba consultar para prevenir situaciones de guerra o injusticia social⁸⁵.

En contraste, considera necesario contemplar una mirada positiva del conflicto como alternativa y posibilidad de cambio, con el que las personas y los grupos sociales puedan emplearlo para transformar una realidad determinada y generar un nivel de conciencia sobre su situación; como también sobre la necesidad de educar en la resolución de los conflictos para disminuir la violencia o desarrollo de posteriores conflictos. Esta idea la traslada al ámbito educativo y de manera concreta a la escuela a la que define como un ejemplo claro de *violencia estructural y cultural* y, a la vez, la fuente de múltiples aportes para desarrollar el contenido de la educación para la paz, pero no necesariamente por considerar que en los sistemas escolares exista una auténtica educación para la paz, sino por el contrario porque es el espacio en el que surge gran parte de la clasificación y discriminación social, en él se establecen relaciones sociales verticales y jerárquicas, se fomentan valores como la competitividad, el individualismo, el conformismo y la pasividad, que caracterizan una sociedad violenta.

Por ello, Galtung insiste en que fomentar entre los estudiantes el análisis y la crítica de las estructuras sociales, tanto en un punto de la historia como en el futuro, desarrolla la capacidad de su “maquinaria analítica”, que en primera instancia los llevaría a cuestionar su situación escolar, las estructuras sociales al interior de la escuela, las formas de participación el contenido de los planes de estudio y la calidad de la educación. Para posteriormente propiciarlos a indagar respecto a lo que sucede al exterior de la escuela, como la división del trabajo, la distinción de clases, el uso de las materias primas, la distribución de recursos, la justicia, la pobreza, la discriminación, los derechos humanos, el desarme, el deterioro ambiental, entre otras cuestiones.

⁸⁵ GALTUNG, Johan, “Essays in Peace Reseach I. Peace: Research, Education, Action” en GALTUNG, Johan, *Sobre la Paz*, citado, pág. 152.

5. Quinta etapa: la consolidación, expansión y perspectivas de la educación para la paz.

Como hemos observado hasta el momento, las primeras propuestas de abordaje de la educación para la paz, ubicaban a la educación como una herramienta al servicio de la comprensión entre personas, pueblos y naciones y, a la vez, como forma de prevenir conflictos y guerras. Si bien, los aportes de la no violencia y la promoción del respeto y cumplimiento de los derechos humanos llevados a cabo por organismos internacionales como la ONU y la UNESCO enriquecieron la definición y labor de la educación para la paz, tales aportes resultaban ser insuficientes si se continuaba con la misma visión reducida de la paz entendida sólo como la ausencia de violencia directa y la búsqueda de las relaciones armónicas entre las sociedades. Hasta el desarrollo y consolidación del campo de la Investigación para la Paz y su viraje epistemológico en el que se amplía la noción de paz a partir de su relación con los diversos tipos de violencia, el término de educación para la paz igualmente amplió sus perspectivas de acción y transformación de las estructuras con el fin de construir un paz justa y sostenible a través de la educación.

Así pues, el desarrollo histórico de la educación para la paz entra en una etapa en la que amplía fuertemente su contenido conceptual y sus fundamentos teóricos, aspectos que también se encontraban en relación con las demandas políticas, económicas y sociales especialmente presentes a nivel regional y local bajo el contexto del fin de la Guerra Fría y de la posguerra. Este período de tiempo podríamos enmarcarlo desde los inicios de la década de los setenta hasta finales de la década de los noventa en la que apreciamos las diversas perspectivas de aportes conceptuales de la educación para la paz, elaboradas por organismos internacionales, institutos de investigaciones y múltiples autores que contribuyeron a consolidar esta propuesta educativa durante las últimas tres décadas a partir de los intereses y necesidades de los contextos en el que se desarrolló su labor educativa.

Para iniciar un recorrido general de tales aportes, ubicamos la creación del *Peace Education Commission* (PEC) que surgió en el seno de la IPRA en 1974, consolidándose como una red de educadores e investigadores interesados en contribuir a la enseñanza, investigación y promoción de la educación para la paz, a partir de diversos niveles de educación en el ámbito formal, no formal e informal en varios países y regiones alrededor del mundo. En el marco de su organización y políticas de acción,

esta Comisión ha contribuido al desarrollo de propuestas relacionadas con la educación en justicia social, educación para el desarrollo, educación para el desarme, educación en valores, entre otros similares⁸⁶. Dentro de los miembros de esta Comisión se destaca Harris, quien emprendió su propuesta del concepto de educación sobre la paz durante de la década de los setenta, a partir de sus constantes críticas frente a los efectos devastadores de las guerras en las que los Estados Unidos participaba o propiciaba en otros países como era el caso de Vietnam. Por ello, Harris consideraba que la educación era el punto de partida para el efectivo desarme y una importante estrategia para cuestionar sobre la relevancia y necesidad de apoyo que otorgaban los ciudadanos norteamericanos a través del patriotismo al militarismo, la guerra y el uso de las armas. No obstante, debido a los efectos de la reorientación conceptual sobre la paz propuesta por Galtung, Harris redefinió el contenido de su labor ampliándolo hacia la importancia de aprovechar las riquezas que podía proporcionar un concepto más amplio sobre la paz, como lo es el de paz positiva con el fin de fomentar entre las personas el desarrollo de las herramientas adecuadas para construir un pensamiento crítico frente a temas como los sistemas de seguridad social, el sistema educativo público, el desempleo, la discriminación racial, la comprensión del comportamiento violento y la justicia social. Por cual se convierte en un proceso educativo que le permite a las personas desarrollar las habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para crear un mundo más seguro y construir un entorno sostenible⁸⁷.

En segundo lugar, ubicamos a Reardon quien en primera instancia propone clasificar a la educación para la paz desde dos perspectivas, cada una de ellas corresponde a un contexto histórico y a una determinada noción de paz, a saber: a) educación para la paz negativa y b) educación para la paz positiva. En la primera clasificación explica cómo la educación fue considerada como herramienta capaz de contribuir a la prevención de la guerra y otras manifestaciones de violencia directa. Mientras que la segunda visión corresponde a la manera en que la educación puede ser concebida como un proceso que contribuya a la transformación de la violencia para alcanzar una paz positiva, según los presupuestos de Galtung. Una vez hecha tal distinción, Reardon considera que la educación para la paz tiene como principal

⁸⁶ INTERNATIONAL PEACE RESEARCH ASSOCIATION, *Peace Education Commission-PEC Newsletter*, Ciudad Colón, 2009, pág. 1 a 2.

⁸⁷ HARRIS, Ian, *Peace education*, McFarland y Co, Jefferson, 1988. HARRIS, Ian y MORRISON, Mary Lee, *Peace education*, J McFarland and Co, Jefferson, 2003, pág. 9 a 11.

objetivo la promoción y desarrollo de una auténtica conciencia planetaria que permita a las personas desenvolverse como ciudadanos del mundo y, a la vez, transformar el valor actual en que se encuentra la condición humana, a través del cambio de las estructuras sociales y los patrones de pensamiento creados y establecidos a lo largo de la historia. En sentido, para la autora, la palabra transformación implica un proceso social en el que se reflexiona y se generan cambios positivos respecto a los valores, puntos de vista, actitudes, comportamientos y relaciones como también el desarrollo de la capacidad reflexiva y participativa para la aplicación del conocimiento sobre la paz para superar los problemas y lograr nuevas posibilidades⁸⁸.

Al igual que los anteriores autores, Hicks retoma el análisis estructural del conflicto propuesto por Galtung y expone que los argumentos educativos y académicos para el estudio de la paz y el conflicto son cuatro: 1. abordar la paz es el propósito de la educación, 2. El estudio de la paz es necesario para comprender la naturaleza de la socialización infantil, 3. la educación política es necesaria en una sociedad democrática, y 4. el desarrollo de ideologías educativas⁸⁹. En cuanto a la relación entre la educación, el desarme y la abolición de los sistemas militares a nivel internacional, se encuentra el planteamiento de Niklas quien considera que la educación puede desarrollar en las personas su capacidad para la acción en pro de la paz y la justicia, pero no es suficiente para luchar y enfrentar el miedo, la aprehensión, el militarismo y el servicio militar obligatorio, la homogeneidad traducida en los conceptos de identidad y nacionalidad, el poder político y económico que se esconde en los currículum de las instituciones educativas de los diferentes Estados. Igualmente, en una largo análisis sobre los diversos textos y autores sobre educación para la paz llevado a cabo durante de la década de los setenta, Niklas reconoce que desde principios del siglo pasado y tras las dos guerras mundiales un buen número de pensadores, educadores y activistas han realizado múltiples aportes para la construcción de la paz, que consecuencia contribuyeron al desarrollo del concepto de educación para la paz. Sin embargo, considera que en aquel contexto, la idea de paz aún se encontraba amenazada y se

⁸⁸ REARDON, Betty, *Comprehensive Peace Education. Educating for global responsibility*, Teachers College Press, New York, 1988, pág. 54 a 70. Y REARDON, Betty, *Peace Education: A review and projection*, Malmö University, Malmö, 1999.

⁸⁹ HICKS, David, "Education for Peace: What does it means?" en *Occasional Paper Education*. Vol. N°1. Martin's College, Lancaster, 1984. pág. 12. Y HICKS, David, *Educación para la paz: cuestiones, principios y práctica en el aula*, MEC- Morata, Madrid, 1993.

situaba en el centro del debate político a escala mundial debido al latente conflicto nuclear⁹⁰.

Por otro lado y desde una perspectiva sobre el desarrollo conceptual de la educación para la paz en Europa, se encuentran los autores Winterersteiner, Spajić-vrkaš y Rüdiger, quienes a partir de los estudios realizados a las diversas políticas educativas en Europa y en la Unión Europea, consideran que la más relevante característica que ha definido a la educación para la paz en este continente es su contribución a la formación de una ciudadanía cosmopolita para interactuar y convivir en contextos interculturales en las que se fomenten principios y valores como la libertad, la cooperación, el respeto hacia la diversidad y el mestizaje para construir proyectos sociales juntos⁹¹.

Jares, desde la pedagogía, realiza el análisis del concepto a partir de su desarrollo histórico para posteriormente afirmar que la “Pedagogía para la Paz” (nombre con el que también denomina a la educación para la paz), surge en respuesta a las necesidades pedagógicas, sociales, políticas y ecológicas presentes en el último siglo. Respecto al fundamento teórico, este autor aborda el concepto de educación para la paz partiendo de la propuesta de Galtung sobre la relación entre violencia estructural y paz positiva. Términos vinculados a la justicia social, el desarrollo equitativo, el respeto de los derechos humanos y la democracia. A partir de la interacción de los anteriores marcos conceptuales, Jares define esta propuesta como un proceso educativo, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto; como elementos significantes y definidores, y que, a través de la aplicación de enfoques socio-afectivos y problemáticos pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, es decir, una cultura de paz que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad para poder situarse ante ella y poder actuar en consecuencia⁹².

⁹⁰ NIKLAS, Herbert, “On Peace Education” en *IPRA, Hand Book of Peace Education*, IPRA, Oslo, 1984, pág 1 a 10.

⁹¹ WINTERERSTEINER, Werner, SPAJIC-VRKAŠ, Vedrana y TEUTSCH, Rüdiger, *Peace Education in Europe: Visions and experiences*, Waxmann Verlag, Berlin, 1997, pág. 12.

⁹² JARES, Xesús, *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*, citado, pág. 124. Igualmente este autor ha desarrollado esta propuesta conceptual a partir de las experiencias educativas asociadas con la paz en España, en especial con el diseño de propuestas curriculares, el desarrollo de legislación y la coordinación de reconocidos grupos de investigación como “Educadores/as pola Paz Nova Escola Galega” y la “Asociación Española de Investigación para la Paz”. Tal trayectoria teórica y práctica se encuentra reflejada en las siguientes obras: *Educación para la Paz en tiempos difíciles*, Bakeaz, Bilbao, 2004; *Educación para la paz*, MEC, Madrid, 1992; *Educación y Conflicto. Guía de educación para la convivencia*, Popular, Madrid, 2001; *Educación y Derechos Humanos: Estrategias didácticas y organizativas*, Popular, Madrid, 2002 y *Educación para la verdad y la esperanza. En tiempos de globalización guerra preventiva y terrorismo*, Popular, Madrid, 2005.

Vinculado a esta perspectiva, encontramos a Tuvilla quien también denomina a la educación para la paz como la “Pedagogía de la Paz”, cuyo origen pertenece al período entre guerras y se fundamenta en la necesidad de convertir a la educación como un instrumento para lograr la paz. Considera que el fin último de esta pedagogía consiste en generar una cultura de paz, que a través de tres principales e interrelacionadas estrategias: informar, formar y transformar; contribuya progresivamente al respeto de los derechos humanos, al desarrollo sostenible de los pueblos, a la protección del medio ambiente, al desarme, al fortalecimiento de la convivencia social y a la solución no violenta de los conflictos⁹³.

Finalmente, ahora realizaremos una revisión general sobre los primeros enfoques en que se desarrolló la educación para la paz en algunos países y regiones. En primer lugar, podemos apreciar cómo en Japón la labor en este campo se inició a partir de los años sesenta debido al interés del sector educativo que preocupado por los efectos de las bombas atómicas de Hiroshima y Nagasaki llevó a cabo una campaña educativa dirigida a prevenir el uso de armas nucleares. Simultáneamente, en los Estados Unidos la etapa de consolidación de la educación para la paz se corresponde a la exigencia de varios sectores sociales por erradicar las políticas de experimentación e industria de armas nucleares, cuyos efectos de producción estaban presentando impacto negativo en la salud y bienestar integral de varios de sus habitantes. A esta situación la acompañan las iniciativas de los movimientos pacifistas que exigían el fin de la intervención militar y de las guerras en países como Corea o Vietnam⁹⁴.

Mientras tanto, en Europa podemos distinguir que en países escandinavos como Suecia, Noruega y Dinamarca los primeros programas sobre educación para la paz enfatizaban en temas como la pobreza, la promoción y cumplimiento de los derechos humanos a través de la promoción de organizaciones internacionales como la ONU o la CPI⁹⁵. En otros países de Europa como España, las primeras experiencias de educación para la paz se hallan en las acciones provenientes de la noviolencia como el Movimiento de Objeción de Conciencia –MOC, el Colectivo para una Alternativa Noviolenta- CAN,

⁹³ TUVILLA, José, *Cultura de paz: fundamentos y claves educativas*, citado, pág. 198 a 204.

⁹⁴ STOMFAY-STITZ, M. “A History of Peace Education in the United States of America” en BAJAJ, Monisha (Ed), *Encyclopedia of Peace Education*, Teachers College, Columbia University, New York, 2008, pág. 2 a3.

⁹⁵ HARRIS, Ian, “History of Peace Education” en SALOMON, Gavriel y CAIRNS, Edward, *Hand Book in Peace Education*, citado, pág. 15 a 16.

entre otros, que promovían la lucha por la objeción de conciencia, el antimilitarismo, la noviolencia⁹⁶.

Respecto al origen y desarrollo de este concepto en Latinoamérica, éste se inicia durante la década de los sesenta y se extiende hasta mediados de la década de los ochenta, un período de tiempo fuertemente marcado por las dictaduras en países como Brasil, Chile, Paraguay, Argentina, Uruguay, Bolivia y Perú⁹⁷. Tal situación representó para estos países la pérdida del Estado de Derecho, la violación sistemática de derechos y libertades fundamentales reflejadas en el gran número de personas asesinadas, desaparecidas y torturadas. El abuso de poder llevado a cabo por estas dictaduras, impregnó un gran número de estructuras e instituciones sociales como es el caso del sistema educativo. Igualmente, hacia la década de los ochenta, en el marco de la Guerra Fría varios conflictos tomaron lugar en países de Centro América como Honduras, el Salvador y Guatemala y en América del Sur, Colombia. Gran parte de las causas de estos conflictos estaban relacionadas con la lucha por la igualdad y la justicia social. Bajo estas circunstancias, la educación para la paz en Latinoamérica desarrolla un fuerte énfasis en la lucha por la resistencia frente a las violencias de las dictaduras y los conflictos armados y el reconocimiento y respeto de los derechos humanos para todos los ciudadanos. Dicho enfoque, se relaciona en un primer momento por la lucha por la democracia, la libertad, la exigencia de derechos, entre otros que trascendieron el terreno social y político general hasta llegar a tener implicaciones políticas en el ámbito educativo⁹⁸.

Paralelamente, en esta misma parte del continente americano estaban surgiendo propuestas y modelos de educación popular o pedagogía personalista, las cuales otorgan una especial prioridad al desarrollo del individuo sobre lo social y lo colectivo, lo cual no hace referencia al rechazo de lo común y lo social, sino por el contrario, los pedagogos conscientes de esta importante relación, propenden por una educación que responda a las características y necesidades de cada persona de acuerdo a su propia historia y contexto social y a la formas en que cada persona puede contribuir a su transformación para el bien común⁹⁹. Para las diferentes posturas personalistas, la

⁹⁶ CASCÓN, Francisco, *Maleta: Educar para la Paz y el conflicto*, Ayuntamiento de Barcelona, Barcelona, 2004, pág. 15.

⁹⁷ CABEZUDO, Alicia y HAAVELSRUD, Magnus, "Rethinking peace education", en GALTUNG, Johan y WEBEL, Charles, *Handbook of Peace and Conflict Studies*, Routledge, New York, 2007, pág. 288-293.

⁹⁸ CASCÓN, Francisco, *Maleta: Educar para la Paz y el conflicto*, citado, pág. 16.

⁹⁹ GARCÍA HOZ, Victor, *Introducción general a una pedagogía de la persona*, Rialp, Madrid, 1993.

comunicación en el proceso educativo equivale al diálogo y la libertad entre educando y el educador. Precisamente, uno de los pedagogos que contribuyó tanto a este tipo de educación como a la educación para la paz, es el pedagogo brasilero Paulo Freire quien gracias su trayectoria, se hizo merecedor del “Premio UNESCO de Educación para la Paz” en 1986. No obstante y a pesar de tal distinción, se declaró crítico de propuestas educativas como en este caso la educación para la paz, las cuales según el autor, esconden, tras una falsa neutralidad un proyecto educativo y político que no permite a las personas conocer y cuestionar la realidad en la que se encuentran. Por el contrario, Freire en toda su obra pedagógica que trasciende lo teórico propone un tipo de educación social fundamentalmente democrática y progresista preocupada porque las personas critiquen y desafíen la construcción de la paz mediante la justicia social¹⁰⁰.

Para culminar el presente análisis, es relevante mencionar los aportes realizados durante esta etapa por la ONU y la UNESCO a favor de la consolidación y fomento de la educación para la paz y sus diversas perspectivas, a través de la generación de instrumentos jurídicos, planes y programas especiales. Uno de ellos es la “Declaración de Viena y el Programa de Acción de la Conferencia Mundial” de 1993 sobre Derechos Humanos celebrada en la ciudad de Viena que en la parte II parágrafos 78 a 82 establece que la educación, la capacitación y la información pública sobre derechos humanos son acciones indispensables para promover relaciones estables y armoniosas entre las diversas comunidades y para fomentar la comprensión mutua, la tolerancia y la paz. De acuerdo a este enunciado, la Asamblea General de las Naciones Unidas, en su Resolución 49/184 del 23 de diciembre de 1994, proclamó el periodo el Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la esfera de los Derechos Humanos 1995-2004 y aprobó el Programa de Acción para el Decenio.

Así pues, desde los variados aportes llevados a cabo por organizaciones internacionales y la experiencia teórico-práctica de destacados educadores para la paz, según la UNESCO durante las últimas décadas hasta nuestros días, se ha construido y consolidado un concepto de educación para la paz entendido como un proceso educativo, permanente y dinámico que pretende crear las bases de una cultura de paz como expresión de las prácticas surgidas de aprender a pensar y actuar de manera más

¹⁰⁰ FREIRE, Paulo, “1986: El año mundial de la Paz”, en *Correo de la UNESCO*, UNESCO, París, 1986, pág. 46.

amplia y crítica con el fin de que las personas y las sociedades puedan desarrollarse plenamente para transformar la realidad en torno a sus exigencias¹⁰¹.

6. Sexta etapa: educar para una cultura de paz como propuesta educativa para transformar la cultura de la violencia.

Empezaremos esta etapa explicando el término opuesto a la cultura de paz, es decir, la cultura de la violencia. Ésta ha sido definida por Galtung como el conjunto de aspectos de una cultura o esfera simbólica empleada para justificar y legitimar la violencia directa y estructural. Entre los principales elementos culturales empleados por este tipo de cultura son: la religión, la ciencia, la ideología, la lengua y el arte¹⁰². Este tipo de cultura y sus elementos serán abordados en posteriores capítulos de esta investigación. Fisas plantea que la cultura de la violencia es “cultura” debido a la interiorización y sacralización de la violencia en diversas sociedades. Esta cultura es promovida a través de medios como los mitos, las políticas, las creencias y actitudes, los cuales se han convertido en una norma social que durante siglos hasta nuestra actualidad se refleja en prácticas como el patriarcado y la mística de la masculinidad, el abuso de poder y dominio, la incapacidad de resolver conflictos de manera pacífica, el militarismo y el monopolio de la violencia por parte de los Estados, los intereses de las grandes potencias, las interpretaciones religiosas que permiten matar a otras personas, las ideologías exclusivas, el etnocentrismo y la ignorancia cultural¹⁰³.

En otro análisis de la cultura de la violencia, Adams hace referencia a la “cultura de la guerra” la cual ha sido parte integral de la cultura humana desde los inicios de su evolución y a la vez se ha forjado y tomado arraigo en cada uno de los aspectos que componen la cultura humana como lo son las estructuras familiares, la crianza, la educación, el patriarcado, la explotación, el racismo, los sistemas económicos en todos los niveles como es el caso de la globalización. El fortalecimiento y la evidente presencia de esta cultura se halla en la monopolización del poder por los Estados a partir de tres principales funciones: conquista, defensa y control interno. Este mismo tipo de cultura también le permitió a los Estados expandir sus intereses a partir del abuso,

¹⁰¹ UNESCO, *UNESCO'S Work on Education for Peace and Non-Violence -Building peace through education*, UNESCO, Paris, 2008, pág. 3.

¹⁰² GALTUNG, Johan, “Cultural violence” en *Journal of Peace Research*, Vol. 27. 3, 1990, pág. 291.

¹⁰³ FISAS, Vicenc, *Cultura de la Paz y gestión de conflictos*, citado, pág. 351.

explotación y colonización de otras regiones y territorios y de manera paradójica, también, se constituyó en el motor de la lucha para la declaración de la autonomía y soberanía de los pueblos y naciones, la descolonización, la creación de nuevos Estados y para la movilización de varios movimientos sociales¹⁰⁴.

Igualmente, Adams señala que la cultura de la guerra ha utilizado la guerra como principal propósito de expansión, pero a la vez se encuentra compuesta por 15 aspectos que se refuerzan entre sí dando como resultado un sólido sistema de la cultura de la guerra, a saber: 1. armas y armamentos, 2. neocolonialismo, 3. explotación económica, 4. medios de disuasión política, 5. la industria militar, 6. tráfico de drogas y armas, 7. reglas autoritarias patrocinadas por el poder militar, 8. control de la información por medio de la falsa propaganda, 9. identificación de un enemigo, 10. educación para una cultura de guerra, 11. patriarcado, 12. instituciones religiosas que apoyan los Estados y estructuras militares, 13. arte y literatura que incentiva la guerra, 14. nacionalismo y 15. racismo¹⁰⁵. Para finalizar, Adams señala que tanto la cultura de la guerra como los aspectos que la componen se refuerzan y perpetúan gracias a las estructuras y funcionamiento de la actual concepción de los Estados modernos. Así pues, el autor plantea que para reemplazar el modo en que opera esta cultura, es necesario pensar en una alternativa como el fomento de una Cultura de Paz¹⁰⁶.

6.1. *Sobre la Cultura de paz: la evolución de un concepto.*

La evolución histórica del concepto de paz, su naturaleza y alcance, se constituye como un importante punto de referencia para analizar la forma de organización y expansión de las diferentes culturas y civilizaciones en un punto determinado de la historia. Una mirada general sobre las diferentes concepciones de paz, permite apreciar conceptos como el de *shalom* que en hebreo se traduce como paz con Dios, *salaam* palabra árabe vinculada a la llegada de la paz entre las personas, *pax romana* o *paz agusta* que en latín se traduce como orden, autoridad y dominio sobre los pueblos sometidos, *eirene* que en griego significa armonía en el interior del grupo, *shanti* y *ahimsa* principios de la religión hindú que se asocian con la virtud suprema y la

¹⁰⁴ ADAMS, David, *The History of Culture of War*, CreateSpace, Connecticut, 2008, pág. 180 a 182.

¹⁰⁵ Ídem, pág 94.

¹⁰⁶ Ídem, pág. 184.

paz mental, *Ho P'ing* y *Ping Ho* expresiones que para la cultura china indican espíritu templado y orden mental y *Heiwa* y *Chowa* que en japonés denotan armonía¹⁰⁷.

Si bien encontramos tales esfuerzos por convivir de manera pacífica en distintas sociedades, éstos no aparecen como los rasgos más básicos que identifican la historia de nuestra humanidad, fuertemente marcada por guerras, opresión, discriminación, abuso, entre otras características que describen nuestro no evitado intento por convivir de manera violenta y agresiva como lo expusimos en el apartado anterior. Así pues, se hace aún más evidente la responsabilidad de nuestros actos en la construcción de nuestras sociedades y por ende nuestra historia. Pero es en el mundo moderno cuando cobra sentido la idea de una Cultura de Paz. Especialmente desde el preámbulo de la Constitución de la UNESCO donde se plasma la opción y el potencial que posee la humanidad para construir la paz, a saber: “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”. A partir de este pronunciamiento y modo de concebir la construcción de la paz, durante las últimas décadas se llevaron a cabo variadas proclamaciones e iniciativas que han extendido y consolidado el movimiento por la paz alrededor del mundo. El primero de ellos fue la celebración del “Año Internacional de la Paz” en 1986, en cuyo marco de acción se desarrollaron numerosas iniciativas para el fomento de la Cultura de Paz, como es el caso de la declaración del “Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia” en el que se argumenta que la paz es posible, debido a que la guerra y la violencia no son cuestiones de carácter biológico. Así mismo, los científicos que se adhieren a este documento afirman que la guerra es una invención social y, que así como se puede invertir en la guerra, se puede inventar e invertir en la paz¹⁰⁸.

Posteriormente, en julio de 1989 en la ciudad de Yamusukro, Costa de Marfil se celebró el “Congreso Internacional sobre la Paz en la Mente de los Hombres” en el que también se proclama la “Declaración sobre la Paz en la Mente de los Hombres” donde se comprende la paz como un comportamiento y una actitud que no se agota en la resolución de los conflictos y que se encuentra profundamente arraigada a los principios de libertad, igualdad, justicia y solidaridad entre la humanidad. Igualmente, para

¹⁰⁷ GALTUNG, Johan, “La cosmología social y el concepto de paz” en GALTUNG, Johan, *Sobre la Paz*, citado, pág. 73 a 99.

¹⁰⁸ El manifiesto fue difundido por decisión de la UNESCO, en su Conferencia General durante su vigésimoquinta sesión el 16 de noviembre de 1989 en París. Para más información: ADAMS, David, *El Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia, preparar el terreno para la construcción de la paz*- UNESCO-Centre Unesco Catalunya-UNESCOCAT, Barcelona, 1992.

contribuir en la construcción de la paz, en la misma Declaración se propone desarrollar un programa para la paz que incorpora diversos programas de enseñanza relativa a los derechos humanos, la justicia, la igualdad, entre otros contenidos que deben proporcionarse de manera permanente con la ayuda de actores internacionales y locales¹⁰⁹.

En 1995, durante la Conferencia General de la UNESCO, la Organización aprueba la “Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz”, del cual se deriva el proyecto “Hacia una Cultura de Paz” compuesto por cuatro grandes ámbitos de acción: 1. la educación para la paz, 2. los Derechos Humanos y la democracia, 3. la lucha contra la discriminación, la promoción del pluralismo cultural y el diálogo intercultural y, 4. la prevención de conflictos y consolidación de la paz después de los conflictos. Años después, en 1997 la Asamblea General de la ONU declara el año 2000 como el “Año Internacional de la Cultura de Paz”, por medio de la Resolución 52/15 de 1997.

No obstante, el concepto de Cultura de Paz logra una mayor relevancia en el año 1998 gracias a la labor institucional de la UNESCO y la definición otorgada por la ONU por medio de la Resolución A/RES/52/13 que propone comprender la Cultura de Paz como una cultura cuyos valores, actitudes y comportamientos rechazan la violencia, previenen los conflictos a partir de sus causas y sostienen la solución de los problemas a través del diálogo y la negociación entre personas, grupos y naciones. Este tipo de cultura considera la promoción y el cumplimiento de los derechos humanos como una base indispensable para el desarrollo de la paz¹¹⁰.

Para contribuir al fomento de la Cultura de Paz, en 1999 a través de la Resolución A/RES/53/25 la Asamblea General de la ONU aprobó la Declaración y el Programa de Acción para una Cultura de Paz que contempla los siguientes ocho aspectos: la cultura de paz a través de la educación; desarrollo económico y social sostenible; respeto de todos los derechos humanos; igualdad entre hombres y mujeres; participación democrática; comprensión, tolerancia y solidaridad; comunicación participativa y libre circulación de información y conocimientos; paz y seguridad internacionales. Para llevar a cabo esta labor, en la misma Resolución se establece el

¹⁰⁹ UNESCO, *Declaración de Yamusukro Sobre la Paz en la Mente de los Hombres*, Yamusukro, Cote d'Ivoire, 1º de julio de 1989.

¹¹⁰ ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, Resolución A/RES/52/13, *Cultura de Paz*, Abril 27 de 2008.

período 2001-2010 como el “Decenio Internacional de una Cultura de Paz y no Violencia para los Niños del Mundo”¹¹¹.

Siguiendo este propósito, se hace entonces necesario pensar y actuar de manera coherente sobre la construcción de culturas y sociedades más pacíficas, a pesar de las adversidades y obstáculos que puedan generar las estructuras y culturas violentas arraigadas en nuestras actuales sociedades. Tal labor requiere de imaginación, compromiso, interés, entre otros aspectos que permitan transformar la cultura de la violencia en una cultura de paz. Para ello, varios pensadores entre ellos Boulding propone referirse a la cultura de paz, como una cultura que promueve de manera pacífica la diversidad, lo cual implica reconocer estilos de vida, hábitos, valores, comportamientos y acuerdos que promuevan el mutuo bienestar y cuidado entre las personas¹¹². Para empezar a contribuir en el fomento de dicha cultura, la autora propone tener en cuenta varios aspectos que permitan comprender que a pesar de la guerra y las diversas formas de dominación, en la historia de la humanidad también se encuentran presentes el cuidado, el interés por el bien común, la construcción de sociedades más pacíficas y la transformación de las mismas a través de los movimientos sociales. Dicha visión de la historia evidencia que la cultura de paz existe, no obstante los sistemas y estructuras de dominación de las actuales sociedades requieren ser transformados para el verdadero fomento y gozo de esta cultura. Así pues, Boulding enfatiza que es necesario reemplazar el modo en el que operan los Estados-nación, las corporaciones internacionales, los sistemas militares, el poder de los medios de comunicación, entre otros similares. Todo ello a través de la invención de alternativas no violentas y pacíficas que involucren de manera activa el quehacer de educadores, activistas, movimientos sociales, sectores y grupos invisibilizados, organizaciones no gubernamentales y otras organizaciones de la sociedades civil, cuya labor pueda replantear las posibilidades para la autonomía y realización de las personas y de las sociedades.

Por otra parte y guardando cierta relación con el anterior planteamiento, Martínez propone desde la filosofía desconstruir el término de cultura el cual considera que puede llegar a ser negativo, excluyente y paradójico en algunos casos y posteriormente promueve orientar los esfuerzos de la paz hacia la construcción de las

¹¹¹ ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, Resolución A/RES/53/25, Declaración y Programa de Acción para la Cultura de paz, Octubre 6 de 1999.

¹¹² BOULDING, Elise, *Cultures of Peace-The Hidden Side of the History*, Syracuse University Press, New York, 2000, pág. 1.

“culturas de las paces”. Para ello, acude al origen etimológico de la palabra cultura que proviene de la palabra latina “cultivo”, explicando así que la cultura y las culturas son las diversas formas en que los seres humanos cultivan las relaciones entre ellos mismos, con el medio ambiente y la naturaleza. A estas acciones la acompañan la capacidad de elección que poseen los seres humanos frente al tipo de cultivos que realizan, como lo pueden ser el tipo de sociedad, los valores que la sustentan, el sistema de producción, entre otros¹¹³. En consecuencia, el autor plantea una relación entre cultura y responsabilidad que posee la humanidad respecto de condiciones que se desean, las ideas y valores en los que se fundamenta y el modo de transmitirlas. Sin embargo y de manera paradójica, a lo largo de la historia ha imperado un tipo de cultura y de saber proveniente de un grupo de personas preferiblemente blancos, propietarios y colonizadores que bajo una visión de evolución biológica y cultural ligada al progreso y la producción, ha generado a partir de excusas la extrema condición de injusticia y desigualdad a la que se encuentran sometidas millones de personas en el mundo procedentes de otras culturas, saberes y experiencias. Tal situación, representa tanto para Galtung como para Martínez una de las maneras de perpetuar las violencias estructural y directa que soportadas por la cultura de la violencia que requiere ser cambiada a partir de la responsabilidad que tienen los seres humanos de cultivar las relaciones humanas y de hacer elecciones en torno a ello.

A partir de esta idea, Martínez propone entender la Cultura de Paz como el propósito de “desconstruir” el tipo de relaciones humanas que hasta ahora se han cultivado, incorporando en primera medida la historia y experiencia de civilizaciones y culturas que han sido rechazadas o no reconocidas históricamente, lo que en consecuencia permite el reconocimiento de múltiples culturas y de distintos modos de cultivar la paz, los cuales a partir de procedimientos mínimos de justicia, solidaridad y responsabilidad permiten cultivar las “culturas para las paces”¹¹⁴.

Para finalizar y desde una mirada frente a los desafíos de las diversas sociedades en la actualidad, Mayor Zaragoza comprende a la Cultura de Paz como una cultura basada en principios y valores como la templanza, la seguridad y la acción no violenta. Una cultura cuyo centro del poder sean los ciudadanos y las ciudadanas quienes desde la

¹¹³ MARTÍNEZ GUZMÁN, Vicent, *Filosofía para hacer las paces*, citado, pág. 255.

¹¹⁴ Ídem, pág. 262 a 264.

participación, la toma de decisiones y la acción cotidiana, puedan contribuir en la construcción de un futuro mejor¹¹⁵.

6.2. Educar para una cultura de paz y la transformación de la cultura de la violencia.

Como observamos en el anterior apartado, la cultura de paz se ha consolidado conceptualmente gracias al interés e iniciativas de sociedades, grupos sociales, instituciones, ciudadanos y ciudadanas que alrededor del mundo y en diferentes momentos históricos y contextos se han esforzado por crear una convivencia pacífica en condiciones justas e igualitarias, mediante la lucha por el reconocimiento y cumplimiento de los derechos humanos, la democratización de las sociedades, la igualdad entre géneros, la resolución pacífica de los conflictos, entre otras relevantes que a su vez se constituyen como el contenido y forma del concepto de cultura de paz. No obstante, la cultura de paz no se agota en su definición y aspectos que lo componen, por lo contrario es un proceso abierto, dinamizador, reflexivo y requeridor constante de esfuerzos e iniciativas variadas y creativas que favorezcan el enriquecimiento, la comprensión y fortalecimiento de este concepto desde todos los puntos de vista posibles. Para tal labor, la educación desde sus variadas formas representa un camino en sí mismo que permite a las sociedades avanzar en sus esfuerzos por construir una cultura de paz a partir de su historia y las necesidades e intereses particulares de su contexto.

Justamente, la promoción de una cultura de paz por medio de la educación hace parte del Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, aprobada por la ONU por medio de la Resolución A/RES/53/25 de 1999, en la cual propone el fomento de dicha cultura a través de un proceso educativo integral y continuo que requiere de varios aspectos, entre los que podemos destacar los siguientes: contribuir a los objetivos de la educación para todos con miras a lograr el desarrollo humano, social y económico y promover una cultura de paz; velar por que los niños y niñas, desde la primera infancia, reciban instrucción sobre valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que les permitan resolver conflictos por medios pacíficos y en un espíritu de respeto por la dignidad humana y de tolerancia y no discriminación; velar para la igualdad de acceso

¹¹⁵ MAYOR ZARAGOZA, Federico, *Balance de una década de cultura de paz: retos y desafíos para el futuro*, CEIPAZ, Madrid, 2010, pág. 37 y 38.

de las niñas y mujeres a la educación; promover la revisión de los planes de estudio, incluidos los libros de texto, teniendo en cuenta la “Declaración y el Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia”, entre otros¹¹⁶.

Con el interés de cumplir los anteriores propósitos, varios actores a nivel internacional, regional y local, entre los que destacan notablemente la sociedad civil, han contribuido a fomentar la Cultura de Paz en diversas formas, entre ellas a través de la educación. Ejemplo de ello, lo encontramos en el “Informe Final de la Sociedad Civil sobre el Decenio Internacional de Naciones Unidas de una Cultura de Paz y No Violencia para los Niños del Mundo” presentado en el 2010, en el que cerca del 53% de las 1004 organizaciones de la sociedad civil que alrededor del mundo participaron, consideran que el fomento de la cultura de paz a través de la educación es una de las principales prioridades de su labor, a su vez enfatizan en la importancia de comprender esta finalidad de la educación como un proceso integral y a largo plazo basado en los valores, actitudes y comportamientos que implican dicha cultura¹¹⁷.

Bajo el marco de acción establecido en el “Programa de Acción sobre una Cultura de Paz” y los diversos aportes llevados a cabo tanto a nivel internacional como regional, Tuvilla propone analizar los programas educativos internacionales de fomento y promoción de la Cultura de Paz a través de tres modelos o enfoques, a saber: a) modelo restringido: son aquellos programas destinados al conocimiento de principios constitucionales y valores democráticos, b) modelo extensivo: aquellos que enfatizan que la educación para la paz es el fin último del derecho a la educación cuyas formas, metodologías y contenidos son abordados a partir de la innovación curricular transversal y, c) modelo integral: que entiende la Educación para la Paz como un aspecto esencial de la Educación Global que incluye la paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia, desde una visión holística que pretende contribuir a la solución de problemas mundiales como forma de edificar Cultura de Paz¹¹⁸. En el mismo análisis, el autor también reflexiona sobre los enfoques de la Educación para una Cultura de Paz en los diversos contextos geográficos, a partir de la siguiente clasificación: a) ámbito

¹¹⁶ ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, Resolución A/RES/53/25, Declaración y Programa de Acción para la Cultura de paz, Octubre 6 de 1999.

¹¹⁷ V.V.A.A., *Informe Mundial de Cultura de Paz 2010I-Informe final de la Sociedad Civil sobre el Decenio Internacional de Naciones Unidas de una Cultura de Paz y No Violencia para los Niños del Mundo – 2001-2010*, Fundación Cultura de Paz, Barcelona, 2010, pág. 7.

¹¹⁸ TUVILLA, José, *Cultura de paz: fundamentos y claves educativas*, citado, pág.164.

internacional: centrado en contenidos de educación para la paz, derechos humanos, democracia y tolerancia, b) ámbito europeo: que enfatiza en la educación para la ciudadanía democrática y, c) ámbito americano: que resalta los valores democráticos¹¹⁹. Para Tuvilla es preciso observar y analizar de manera continúa tales programas, con el fin de otorgar nuevas iniciativas y respuestas precisas a las exigencias de un mundo globalizado que trae consigo ventajas a pesar de las numerosas y graves consecuencias¹²⁰.

Por otra parte y en un análisis sobre las características de la Educación para una Cultura de Paz, Tuvilla considera que ésta es un tipo de educación no sólo basada en el conocimiento disciplinar, sino además basada en el reconocimiento de la condición humana entendida como el centro y motor de todo cambio y, en segundo lugar una educación que plantea construir la paz como un proceso global de la sociedad. Ambos niveles repercuten en el fin y alcance de la educación para la paz de la siguiente manera¹²¹:

- Es un tipo de educación que pretende contribuir a la construcción de un Nuevo Orden Internacional cuya base conceptual se encuentra en el término de paz positiva, en el que intervienen tres principios de reconstrucción social esenciales: a) principio de la dignidad (derechos humanos y democracia, b) principio de la solidaridad (desarrollo sostenido y respeto por el medio ambiente, c) principio de la seguridad (el desarme).
- Es un tipo de educación que contribuye a la práctica de los derechos humanos y al desarrollo de una vida digna.
- Un proyecto educativo que no puede restringirse al marco de la escuela y de las organizaciones educativas, sino que además abarca la realidad de todas las personas, las sociedades y el mundo en su constante evolución.
- Una educación con una importante dimensión sociopolítica y en valores.

Otra características sobre la Educación para una Cultura de Paz la encontramos en De Rivera, quien considera que los ocho componentes que otorgan contenido a la Cultura de Paz generan el desarrollo de las siguientes herramientas y habilidades de conocimiento: capacidad de diálogo y negociación, la lucha no violenta, capacidad de cambio y transformación personal con impacto en lo social, participación y desarrollo

¹¹⁹ Ídem, pág.165.

¹²⁰ Ídem, pág.159

¹²¹ Ídem, pág.105 y 106.

comunitario y la acción política que fomente la establecimiento de sociedades más pacíficas¹²².

Para finalizar, podríamos considerar que la Educación para la Cultura de Paz hace parte de los nuevos intentos para ampliar y reconocer los diversos valores, creencias, actitudes, comportamientos y estilos de vida que contribuyen a la construcción de la paz a través de la educación en sus diferentes modalidades. Lo cual implica dialogar, investigar, formar y actuar para conocer y validar las diferentes formas en que las sociedades y culturas conciben la paz y su desarrollo a partir de su propia historia y aspiraciones. Así mismo, es un esfuerzo en reconocer y alertar que mientras aún existan varios tipos de violencia que se legitiman, reproducen y perpetúan a través de la cultura, es imposible y utópico crear y hacer tangible la paz. Y por último, conlleva críticamente a replantearnos que si como humanidad hemos sido capaces de construir y generar una cultura de la violencia, igualmente podemos y tenemos la responsabilidad de generar una cultura de paz.

7. Sobre los modelos de abordaje de la educación para la paz.

Al interior de las Ciencias de la Educación como dentro de las Ciencias Sociales se encuentran presentes las tres principales corrientes epistemológicas del saber: el *paradigma positivista*, el *paradigma hermenéutico* y el *paradigma sociocrítico*. Cada una de ellas ha establecido un concepto de educación y, por ende, un modelo educativo que se corresponde con las necesidades educativas y sociales de una época determinada.

Brevemente, Popkewitz explica tales paradigmas sobre la educación de la siguiente manera: 1. paradigma empírico-analítico, cuyo interés se centra en el desarrollo de teorías y normas universales que explican el comportamiento social, 2. paradigma simbólico (hermenéutico o interpretativo) que pretende investigar la manera en que la interacción humana otorga origen a normas y conductas sociales, y 3. paradigma crítico, centrado en el análisis y reflexión de las relaciones sociales, las estructuras en las que se desenvuelven y el papel activo del individuo frente a las condiciones generadas por tales relaciones¹²³.

¹²² RIVERA De, Joseph, "Teaching about the Culture of Peace as an Approach to Peace Education" en SALOMON, Gavriel and CAIRNS, Edward, *Hand Book in Peace Education*, Taylor and Francis Group, New York, 2010, pág. 193 a 196.

¹²³ POPKEWITZ, Thomas, *Paradigma e ideología en investigación educativa*, Trad. de J. Vives, Mondatori, Madrid, 1988.

Esta distinción también ha sido trasladada al ámbito de la educación para la paz en la que varios autores han propuesto modelos que intentan explicar la definición y fines de este tipo de educación en un determinado momento histórico¹²⁴. Entre las clasificaciones más empleadas se encuentran las expuestas por Haavelrsud y Jares. El primer autor, expone estos tres modelos: a) educación para la paz desde el enfoque estructural, b) educación para la paz desde el modelo dialéctico y c) educación para la paz desde el enfoque evolucionista¹²⁵. Mientras que el segundo formula los tres siguientes: a) modelo técnico positivista, b) modelo hermenéutico o interpretativo y, c) modelo socio-crítico¹²⁶. Como veremos a continuación el surgimiento de tales perspectivas se corresponden con varias de las etapas de desarrollo de la educación para la paz.

Para empezar, el modelo técnico positivista de la educación para la paz se relaciona con el paradigma positivista de la educación. Este último, también denominado como *paradigma cuantitativo, empírico-analítico* o *racionalista*, fue durante muchos años el paradigma predominante en el campo de la investigación educativa. Su enfoque de carácter positivista y empirista proviene de la adaptación del modelo de las Ciencias Experimentales a las Ciencias de la Educación, gracias a los planteamientos de corriente positivista propuestos por científicos como Auguste Comte,

¹²⁴ Entre otras propuestas podemos mencionar la presentada por Novara y Ronda quienes clasifican la educación para la paz a partir de tres modelos: a) modelo intimista: que asume la violencia como inherente al ser humano, por lo tanto requiere ser contrarrestada a través de métodos educativos b) modelo conflictual violento: también comprende la violencia como algo natural al ser humano, pero esta puede ser tratada por medio de la resolución y gestión de los conflictos y, c) modelo conflictual no violento: entiende la paz como un proceso y que asume que los conflictos pueden ser tratados de manera positiva a través de métodos no violentos. Véase: NOVARA, D y RONDA, L, "Teoría e práctica dell'educaciones alla pace"- en NOVARA, D y RONDA, L, *Guida metodologica*, Abele, Turin, 1986. En segundo lugar, hallamos la controversial clasificación realizada por Hicks quien plantea hablar de educación sobre la paz y educación para la paz. Tales planteamientos generaron rechazo por parte de varios autores, especialmente de aquellos que se orientan al enfoque crítico de la educación para la paz. Véase: HICKS, David, "Education for Peace: What does it means?", en: *Occasional Paper Education*, Vol. N°1, Martin's College, Lancaster, 1984, pág. 10 a 16. Finalmente, Haavelrsud propone clasificar la educación para el desarme a partir de cuatro categorías que también pueden trasladarse a la clasificación de enfoques de la educación para la paz, a saber: 1) idealista: enfoque con el que se identifican los organismos y organizaciones no gubernamentales internacionales las cuales llevan a cabo acciones por la paz a partir de políticas internacionales tendientes a la generalización y a la escasa preocupación por los problemas estructurales, 2) intelectual: en este enfoque se sitúan los académicos interesados por el abordaje de la paz y los conflictos, pero que desafortunadamente tienen dificultades para acercar tales aportes a la práctica y la acción, 3) ideológico: en este enfoque sitúa a los pensadores y teorías interesados en comprender la violencia tras las estructuras y la manera en que ésta se refleja en el ámbito educativo y, 4) politizador: este enfoque se entiende como una amalgama entre educación, investigación y acción con una propuesta abiertamente política, que consiste en la participación activa de los sujetos en la transformación de las sociedades y la construcción de la paz. Véase: HAAVELSRUD, Magnus, *Education in developments*, Arena Publishers, Tromso, 1996, pág. 92 a 102.

¹²⁵ HAAVELRSUD, Magnus, "Intellectual approaches and methodolgy" en: BORELLI, Mario, HAAVELRSUD, Magnus, *Peace Education within the archipelago of peace research 1945- 1964*, citado, pág. 14 a 19.

¹²⁶ JARES, Jesús, *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*, citado, pág. 121 a 123.

John Stuart Mill, Kart Popper y Emile Durkheim¹²⁷. De manera particular, Durkheim plantea incorporar en los procesos educativos una serie de herramientas técnicas y métodos que permitan formar a niños y niñas para que sean capaces de desarrollar un proyecto de vida, basado en valores como el orden y el progreso¹²⁸.

Para Arnal y Del Rincón, el paradigma positivista en el ámbito educativo posee como aspiración básica descubrir las leyes por las que se rigen los fenómenos educativos y a partir de estos, elaborar teorías científicas que orienten la acción educativa¹²⁹. Por su parte, Serrano considera que el positivismo como escuela filosófica aplicada al ámbito educativo también pretende desarrollar y consolidar la investigación educativa cuyo propósito se centra en explicar, controlar, comprobar y predecir los fenómenos educativos, para obtener un resultado o producto final, es decir, un conocimiento observable, medible, cuantificable y con posibilidades de generalización y aplicación práctica en el ámbito educativo. Otras de las características señaladas Serrano, es el interés del positivismo por predecir los fenómenos educativos, por medio de la proposición “causa y efecto”, que a través de un proceso sistemático y objetivo fomenta la universalidad de las leyes y teorías no sujetas a contextos particulares de actuación, lo que se traduce en la búsqueda de neutralidad o la no intervención de valores en la labor científica¹³⁰.

Por otra parte, Jares considera que el principal efecto de este paradigma sobre la educación para la paz consiste en entender la paz como ausencia de guerra, por ende su acción educativa consiste en la prevención de la guerra como principal manera de establecer la paz. Así mismo, sus métodos educativos se centran en el aprendizaje en el aula, el buen comportamiento y la relación dominante y vertical entre docentes y estudiantes. Tales aspectos lo convierten en modelo negativo, cognoscitivo y dependiente¹³¹. Por último, este enfoque determinó las bases conceptuales y metodológicas de la primera etapa de desarrollo de la educación para la paz, período en el que los fundadores del movimiento educativo de la Escuela Nueva concebían la

¹²⁷ ARNAL, Justo, y DEL RINCÓN, Delio, *Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías*, Labor, Barcelona, 1994. pág. 39. LATORRE, Antonio, DEL RINCÓN, Delio, ARNAL, Justo, *Bases metodológicas de la investigación educativa*, Nurtado, Barcelona 1997. Pág. 38 a 41.

¹²⁸ DURKHEIM, Emile, *Educación y Sociología*, trad. de J. Muls, Península, Barcelona, 2003, pág.70.

¹²⁹ ARNAL, Justo, y DEL RINCÓN, Delio, *Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías*, citado, pág. 41.

¹³⁰ SERRANO, Gloria, *Pedagogía Social-Educación Social: construcción científica e intervención práctica*, Narcea, Madrid, 2003, pág. 196.

¹³¹ JARES, Jesús, *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*, citado, pág. 121.

educación, especialmente, la escuela como la principal herramienta para prevenir conflictos y guerras.

Por otra parte, encontramos el segundo modelo de educación para la paz, relacionado con el paradigma hermenéutico de la educación. Éste último surge alrededor de la década de los sesenta y se presenta como una alternativa que propone superar el enfoque técnico y conductual de la educación desarrollado por el paradigma positivista. Así, intenta ubicar a las personas en el centro del proceso educativo y busca formarlos desde una perspectiva holística. Este interés despertó en varios profesionales de disciplinas como la Psicología de la Educación, la Administración Educativa, y las Teorías Curriculares, la necesidad de explorar nuevas perspectivas epistemológicas que ofrecieran un adecuado enfoque y metodologías que contribuyeran con el avance de la investigación educativa. Para ello acudieron a las metodologías investigativas que derivan de la tradición “interpretativa” de los estudios sociales, las cuales buscaban sustituir las nociones científicas de sistematización, explicación, predicción y control por nociones científicas vinculadas con la interpretación, la comprensión, el análisis de los significados y la acción.

El principal resultado de esta búsqueda dio origen a la Sociología de la Educación una disciplina de tipo interpretativa fundada en la *fenomenología social*. Uno de los principales precursores de este campo fue Michael Young quien propone abordar y comprender los fenómenos y procesos educativos a partir del *paradigma interpretativo*¹³². A partir de los postulados de este enfoque epistemológico, Young sostiene que la investigación sociológica debe centrarse en explicar cómo se ha producido un determinado orden social y como éste se reafirma o reconstruye de manera continua a partir de los procesos de significación y resignificación que cotidianamente llevan a cabo los actores sociales para la construcción de dicho orden. Para Young, este planteamiento presenta dos consecuencias dentro del campo de la educación, la primera radica en comprender la investigación educativa como una labor que debe centrarse en comprender los diferentes procesos sociales mediante los cuales se da por entendida una determinada realidad o situación social, es decir, penetrar el

¹³² El paradigma interpretativo, también conocido como paradigma *cualitativo, fenomenológico, naturalista, humanista o etnográfico* enmarca un conjunto de corrientes humanísticas cuyo objetivo consiste en estudiar los significados de las acciones humanas y de la vida social. Sus antecedentes se hallan en las escuelas de pensamiento como la *fenomenología*, el *interaccionismo simbólico*, la *etnometodología* y la *sociología cualitativa* y específicamente en la labor teórica de autores como Max Weber, Alfred Schutz, Rickert Heinrich, Wilhelm Dilthey. Véase: YOUNG, Michael, “*Knowledge and Control*” en YOUNG, Michael *New Directions in Sociological Theory*, Collier Macmillan, London, 1971.

mundo personal y social de los *sujetos de estudio* (cómo el sujeto interpreta las situaciones, el significado que le otorgan y sus intenciones) y así comprender la *objetividad* basada en el análisis del significado de acuerdo a la interrelación entre el *sujeto* y el *contexto educativo*. Y en segundo aspecto, consiste en abordar la construcción de conocimiento como una categoría *problematizadora* que observe la comprensión e interpretación de la realidad educativa, desde los significados de los sujetos inmersos en determinados contextos educativos, y por ende, analice sus creencias, intenciones e intereses como características de un proceso educativo como proceso social¹³³.

Por otra parte y de acuerdo con Jares, este modelo epistemológico se encuentra vinculado con el *modelo hermenéutico o interpretativo de la educación para la paz* que otorga especial importancia a la interdependencia de fenómenos y actores durante el proceso educativo, y que a la vez, se entiende como un proceso de comunicación, en el que tanto docentes como estudiantes son actores que interactúan en varios ámbitos del contexto educativo. Igualmente, supera la noción de paz negativa y explica que la violencia también está presente en las personas y por ende en las relaciones interpersonales. Por ello, la educación se centra en evitar la violencia en los comportamientos humanos. Este modelo se refleja en el preámbulo de la Constitución de la UNESCO: las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz. A pesar de que este modelo representó un importante cambio respecto a la forma de concebir el proceso de aprendizaje, Jares señala que fue calificado de idealista y utópico al suponer que tan sólo la educación sería capaz de liberar al mundo de las guerras¹³⁴.

Finalmente, ubicamos el *modelo socio-crítico de la educación para la paz* o *modelo crítico-conflictual de educación para la paz* que se deriva del paradigma sociocrítico de la educación, el cual concibe a la educación como un proceso noneutral y en permanente construcción que se encuentra matizado por la ideología¹³⁵. De acuerdo

¹³³ YOUNG, Michael *New Directions in Sociological Theory*, Collier Macmillan, London, 1971, pág. 231 a 238.

¹³⁴ Ídem, pág. 122.

¹³⁵ Este conjunto de propuestas educativas de carácter crítico surgen a partir de los postulados de la Escuela de Frankfurt, especialmente de las referencias filosóficas de Horkheimer, Adorno y Marcuse. Posteriormente con el desarrollo de la Teoría Crítica Social y la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas, se asentaron las bases para la formulación y desarrollo de lo que actualmente se conoce como el enfoque sociocrítico de la educación. Para ampliación sobre esta primera fase de la Teoría Crítica se recomienda: HORKHEIMER, Max, *Crítica de la razón instrumental* (1969), Trotta, Madrid, 2002 y *Teoría tradicional y teoría crítica*, (1987), Trad. de L. López, Paidós Ibérica, Barcelona, 2000. Y sobre los inicios, pensamiento y autores de la escuela de Frankfurt se recomienda: CORTINA, Adela, *La escuela de Frankfurt: crítica y utopía*, Síntesis S.A, Madrid, 2008 y ZIMA, Pierre (Ed), *La Escuela de Frankfurt: dialéctica de la particularidad*, Trad. de F. Parcerisas, Galba, Barcelona, 1976.

con Popkewitz, este enfoque pretende abordar el acto educativo desde el análisis de las transformaciones sociales y, a su vez, intenta dar una respuesta emancipatoria y renovadora en concordancia con las relaciones de las estructuras sociales¹³⁶.

Al igual que los paradigmas técnico y hermenéutico de la educación, el paradigma socio-crítico también favoreció el desarrollo conceptual de la educación para la paz. Sin embargo, los aportes de éste último generaron una importante brecha teórica y práctica al interior de este campo. Esto se debe al acontecimiento de dos situaciones paralelas. La primera de ellas fue la incorporación de propuestas educativas comprometidas con la creación de currículos integrales que superaran la formación en el aula y propiciaran la participación y acción política de los actores presentes en los diversos procesos educativos¹³⁷. Y en segundo lugar, encontramos el viraje conceptual presentado al interior de la Investigación para la Paz, gracias a la ampliación del concepto de paz y su relación con las diversas formas de violencia como es el caso de la propuesta de Galtung y la perspectiva positiva del conflicto también desarrollada por el mismo autor y otros como Simmel.

Así pues, bajo estas orientaciones epistemológicas y conceptuales la educación para la paz adquiere un carácter crítico, reflexivo, emancipador, abiertamente político, no neutral y comprometido con la construcción de la paz a través de la transformación de las diversas estructuras violentas que impiden su realización. Estas nuevas características del campo, otorgan origen al *modelo socio-crítico de la educación para la paz* o *modelo crítico-conflictual de educación para la paz*, de acuerdo con la

¹³⁶ POPKEWITZ, Thomas, *Paradigma e ideología en investigación educativa*, citado, pág. 74 a 76.

¹³⁷ Un acercamiento al enfoque socio-crítico de la educación nos permite observar una extensa variedad de posturas crítico-pedagógicas que desde sus inicios proponen tanto en la educación como en la pedagogía actuar a la luz de conceptos como reflexión, racionalidad, autodeterminación y emancipación, los cuales forman parte de las propuestas de pedagogos críticos como Mollenhauer, Rosner, Schaller, entre otros: ADORNO, Theodor, *Educación para la emancipación*, (1970), Trad. de J. Muñoz, Morata, Madrid, 1998, pág. 115 a 126.

Igualmente encontramos las Teorías de la Reproducción Social cuyos soportes se encuentran en las obras de pensadores como Gramsci, Althusser y Baudelot, que contribuyeron a repensar la escuela como uno de los aparatos ideológicos que reproducen las condiciones y estructuras necesarias para el adecuado funcionamiento de un determinado sistema, que en el caso del capitalismo debe llevar a cabo un modelo educativo orientado en la formación del capital humano, el desarrollo de capacidades y aptitudes para la producción y el trabajo. La reproducción de este tipo de conocimiento favorece a ciertas clases sociales y se presenta de manera oculta y abstracta en los planes de estudio. Estas ideas también hacen parte de las reflexiones de autores como Bourdieu y Passeron. Véase: GRAMSCI, Antonio, *La alternativa pedagógica*, Nova Terra, Barcelona, 1973, ALTHUSSER, Louis, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Trad. de Freud y Lacan, Nueva Visión, Buenos Aires, 1988, BAUDELLOT, Christian y ESTABLET, Roger, *La escuela capitalista en Francia*, Editorial Siglo XXI, México, 1987 y BORDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Fontamara, Barcelona, 1996. Por último, también destacamos la obra pedagógica de Freire considerado como uno de los autores más relevantes de la Teoría Crítica de la Educación gracias a su obra titulada "Pedagogía del Oprimido" la cual ha sido ampliamente valorada por su contenido crítico y práctico para el cambio y la transformación social a partir de la educación en aquellas sociedades marcadas por la dominación y la desigualdad como es el caso de Brasil y de otros países latinoamericanos. Véase: FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Trad. J. Medallo, Siglo XXI Editores, Madrid, 1988 y *La Educación como práctica de la Libertad*, Trad. L. Ronzoni, Siglo XXI, Madrid, 1997.

tipología sugerida por Jares. Según el autor, este modelo tiene entre sus pilares el término de *paz positiva* desarrollado por Galtung, que asume el conflicto como una oportunidad para el cambio, presenta una adecuada simetría entre enfoques afectivos, políticos, cognoscitivos y morales y que considera relevantes los métodos socio-afectivos de aprendizaje¹³⁸. Las características de este modelo coinciden con el enfoque de politización de la educación para la paz propuesto por Haavelsrud, en el que la educación en combinación con otros esfuerzos y procesos sociales contribuyen en la promoción de la paz, gracias a la participación de diversos autores que poseen un proyecto político orientado a la emancipación y transformación de los sujetos y de las sociedades¹³⁹. Así mismo, uno de los principales rasgos de este modelo consiste en ubicar el término de conflicto como un eje central de la educación. La comprensión de este término se realiza a partir de la reflexión sobre las necesidades e intereses presentes en las estructuras sociales, que de acuerdo a las interpretaciones que los actores realizan sobre su situación de conflicto, éste puede ser manejado de manera oportuna y creativa teniendo en cuenta la transformación de las causas estructurales y psicosociales que los genera¹⁴⁰. Esta visión positiva del conflicto hace parte de una amplia concepción de la paz en la que el reconocimiento, afrontamiento y resolución noviolenta de los conflictos contribuye a la construcción de la paz, entendida ésta como el proceso de realización de la justicia en diversos niveles.

Entonces, desde lo explicado el *modelo socio-crítico de la educación para la paz* otorga a esta alternativa educativa un carácter crítico, emancipador, reflexivo, activo, dinámico, abiertamente político, no neutral y comprometido con el fomento de una cultura la paz. Desde esta perspectiva, la educación es comprendida como uno de los medios por el cual se pueden transformar las estructuras violentas que impiden el alcance y sostenimiento de la paz. Esto implica entre otros aspectos, concebir a la educación como un proceso continuo que busca fomentar la autonomía y libre desarrollo de las personas y los grupos sociales. Asumir la paz desde una perspectiva positiva que supera la ausencia de guerra como sinónimo de paz y que se encuentra vinculada con los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la justicia social y la

¹³⁸ JARES, Jesús, *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*, citado, pág.123.

¹³⁹ HAAVELSRUD, Magnus, *Education in developments*, citado, pág 99 a 101.

¹⁴⁰ IGLESIAS, Ángel, *Educar pacificando. Una pedagogía de los conflictos*, Seminario Galego de Educación para la Paz. Fundación Cultura de Paz, Santiago de Compostela, 2007, pág. 29.

democracia, como también valorar los diversos tipos de conflictos como parte natural de las relaciones humanas y dinamizador de los cambios y procesos sociales.

De acuerdo a los planteamiento de este modelo, Jares plantea comprender la educación para la paz como “un proceso educativo dinámico, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto, y que a través de la aplicación de enfoques socioafectivos y problematizadores pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad para poder hacerle frente y actuar en consecuencia”¹⁴¹. Por otra parte y en una línea similar, Tuvilla propone definir la educación para una cultura de paz, como “un proceso global de la sociedad, a través del cual las personas y grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente en el interior de la comunidad nacional e internacional y en beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos para conseguir cada una de las metas que conforman la Cultura de Paz”¹⁴².

Para finalizar, de los anteriores modelos epistemológicos explicados, hemos optado por el *modelo socio-crítico de la educación para la paz* como principal opción metodológica para llevar a cabo nuestra investigación. Esto no sólo por ser el actual modelo predominante al interior de la educación para la paz, sino además porque consideramos que sus características y elementos nos brindan las herramientas metodológicas necesarias para profundizar tanto en el campo de los conflictos armados, como para comprender de manera más amplia la historia y actuales circunstancias del conflicto palestino-israelí. Por lo tanto, en los siguientes capítulos que componen esta primera parte de la investigación desarrollaremos las bases conceptuales y metodológicas *modelo socio-crítico de la educación para la paz*.

¹⁴¹ JARES, Xesús, *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*, citado, pág. 124.

¹⁴² TUVILLA, José, *Cultura de paz: fundamentos y claves educativas*, citado, pág. 103.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS CONCEPTUALES DEL MODELO SOCIO-CRÍTICO DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ.

Como explicamos en el anterior capítulo el *modelo socio-crítico de la educación para la paz* o *modelo crítico-conflictual de educación para la paz*, es uno de los paradigmas de abordaje de la educación para la paz, que durante las últimas décadas ha otorgado fondo y forma al marco teórico-conceptual y metodológico de este término y que además ha contribuido a su expansión y fortalecimiento. Debido a su carácter crítico, reflexivo, analítico, emancipador y abiertamente comprometido con los cambios sociales, este modelo asume la paz como un proceso que trasciende la ausencia de guerra y que implica entre otros aspectos el respeto de los derechos humanos, la democracia, la justicia social y el desarrollo sostenible. Igualmente, propone entender los conflictos como fenómenos que hacen parte de la naturaleza humana y que por tanto se constituyen en una oportunidad para la transformación de los individuos y de las sociedades. Por lo tanto, bajo este enfoque, plantea analizar y comprender los diversos tipos de violencia como una forma de construir la paz y de resolver y transformar los conflictos presentes en las sociedades y, finalmente entiende a la noviolencia como un camino, y a la vez, como una propuesta ético-política, activa y creativa capaz de generar los procesos sociales que conlleven a la transformación de los conflictos y la construcción de una paz justa y sostenible.

Por lo tanto y con el fin de indagar los principales elementos que componen el fundamento teórico y conceptual que propone el *modelo socio-crítico de la educación para la paz*, durante el presente capítulo proponemos comprender el marco teórico de la educación para la paz a partir de cuatro principales ejes temáticos: *violencia, conflicto, paz y noviolencia*.

Así pues, el primer apartado lo dedicaremos al análisis del concepto de violencia, sus causas y manifestaciones. Para ello, realizaremos un recorrido sobre las principales teorías de la violencia desarrolladas al interior de las Ciencias Sociales, especialmente desde la Sociología y la Psicología. Seguidamente, analizaremos el concepto de *violencia estructural* desarrollado por Galtung como forma de entender la compleja relación entre paz y violencia. En el segundo apartado daremos una mirada general a las diversas corrientes o enfoques sobre el análisis de los conflictos, las cuales

intentan explicar las causas, características y dinámicas de los mismos. Posteriormente, expondremos algunas de las más relevantes propuestas conceptuales sobre el término conflicto y las perspectivas positivas del conflicto, que explican el conflicto como un fenómeno connatural a la humanidad y a la vez ventana de oportunidad para el cambio social. En tercer lugar, veremos las diversas concepciones contemporáneas de paz. Para ello, explicaremos algunos de los hechos y aspectos que dieron forma al concepto de paz desarrollado en el marco de la cultura occidental y explicaremos los más relevantes conceptos de paz a partir de la Filosofía y la Investigación para la Paz. En el cuarto y último apartado de este capítulo, abordaremos las diversas concepciones y estrategias de la no violencia, como también señalaremos de qué manera ésta se constituye como una alternativa que no sólo rechaza los diversos de tipos violencia, sino que además es una vía política por la cual se puede lograr la transformación de las sociedades y en consecuencia la construcción de la paz.

1. Comprender las causas de la violencia: un primer paso para la transformación de los conflictos y la construcción de la paz.

De acuerdo con Fisas, el objeto central de análisis de la Investigación para la Paz no sólo consiste en la reflexión sobre la guerra, la paz y los conflictos, sino también de la violencia, sus diferentes concepciones y manifestaciones¹. Bajo esta misma posición, Thee considera que el origen del interés sobre el estudio de la violencia al interior de la Investigación para la Paz, se encuentra en su propósito de alejarse de la noción de paz entendida como ausencia de guerra, que equivale al tradicional concepto de violencia física y directa. A partir de los años sesenta, bajo la propuesta de incorporar conceptos como violencia estructural y paz positiva desarrollada por Galtung, los estudios sobre la paz ampliaron su campo de estudio hacia fenómenos sociales como la pobreza, las enfermedades evitables, el hambre, el analfabetismo, el control y manipulación de la información, entre otras carencias de carácter socioeconómico que evidencian la presencia de un tipo de violencia que emana de las mismas estructuras de la sociedad, es decir, la violencia estructural².

¹ FISAS, Vicenç, *Cultura de paz y gestión de conflictos*, citado, pág. 24.

² THEE, Marek, "Alcance y prioridades sobre la investigación para la paz", en *Anuario de estudios sobre paz y conflictos*, Vol I, Fontanara- UNESCO, Barcelona, 1986, pág.38 a 53.

Para Khan, la violencia es un término que puede poseer múltiples significados y usos en determinadas sociedades. Por tal razón, se pueden hallar expresiones que denotan las variadas concepciones y empleos de la violencia de acuerdo a la situación en la que ésta se manifieste. Entre estas expresiones se pueden encontrar algunas como violencia en las calles (delincuencia, abuso de la fuerza policial), violencia contra uno mismo (suicidio, alcoholismo), violencia al volante (muertes causadas por muertes de tránsito), violencia en los medios de comunicación (alienación, manipulación de la información), entre otras³.

En relación con los anteriores usos y denotaciones, en disciplinas como la Sociología y la Psicología varios teóricos han intentado definir el término de violencia desde varias perspectivas que no conllevan a una definición absoluta. Una primera reflexión general sobre la violencia desde la sociología clásica, puede hallarse en autores como Marx quien desarrolló el contenido de este término a partir de su relación con otros conceptos como poder, autoritarismo, coacción, explotación y dominio, que en conjunto permitieron la elaboración de teorías sobre el conflicto, el cambio social, entre otras. Para empezar, Marx se refiere a la violencia como un elemento presente en determinadas circunstancias de organización de la sociedad y de manera especial en aquellos momentos de cambio social, relacionados con su proceso de organización. En el caso de los cambios de los modos de producción, concretamente en el origen del capitalismo, Marx argumenta que la violencia se constituyó como un elemento que facilitó la transición entre las viejas y nuevas formas de producción y por ende de relación social. En este aspecto, el uso de la violencia se puede hallar en ciertos dispositivos o mecanismos para la expropiación y acumulación del capital, hecho al que califica como una cruzada que en los anales de la historia quedó registrada con trazos indelebles de sangre y fuego. De esta manera, Marx considera relevante el papel que desempeña la violencia en la transformación de las relaciones de propiedad⁴.

Continuando con el análisis del término violencia pero desde una perspectiva psicosociológica, se presentan algunos autores contemporáneos norteamericanos como Smelser y Gurr cuyos aportes son considerados como relevantes en la sociología contemporánea. El psicólogo social Smelser, en su conocida obra “Theory of collective behaviour” describe el origen de las teorías sobre el comportamiento colectivo para

³ KHAN, Rasheeduddin, “La violencia y el desarrollo económico y social” en *La violencia y sus causas*, La Editorial de la Unesco, París, 1981, pág. 191.

⁴ Véase: MARX, Karl, *El Capital Volumen I* (1867), Trad. de J. Figueroa, EDAF Ediciones, Madrid, 1972.

posteriormente establecer la relación de éstas con la violencia. Smelser define al comportamiento colectivo como: “una movilización no institucional para la acción que procura modificar una o más tensiones sobre la base de una recomposición general de los componentes de la acción social”⁵. Adicionalmente, el autor explica que tales *acciones colectivas no institucionales* son el resultado o reacción de las contradicciones o tensiones presentes en los diferentes componentes de la acción social como lo son: la expansión de una creencia generalizada, la permisividad estructural y la puesta en marcha de mecanismos de control social, los cuales se manifiestan en valores, normas, roles y recursos situacionales. La interacción de estos factores, puede presentar una tensión estructural, la cual es el origen de un determinado comportamiento colectivo.

Bajo estas referencias, Smelser considera que el “comportamiento colectivo” se constituye como una forma de reaccionar frente a una “tensión estructural”, en donde los actores implicados tratan de superarla por medio de la agrupación, los acuerdos en una creencia y el desarrollo de una forma de movilización. De esta manera, en un determinado orden social pueden existir contradicciones o tensiones cuya reacción colectiva se encuentra orientada a mantener el equilibrio sistémico y funcional de una sociedad. Una vez definidos los comportamientos colectivos, Smelser establece la relación entre éstos y la violencia, para ello hace referencia a términos como: pánico, motín, situaciones de locura colectiva, movimientos orientados normativa y valorativamente, entre otras, entendidas como “formas de comportamiento colectivo” que emplean el recurso de la fuerza con diferentes grados de racionalidad⁶.

Otro aporte de la sociología norteamericana, proviene del sociólogo y politólogo Gurr, quien en su principal obra titulada “Why Men Rebel”, busca analizar la violencia de carácter político a través de un modelo que permita explicar las causas, el impacto y las formas en las que puede manifestarse la violencia. Sin embargo, al observar con detenimiento la propuesta de Gurr, se puede apreciar que para la definición del concepto de violencia política, el autor elabora ampliamente la descripción de las causas y los fines de la violencia generada por las acciones colectivas⁷. Según el autor, la “privación relativa”⁸ es el principal origen del descontento entre los individuos

⁵ SMELSER, Neil, *Theory of collective behavior*, The Free Press, New York, 1962, pág. 71.

⁶ Ídem, pág. 385.

⁷ GURR, Ted, *Why Men Rebel*, Princeton University Press, Princeton, 1970.

⁸ Gurr define la *privación relativa* de la siguiente manera: “discrepancia percibida entre las expectativas valoradas de los individuos y sus capacidades valoradas”. Ídem, pág. 13.

quienes al agruparse y politizarse manifiestan su rechazo por medio de acciones violentas contra los dispositivos y agentes políticos del sistema. Igualmente, para Gurr la violencia colectiva es la manifestación o extensión del descontento compartido por los miembros de una sociedad respecto a un conjunto de bienes y situaciones de vida que consideran necesarias y justas⁹.

En relación con lo anterior, Gurr define a la violencia política como “todos aquellos ataques colectivos dentro de una comunidad política contra el régimen político, sus actores o sus políticas, incluyendo los diferentes grupos en conflicto o sus adherentes”¹⁰. Este tipo de violencia, puede expandir sus consecuencias en la medida en que el régimen político y los colectivos que se le oponen, ejercen el mismo tipo de control sobre los *dispositivos de coacción* con el apoyo institucional de la sociedad. Así, el autor plantea que esta forma de ejercer la violencia es inevitable en toda sociedad, lo cual no justifica su aceptación y defensa como necesaria. Por el contrario, la comprensión de la violencia se debe entender como un fenómeno susceptible a transformaciones positivas y soluciones frente al ya mencionado descontento. El modelo elaborado por Gurr a partir de estas nociones analiza que:

- Para la manifestación de la *violencia política* se requiere de un conjunto de circunstancias entendidas como *privación relativas*, que generalmente son: a) cambios en la posición y en las expectativas de un grupo de individuos, b) cambios en la posición de este grupo frente a otros grupos, c) tipos de oportunidades ofrecidas al grupo y d) tipos de oportunidades disponibles.
- Este conjunto de circunstancias le otorgan a la violencia política un potencial, el cual para elevar su nivel de fuerza requiere a su vez de las siguientes circunstancias: rasgos simbólicos y de identificación que se encuentren vinculados al uso de la violencia, la efectividad del régimen político para contener la privación relativa y la legitimidad del régimen político. Las diversas relaciones entre este conjunto de circunstancias conlleva a la manifestación de la violencia en diferentes magnitudes.
- El nivel de impacto o magnitud de la violencia política depende de la concentración de los siguientes elementos: posición geográfica de los disidentes,

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ *Ídem*, pág.3.

el grado de confianza en el régimen político por parte de los disidentes y de los conformes al mismo régimen.

- Ahora bien, si la causa principal de la violencia política es el grado de privación relativa en la que se encuentra un determinado grupo de individuos, el grado de esta privación influirá en el nivel de la violencia que empleen tanto las masas como las élites. Para explicar el tipo de magnitud de la violencia, Gurr sugiere una tipología en tres niveles de violencia: a) disturbios (violencia política de carácter espontáneo, desorganizado con participación popular en tumultos, refriegas, manifestaciones, insurrecciones), b) conspiración (violencia política organizada con limitada participación que comprende el terrorismo a pequeña escala, la guerra de guerrillas, asesinatos políticos, amotinamientos, golpes de Estado) y c) guerra intestina (violencia política organizada y con amplia participación popular, cuyo fin consiste en derrocar el régimen político y la estructura del Estado, este nivel de violencia hace uso del terrorismo a amplia escala, guerrillas y revoluciones).

Si bien los autores expuestos hasta el momento, intentaron establecer una amplia definición sobre el término de violencia, sus causas e impactos, Khan considera que al interior de las Ciencias Sociales y desde un enfoque multidisciplinario el único especialista que ha intentado establecer una tipología de la violencia de manera sistematizada y multidimensional ha sido Galtung, gracias a su propuesta de separar el término de violencia en dos perspectivas que guardan cierta relación: *violencia directa* o *violencia personal* entendida como la violencia física o psicológica y *violencia estructural* encargada de analizar otro tipo de violencias menos evidentes y directamente relacionadas con el concepto de necesidades básicas¹¹. Adicionalmente Khan explica que el impacto de la propuesta conceptual de Galtung no solamente se halla en el campo de la Investigación para la Paz sino en el análisis de las teorías principales sobre la “etiología de la violencia”, es decir, aquellas teorías encargadas de analizar las diversas relaciones entre los orígenes y causas de la violencia. Así, un análisis más cercano de la propuesta de Galtung permite comprender de qué manera la descripción del término de violencia presenta una relación simbiótica con el concepto de paz, ya que de manera general este autor explica que por paz puede entenderse la ausencia de todo tipo de violencia tanto la directa o la estructural. Por tal razón, uno de

¹¹ KHAN, Rasheeduddin, “La violencia y el desarrollo económico y social” en *La violencia y sus causas*, citado, pág. 193.

los principales referentes para abordar la paz es la violencia. Con el ánimo de entender con mayor profundidad tal relación conceptual en el próximo apartado se abordará la contribución del concepto amplio de violencia a una visión más integral sobre la paz.

1.1. La ampliación del concepto de violencia como aproximación a los conceptos de conflicto y paz.

Retomando a Galtung, los inicios de su propuesta fueron presentados por primera vez en el año de 1964, en un artículo publicado en la editorial del *Journal of Peace Research*, perteneciente al International Peace Research Institute de Oslo que Galtung dirigía. En esta publicación, el autor propone iniciar la reconstrucción del campo de acción de la Investigación para la Paz desde una propuesta de carácter interdisciplinario y no científico, que abordara la paz, el conflicto y la violencia desde las causas sociales, políticas y económicas que las generaban y no sólo desde la manera de prevenirlas o eliminarlas en el contexto de las relaciones internacionales¹².

El argumento de Galtung parte de que el enfoque tradicional sobre la paz reducía su significado a la ausencia de conflictos internacionales, en donde el Estado era el único protagonista en el panorama mundial y, debido al carácter estadocentrista acentuaba las fronteras de Estado-nación que durante años mantenían separada a la humanidad. El segundo aspecto abordado por el autor en el citado artículo, corresponde a la propuesta de abordar la paz desde dos complejos y dicotómicos sentidos: la “paz negativa” y la “paz positiva”. Para ello, parte de la idea de que la paz, no debe ser concebida como la ausencia del enfrentamiento bélico, de guerra o de agresión física directa, debido a que tales nociones corresponden a un tradicional enfoque de paz negativa. En contraste, propone abordar la paz desde el estudio de la violencia y sus causas y no desde la guerra, ya que ésta última es tan sólo una manifestación de la violencia. Por lo tanto para Galtung, la ausencia de todo tipo de violencia es la construcción de una paz positiva¹³.

A partir de este punto, el autor emprende la reconstrucción conceptual del campo de la Investigación para la Paz y propone generar en ella una reflexión sobre la paz, que parta del análisis de la violencia, sus causas y múltiples manifestaciones con el

¹² GALTUNG, Johan, "An Editorial" en *Journal of Peace Research*, PRIO, Oslo, Vol. 1, No. 1, 1964, pág. 1.

¹³ Ídem, pág. 1 a 4.

propósito de generar y revelar conceptos que otorguen opciones más reflexivas en torno a la paz¹⁴. Esta labor de reconstrucción conceptual emprendida por Galtung, comienza con el análisis sobre la violencia y sus tipos. El primero de ellos, lo realiza en el texto “Violence, Peace and Peace Research” publicado en 1969 por el *Journal of Peace Research* donde argumenta que “la violencia está presente cuando los seres humanos se ven influidos de tal manera que sus realizaciones efectivas, somáticas y mentales, están por debajo de sus realizaciones potenciales”, de modo que “cuando lo potencial es mayor que lo efectivo, y ello es evitable, existe violencia”¹⁵.

Analizando con detenimiento lo anterior, la potencia o capacidad de acción es posible gracias a un nivel adecuado de conocimientos y de recursos, pero si estos se encuentran monopolizados por un grupo o una clase determinada y son utilizados para unos propósitos distintos, entonces el nivel de la potencia supera el nivel de la eficacia y por ende existe violencia en el sistema¹⁶. Así, el autor no se aleja por completo del estudio clásico que reconoce la violencia como la agresión física o directa, en la que hay un actor que la comete, y que denomina violencia personal o directa. Sin embargo, argumenta que además existe otro tipo de violencia en la que no hay un actor directo que la comete y se encuentra presente en la estructura, a la que denomina como violencia estructural o indirecta¹⁷. Ésta se encuentra reflejada en la desigualdad e injusticia social y se corresponde con el poder y las fuerzas presentes en las estructuras, causantes de la desigualdad de distribución de recursos médicos, educativos, salariales, ambientales, de participación, entre otros¹⁸.

En el posterior desarrollo del concepto de violencia estructural, Galtung sostiene que existe una relación directa entre este tipo de violencia y los conceptos de justicia social, insatisfacción de necesidades básicas, pobreza condicionada y exclusión, que a la vez se transforman en dos tipos de violencia: la alienación y la represión. La primera corresponde a la tolerancia represiva, es decir, la aparente sensación de paz, seguridad y respeto, mientras que la segunda es la negación y violación de los derechos humanos, abuso del poder político y económico. Por lo tanto, el desarrollo y la prolongación de la

¹⁴ GALTUNG, Johan, *Sobre la Paz*, citado, pág. 103.

¹⁵ GALTUNG, Johan, "Violence, Peace and Peace Research" en *Journal of Peace Research*, PRIO, Oslo, Vol. 6, No. 3, 1969.

¹⁶ GALTUNG, Johan, *Investigaciones teóricas. Sociedad y culturas contemporáneas*, citado, pág. 276

¹⁷ GALTUNG, Johan, *Sobre la Paz*, citado, pág. 36.

¹⁸ Ídem, pág. 37 a 40.

violencia estructural, la negación y la alienación tienden a convertirse en *violencia cultural*, entendida como aquella que se encuentra presente en las estructuras invisibles de las sociedades y es aceptada por el inconsciente colectivo. Tanto la violencia estructural como la violencia cultural constituyen las bases de la violencia directa. Relación que Galtung denomina como el *triángulo de la violencia* cuyas raíces son la dominación sociopolítica y cultural, las estructuras sociales violentas que generan a su vez marginación, represión, explotación, patriarquismo, racismo o sexismo y sobre todo la legitimización de la cultura de la violencia¹⁹.

2. Conflicto: teorías y concepciones.

Como se ha mencionado a lo largo de la presente investigación, los primeros estudios sobre el concepto de paz se encontraban orientados a la prevención de la guerra y el conflicto, particularmente en el desarrollo de teorías y métodos generales que permitieran su comprensión, tratamiento y eliminación en todo tipo de sociedades. Sólo hasta la década de los sesenta y tras la crisis conceptual al interior de la Investigación para la Paz, el estudio del conflicto también se aleja de la noción tradicional y reduccionista que limitaba al concepto de conflicto como una mera confrontación bélica y perjudicial cuyas causas se encontraban en la disfunción y las patologías de las sociedades. De igual forma, la incorporación del término de violencia en el campo de la Investigación para la Paz, recalcó la importancia de comprender los conflictos a partir de los diversos tipos de violencia y sobre la necesidad de transformación no violenta y creativa de los conflictos²⁰.

En torno a la comprensión de los conflictos se hace presente una compleja extensión de teorías y enfoques que pretenden interpretar sus causas, características, tipología y dinámicas. Dentro de las posibles clasificaciones de estas teorías, se halla la clásica propuesta de Saksena quien intentó agruparlas en dos grandes corrientes: a) la aproximación subjetivista y b) la aproximación objetivista. La primera hace referencia a las teorías biológicas y psico-sociológicas que estudian los comportamientos biológicos y psicológicos humanos como causa de los conflictos. Generalmente en esta corriente, el conflicto se asocia a la agresividad hacia las personas u objetos con la intensidad de

¹⁹ GALTUNG, Johan, *Investigaciones teóricas. Sociedad y culturas contemporáneas*, citado, pág. 278 y 279.

²⁰ GALTUNG, Johan, *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*, Trad. de T. Toda, Bakeaz-Gernika Gogoratuz, Bilbao, 2003, pág. 103.

causar daños. En contraste la aproximación objetivista comprende el conflicto como un fenómeno presente en las diversas estructuras sociales a nivel nacional e internacional²¹.

Otra relevante clasificación proviene del sociólogo Schellenberg²² quien identificó el análisis de los conflictos desde cuatro grandes enfoques teóricos: a) enfoque de las características individuales, b) enfoque social estructural, c) enfoque de proceso social y d) enfoque de las teorías formales. El enfoque de las características individuales se constituye por aquellas teorías que centran su análisis en los factores de la conducta individual que generan y sostienen un conflicto. Los estudios de psicoanálisis hechos por Fromm²³ o la teoría de la personalidad autoritaria de Adorno²⁴, tratan de explicar cómo el conflicto social es resultado de una agresión llevada a cabo por individuos, cuyas causas pueden ser de tipo biológico, instintivo o de comportamiento adquirido. En segundo lugar, el enfoque social estructural intenta explicar la forma en que el conflicto es el resultado del modo en que las sociedades se encuentran organizadas. La división social por motivos de etnia, género, edad, clase, entre otras, son entendidas como el reflejo de una sociedad conformada por grupos donde no todos tienen acceso a los mismos recursos económicos, políticos y sociales. Teorías como el marxismo (lucha de clases) y el feminismo (conflicto de género) permiten entender que dicha desigualdad de oportunidades es la causa del comportamiento conflictivo por parte de aquellos grupos sociales que se sienten inconformes. Por su parte, el enfoque de proceso social comprende al conflicto social como el resultado de las disputas o incompatibilidades presentes entre los individuos y las estructuras o grupos al interior de las sociedades. Sin embargo, la responsabilidad sobre el desarrollo del conflicto recae en la interacción de los individuos, a pesar de que la causa del conflicto se halle en la disputa entre factores individuales y estructurales. En este enfoque se destaca la obra teórica desarrollada por Deutsch que consiste en un análisis y comprensión de los factores psicosociales que generan un determinado conflicto. Por último, el *enfoque de las teorías formales* lo componen aquellas teorías orientadas a explicar el origen, desarrollo y resolución del conflicto a partir de términos

²¹ SAKSENA, Jyotsna, "L'approche théorique de l'origine des conflits internationaux", en *Etudes Polémologiques*, Vol. 25, París, 1982, pág. 15-40.

²² SCHELLENBER, James, *Conflict resolution: Theory research and practice*, Suny Press Albany- New York, Albany, 1996, pág. 39 a 103.

²³ FROMM, Erich, *El miedo a la libertad*, (1947), Trad. de G. Germani, Paidós, Barcelona, 1998.

²⁴ ADORNO, Theodor, FRENKEL-BRUNSWIK, Else, LEVINSON, Daniel, SANFORD, Nevitt, *The Authoritarian Personality*, Norton: New York, 1950.

lógicos y matemáticos, dentro de los cuales se concibe a los actores del conflicto como seres racionales quienes durante el conflicto deben calcular el costo beneficio de sus acciones, orientándose por aquellas decisiones que le generen un buen número de recompensas y beneficios.

Por otra parte y debido a la amplia variedad de enfoques para el análisis de los conflictos, existe también numerosas definiciones del término conflicto, véanos a continuación algunas de ellas. En primer lugar, encontramos a Coser quien define el conflicto como una lucha respecto a valores, bienes escasos, potencia y estatus cuyo objetivo es neutralizar, dañar o eliminar a los rivales²⁵. Por otra parte y desde la filosofía, Bobbio define al conflicto como una forma de interacción entre individuos, grupos, organizaciones, comunidades y colectivos que se enfrentan por el acceso a unos determinados recursos escasos y su distribución²⁶. Desde la Investigación para la Paz, Fisas define el término conflicto como una “situación en la que un actor (persona, comunidad, Estado) se encuentra en oposición consciente con otro actor (del mismo o de diferente rango), a partir del momento que persiguen objetivos incompatibles (o éstos son percibidos como tales) lo que los conduce a una oposición, enfrentamiento o lucha”²⁷. Por su parte Curle, se refiere al conflicto a partir de las nociones de relaciones no pacíficas y de incompatibilidad. Bajo esta perspectiva, argumenta que las relaciones que impiden el desarrollo humano entre las personas y grupos sociales no son pacíficas y que la no satisfacción de necesidades se constituye como una incompatibilidad que puede llegar a generar un conflicto. Así pues, para Curle un conflicto se presenta cuando “un individuo, una comunidad e incluso un bloque internacional desean algo que no puede ser conseguido, sino a través de la lucha con otro individuo o grupo que también lo desea”²⁸. Esta situación puede comenzar como un conflicto de intereses para posteriormente conducir el conflicto hacia la guerra dependiendo del grado de satisfacción que se obtenga durante la disputa.

Por último, Kiesberg propone hacer referencia al término “conflictos sociales”, a los que define como una relación en la que al menos una de las partes manifiesta la

²⁵ COSER, Lewis, *The Functions of Social Conflict*, The Free Press, New York, 1956. Pág. 10.

²⁶ BOBBIO, Norberto, MATTEUCI, Nicola y PASQUINO, Gianfranco, *Diccionario de Política*, Volumen 1, Edición 13, Siglo Veintiuno Editores, México, 2001, pág. 298-304.

²⁷ FISAS, Vicenç, *Introducción al estudio de la paz y de los conflictos*, citado, pág. 166.

²⁸ CURLE, Adam, *Conflictividad y pacificación*, trad. de Oveja Negra, Herder, Barcelona, 1976, pág. 15 y 16.

creencia de poseer metas y objetivos que son incompatibles con los de la otra parte²⁹. En su análisis sobre la transformación de conflictos, Kriesberg señala que los conflictos varían de acuerdo a elementos como el contexto social en que se desenvuelven, las causas del conflicto, los medios empleados para la lucha y por los actores que se encuentran comprometidos en la lucha. A partir de estos criterios el autor propone elaborar la siguiente clasificación o tipología del conflicto: 1. Conflicto interpersonal, 2. Conflicto entre organizaciones, 3. Conflicto entre grupos comunitarios y, 4. Conflicto entre Estados³⁰.

1. Conflicto interpersonal: para Kriesberg, los conflictos entre las personas son universales, suelen desarrollarse en las variadas relaciones entre los miembros de una familia, una comunidad o una organización social. Generalmente, este tipo de conflictos suelen ser percibidos como la lucha entre dos personas en una situación aislada. Sin embargo, las luchas que realizan las personas se encuentran asociadas al sentido de pertenencia o representación que siente un individuo con alguna categoría o grupo de personas con las que comparta una característica común, por ejemplo: etnia, género, edad, parentescos culturales, entre otros similares. Kriesberg agrega que las personas que se encuentran en una lucha persistente frente a otras, suelen tener un tipo de relación con otros miembros de un sistema social más amplio como, una familia, una comunidad o un país que impiden que las luchas o conflictos se conviertan en prolongados y destructivos, ya que al interior de estas organizaciones siempre habrá miembros que intentan reparar las relaciones destruidas por los conflictos.
2. Conflicto intraorganizacional: Kriesberg entiende por organizaciones a grupos como los partidos políticos, las corporaciones, organismos políticos como el gobierno, los sindicatos, grupos religiosos, entre otros similares. Estas organizaciones suelen establecer marcadas diferencias frente a otras y al interior de su estructura. Respecto a su organización interna, se presentan roles de liderazgo, es decir, miembros que representan a la organización tanto en asuntos externos como en decisiones relativas a compromisos y obligaciones por parte de cada uno de los miembros de la organización. Los miembros que asumen

²⁹ KRIESBERG, Louis, "Nature, Dynamics, and Phases of Intractability", en CROCKER, Chester, *Grasping The Nettle: Analyzing Cases Of Intractable Conflict*, US Institute of Peace Press, Washington, D.C, 2005, pág. 66.

³⁰ KRIESBERG, Louis, "Conflict Transformation" en KURTZ, Lester, *Enciclopedia of Violence, Peace and Conflict*, Academic Press, San Diego, Vol. I, 1999, pág. 413 a 425.

roles de liderazgo generalmente deben satisfacer a sus representados frente a los conflictos y discusiones que se producen con otras organizaciones. Dentro de los ejemplos que Kriesberg cita en este tipo de conflictos, se halla el conflicto entre los sindicatos y las organizaciones patronales, ambos sostienen periódicas situaciones conflictivas al encontrarse inmersos por la disputa entre el capital y las condiciones de trabajo altamente institucionalizadas y reguladas. Igualmente el autor señala que existen otro tipo de conflictos entre organizaciones, basadas en criterios de identidad lingüístico, religiosos, culturales, étnicos, entre otros, cuya dinámica suele desafiar el sistema de gestión de conflictos vigentes y tender al uso de métodos no institucionalizados.

3. Conflicto comunal: de acuerdo con Kriesberg, existen varios tipos de grupos comunales, uno de ellos puede ser el integrado por un conjunto de pocos individuos que cotidianamente interaccionan y comparten ciertos rasgos de identidad y en una escala mayor se pueden encontrar grandes colectividades o categorías sociales cuyos miembros y representantes se sienten identificados por una características de identidad e intereses comunes. Generalmente las colectividades intentan diferenciarse respecto a otros grupos comunitarios, esta situación hace altamente problemática la resolución y transformación de este tipo conflictos. A esta situación se le añade la conformación de organizaciones que pretenden representar a los militantes del grupo comunitario para mantenerlos asociados a diversos tipos de lucha como la lucha de clases, las revoluciones o las luchas de liberación nacional, éstas últimas habitualmente generadas por motivos de identidad étnica, religiosa o lingüística.
4. Conflicto entre Estados: el mundo se encuentra organizado por un sistema de Estados soberanos e independientes, en los que cada gobierno requiere el dominio sobre los asuntos del territorio que se encuentra bajo su control, del derecho exclusivo a usar la fuerza para imponer su poder sobre los habitantes que pertenecen a dicho territorios, como también la defensa contra agresiones de gobiernos externos. Sin embargo, Kriesberg señala que tal idea de soberanía ilimitada nunca ha sido completamente posible y más aún en la actualidad cuando se cuestiona dicha soberanía del Estado, debido a la dependencia económica y social a nivel internacional y a las distintas relaciones transnacionales entre la población mundial.

Por otra parte, para nuestra investigación resulta relevante centrarnos en las teorías de la perspectiva positiva del conflicto, que son aquellas ubicadas al interior del campo de la Investigación para la Paz e intentan explicar el conflicto como fenómenos inevitables de la socialización humana. Estas teorías explican que en algunas sociedades la presencia de conflictos puede contribuir a la unión de los grupos generalmente excluidos. De esta manera, los conflictos llegan a generar acciones colectivas que logran cambiar las estructuras violentas que generan los mismos conflictos. La educación para la paz ha incorporado también esta visión positiva de los conflictos, considerándolo como un factor indispensable para la transformación de los mismos y la construcción de la paz.

Uno de los primeros teóricos en elaborar propuestas al respecto, fue el sociólogo alemán Simmel, para quien el conflicto se puede comprender como una de las formas adecuadas de socialización, en la que los individuos que en ella participan ponen de manifiesto sus intereses concretos con el fin de que puedan construir una unidad en el marco de la sociedad en la cual interactúan. De manera general, para Simmel el conflicto posee un carácter productivo en la medida que permite no sólo la relación de ciertos individuos, sino además el desarrollo de otros mecanismos de socialización como la lucha, la solidaridad o la cooperación. Tales relaciones o redes del conflicto son las que permiten la construcción de una unidad la cual entra en interacción y enfrentamiento con otra unidad, lo cual equivale a una situación natural de toda unidad social. Bajo esta perspectiva, para Simmel el conflicto no sólo puede ser entendido como un mecanismo de socialización que pretende desvelar, disociar o fragmentar una unidad, sino además como un medio que junto a la lucha y la cooperación, se convierte en la alternativa adecuada contra el verdadero dualismo disociador, es decir, es una forma de alcanzar la unidad aunque sea mediante la confrontación y destrucción de otra unidad³¹.

Para la Teoría del Conflicto elaborada por Galtung que es considerada de relevante importancia en los campos de la Investigación para la Paz y los Estudios de Conflicto, gracias a que su versión positiva del conflicto se centra en la reducción de la violencia estructural y cultural generando como resultado una noción de conflicto entendido como desarrollo y construcción de la paz. Al igual que la paz no debe ser entendida como la ausencia de guerra y violencia directa, para Galtung el concepto de conflicto requiere

³¹ SIMMEL, George, *Sociología: Estudios sobre las formas de socialización*, Trad. de R. Ibarlucea, Revista de Occidente, Madrid, 1977, pág. 260 a 269.

ser alejado de su tradicional concepción como crisis, problema o caos. Por ello, el autor sugiere dotar al término conflicto de una nueva identidad o perfil otorgándole las siguientes principales características: 1. oportunidad, 2. hecho natural, estructural y permanente en el ser humano, 3. situación positiva de objetivos incompatibles, 4. los conflictos no se solucionan, se transforman, 4. el conflicto implica una experiencia vital holística, 5. el conflicto como una forma de relación de poderes³².

Bajo la anterior redefinición conceptual sobre el conflicto, Galtung pretende iniciar la construcción de una Teoría de los Conflictos que no sólo se limite a definir qué es conflicto y sus causas, sino, que además ofrezca mecanismos para comprender sus causas, las lógicas que se encuentran al interior de sus dinámicas y estudie los diversos métodos para transformarlos (creatividad, empatía y noviolencia). No obstante, el autor advierte que tal teoría debe ser formulada bajo escasas pretensiones de definición absoluta sobre el concepto del término conflicto, no sólo por evitar los errores cometidos por las Teorías Sistémicas anteriormente explicadas, sino, por la importante necesidad de entender que las teorías que intenten explicar los conflictos requieren estar constantemente sometidas y redefinidas de acuerdo a las diversas realidades presentes en las sociedades.

3. Paz: diferentes concepciones contemporáneas.

Como hemos señalado en el capítulo anterior, a lo largo de la historia de la humanidad la palabra paz posee múltiples interpretaciones en variadas culturas. En el caso concreto de la historia y cultura Occidental y de sus procesos de expansión y conquista, se ha elaborado un concepto de paz entendido como la simple ausencia de guerra, conflicto manifiesto o un objetivo para establecer relaciones sociales armoniosas ya sean de carácter interno o internacional³³. Esta última característica proviene especialmente del legado grecorromano en el que la palabra latina *pax* hace referencia al concepto de *pacto* que es equivalente al aforismo *pacta sunt servanda* o los *pactos deben respetarse*. Esta idea se encuentra de manera implícita en la tradición legal de

³² GALTUNG, Johan, *Peace by peaceful means: peace and conflict, development and civilization*, Sage, London, 1996, pág. 71 y 72.

³³ ARENAL, Celestino, *Introducción a las relaciones internacionales*, citado, pág. 154.

Occidente en el que la paz también es entendida como una relación contractual y de acuerdo mutuo entre partes³⁴.

Durante el denominado Siglo de las Luces surgieron los primeros intentos por establecer una paz duradera entre las potentes naciones europeas a través de cambios y reformas al interior de los Estados. El punto de partida lo constituye el “Proyecto para Alcanzar la Paz Perpetua en Europa”, formulado por Charles Irene Castel, Abate de Saint Pierre (1658-1743), documento que posteriormente fue rescatado por Jean Jacques Rousseau en 1713. El texto parte de la constante situación de guerra entre las naciones de Europa y propone la constitución de una confederación de Estados que a través de un tratado lograra establecer una alianza perpetua para resolver las controversias entre los miembros de la unión, rechazando el uso de las armas y el empleo de la guerra³⁵.

Otra de las propuestas para establecer una paz duradera, proviene de Kant que en su obra la “Paz Perpetua” propone como forma de alcanzar el ideal de la paz, la conformación de una federación internacional de “Repúblicas”. En este proyecto, tanto los Estados como los ciudadanos poseían el deber de hacer todo lo posible para alcanzar un futuro cosmopolita caracterizado por la naturaleza pacífica de las repúblicas. Es decir, Estados que cumplieran con principios como la constitucionalización, la sujeción a las leyes del monarca y de manera prioritaria la adecuada comprensión de los intereses de las partes en la prevención de las guerras y promoción de las beneficiosas relaciones internacionales³⁶. Frente a la interior idea de Kant, autores como Fried consideran que dicha propuesta supone una evidente conexión con los planteamientos de Adam Smith sobre los efectos pacificadores del libre comercio, como lo son la libre expansión de las relaciones comerciales entre Estados con el fin de satisfacer los intereses de todas las partes y convertir de esta manera la guerra como un mecanismo obsoleto para lograr satisfacción alguna³⁷. Bobbio, destaca que la propuesta de Kant materializada en su obra “Sobre la paz perpetua” que junto al “Proyecto para Alcanzar la Paz Perpetua en Europa”, formulado por Charles Irene Castel y la “Reorganización de la sociedad europea” de 1814 expuesto por el Saint-Simón, representan el origen de los primeros

³⁴ GALTUNG, Johan, “Paz” en RUBIO, Ana, *Presupuestos teóricos y éticos sobre la paz*, Colección Eirene-Universidad de Granada, Granada, 1993, pág. 47.

³⁵ GARCÍA, José y VIDARTE, Francisco, *Guerra y filosofía: Concepciones de la Guerra en la Historia del Pensamiento*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2002, pág. 75.

³⁶ KANT, Immanuel, *Sobre la paz perpetua* (1795), Trad. de J. Abellan, Tecnos, Madrid, 1998, pág. 15 a 21.

³⁷ FRIED, George, “Critiques of violence” en KURTZ, Lester (Ed.), *Encyclopedia of Violence, Peace and Conflict*, Academic Press, San Diego, Vol. III, 1999, pág. 513.

intentos de lograr la paz a través del Derecho a lo que define como pacifismo jurídico. El objetivo central de este tipo de pacifismo, consiste en generar las condiciones adecuadas para el establecimiento de una sociedad internacional guiada por relaciones pacíficas. En este proyecto, el proceso se representa a través de la superación del estado de guerra al estado de paz por medio de un pacto de unión entre el Estado y la sociedad civil. Sin embargo, Bobbio aclara que la mayor o menor estabilidad de este pacto de unión radica en que se consolide a partir del pacto social y no sólo a través a la sumisión de dicho acuerdo³⁸.

Retomando la conceptualización sobre la paz, puede que desde la Ilustración hasta comienzos del siglo XX en Occidente, la paz se halla ubicada como un bien altamente deseable gracias a que su contenido ha sido asociado a conceptos como el bienestar, la felicidad, la armonía, el equilibrio, entre otros similares, que pretenden preservarse a través de la búsqueda del estado de la no-guerra. Sin embargo, la reflexión sobre la paz como idea posible de alcanzar a través del cumplimiento de aquellos acuerdos que propiciaban las cordiales relaciones externas entre los Estados se prolongó sólo hasta la década de los años veinte, debido al surgimiento de la reflexión científica sobre la paz gracias a los aportes de disciplinas como la Ciencia Política, la Psicología, la Economía, las Relaciones Internacionales, el Derecho Internacional, la Biología, entre otras relevantes que dieron origen al campo de la Investigación para la Paz, que ha permitido en los últimos cincuenta años construir múltiples opciones conceptuales sobre la paz.

Si bien no existe una definición absoluta del concepto de paz y su delimitación semántica es bastante flexible, en consecuencia se puede encontrar un extenso panorama de tipos o formas por los cuales se pretende explicar la paz. A pesar de tal diversidad es posible destacar teorías como la de Raymond quien realiza una crítica a la búsqueda de la paz en el marco de las Relaciones Internacionales, a Bobbio quien explica que la paz puede entenderse desde dos principales perspectivas: paz interna y paz externa y, en el caso concreto de la Investigación para la Paz, a Galtung quien propone abordar la paz desde dos tipologías: la paz negativa y la paz positiva. He optado por presentar estas tres perspectivas teóricas de manera general como modo de esquematizar las principales vertientes teórico-conceptuales sobre la paz.

³⁸ BOBBIO, Norberto, *El problema de la guerra y las vías de la paz* (1985), Trad. de J. Binaghi, Gedisa, Barcelona. 2000, pág. 180 a 182.

Desde la teoría de las Relaciones Internacionales, Raymond Aron entiende la paz como la medición de fuerzas entre los Estados, por ende, los distintos tipos de paz dependerán de las relaciones de fuerza entre los mismos. Así, Aron propone hablar de tres tipos de paz: 1. *Paz de equilibrio*, 2. *Paz de hegemonía* y 3. *Paz de Imperio*. La paz de equilibrio se da cuando las fuerzas de los actores internacionales o unidades políticas estatales se encuentran en igualdad y equilibrio. La paz de hegemonía se presenta cuando las fuerzas de las unidades políticas estatales están dominadas por una o varias unidades hegemónicas y la paz de imperio es aquella en la que las diversas unidades políticas estatales pierden autonomía y se encuentran bajo dominación del Imperio, éste último se reserva el monopolio de la fuerza física, y así, establecer la paz imperial. Aron añade, que a esta paz imperial la suceden otros dos tipos de paz: la *paz como impotencia* y la *paz por satisfacción*. La primera se logra a través del equilibrio del terror, es decir, la paz como anhelo después de un fuerte suceso de guerra. Por último, la paz por satisfacción que consiste en la revolución total de las relaciones internacionales gracias a la confianza y el abandono de la sospecha por parte de unas naciones³⁹.

Bobbio explica que la paz puede ser entendida desde dos perspectivas: paz interna y paz externa. La paz interna se considera la ausencia, cese o desaparición de un conflicto interno. En relación a lo interno, se entiende como un conflicto entre los comportamientos y actitudes de un mismo autor, es decir, incompatibilidades entre el deber y el placer, entre la pasión y la razón, entre el interés propio y el interés ajeno. En cuanto a la paz externa, Bobbio la define como la ausencia o cese de un conflicto externo, un conflicto entre individuos y grupos en desigualdad de condiciones. Otras de las características de ambos tipos de paz, consiste en comprender que la paz interna pertenece a la moral y que la paz externa pertenece al Derecho⁴⁰.

La propuesta de Galtung ha propendido por el abordaje de la paz desde dos complejos y dicotómicos sentidos: la paz negativa y la paz positiva, los cuales son directamente proporcionarles a la ausencia de violencia directa y violencia estructural. De esta manera, la paz negativa corresponde a la noción tradicional y occidental de comprender la paz como ausencia de guerra, enfrentamiento bélico y conflicto y, en el caso de la paz positiva ésta se corresponde a la ausencia de violencia estructural a la que el autor describe como la violencia presente en las estructuras sociales manifestada a

³⁹ RAYMOND, Aron, *Paz y guerra entre las naciones*, Trad. L. Cuervo, Revista de Occidente, Madrid, 1963, pág. 191 a 196.

⁴⁰ BOBBIO, Norberto, *El problema de la guerra y las vías de la paz*, citado, pág. 158 a 164.

través de la pobreza, la exclusión, la discriminación, los estereotipos sobre el género, entre otros similares que se convierten en la verdadera causa de la violencia directa. Por lo tanto, para Galtung la paz entendida como el establecimiento de la justicia social equivale a la ausencia de la violencia directa y de la violencia estructural⁴¹.

Por su parte, Bobbio considera una falencia de la Investigación para la Paz determinar a la paz específicamente como la ausencia de guerra y violencia estructural. Para Bobbio lo más importante en relación a la paz es el cumplimiento de los derechos humanos, ya que “sin derechos humanos reconocidos y protegidos no hay democracia; sin democracia no existen las condiciones mínimas para la solución pacífica de los conflictos. Es decir, la democracia es la sociedad de los ciudadanos, y los súbditos se convierten en ciudadanos cuando se les reconocen algunos de sus derechos fundamentales. Así habrá una paz estable, una paz que no tenga la guerra como alternativa, sólo cuando seamos ciudadanos no ya solamente de este o aquel Estado, sino del mundo”⁴². Con esta premisa, Bobbio ubica al reconocimiento y efectiva protección de los derechos humanos tanto en los Estados como en el sistema internacional como un presupuesto necesario para alcanzar el ideal de la paz. Bobbio centra su atención en la garantía efectiva de los derechos humanos y las libertades fundamentales como forma de atender a dos de las grandes problemáticas de las sociedades contemporáneas: la guerra y la miseria, es decir, el contraste entre el exceso de potencia como el generador de las condiciones idóneas para una guerra exterminadora y el exceso de impotencia que condena a multitud de personas a soportar el hambre y la escasez.

Así, al interior de la Investigación para la Paz del concepto de paz positiva hace referencia a un tipo de paz entendida como una situación de justicia, de cooperación y solidaridad entre los distintos grupos humanos y sobre todo la vigencia y plenitud de los Derechos Humanos. Sin embargo, en este campo de investigación no se encuentra aún presente un desarrollo teórico concreto que permita comprender de qué manera los derechos humanos se constituyen en el fundamento de la paz. Por ello resulta relevante la postura de Ferrajoli, quien considera que los derechos humanos son el fundamento de la paz. A partir de la pregunta: ¿Cuáles son los derechos fundamentales? Ferrajoli,

⁴¹ Las obras más relevantes de Galtung sobre el tema son: *Sobre la Paz*, Trad. de C. Martínez, Fontamara, Barcelona, 1985; *Investigaciones teóricas. Sociedad y culturas contemporáneas*, Tecnos, Madrid, 1995 y *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*, Trad. de T. Toda, Bakeaz-Gernika Gogoratuz, Bilbao, 2003.

⁴² BOBBIO, Norberto, *El tiempo de los derechos*, Trad. de R. De Asís Roig, Sistema, Madrid, 1991, pág. 14.

describe tres posibles respuestas, cada una de ellas provenientes de diferentes presupuestos teóricos.

La primera respuesta es desarrollada desde la Teoría del Derecho, que identifica a los derechos fundamentales como aquellos que están adscritos universalmente a todos en cuanto personas o en cuanto ciudadanos o personas con capacidad de obrar y que son por tanto indisponibles e inalienables. Sin embargo, el autor encuentra tal definición ciertamente delimitada, ya que ésta sólo hace referencia a qué son los derechos fundamentales y no cuáles son los derechos fundamentales, criterio que considera indispensable al momento de establecer su contenido o sobre las necesidades e inmunidades que deberían estar garantizadas como fundamentales.

La segunda respuesta presentada por Ferrajoli, proviene del derecho positivo, especialmente desde la dogmática constitucional o internacional, que define a los derechos humanos como aquellos derechos universales e indisponibles establecidos en instrumentos como la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, en los Pactos Internacionales de 1966 y en las demás convenciones internacionales sobre los derechos humanos.

La tercera respuesta se refiere al planteamiento sobre: qué derechos deben ser garantizados como fundamentales. En este sentido, Ferrajoli intenta explicar a través de tres criterios interdependientes que los derechos fundamentales merecedores de tutela no están en conflicto, sino de manera contraria, son interdependientes y complementarios. Tales criterios son: la paz, la igualdad y la tutela del más débil⁴³.

Respecto a la paz, Ferrajoli sostiene que la paz interna es posible en la medida en que sean garantizados los derechos fundamentales. La violación sistemática de tales derechos es una de las causas para la generación de conflictos y luchas como las representadas a través del derecho a la resistencia, proclamado en varias de las Constituciones durante el siglo XVIII. Los derechos que requieren de esta garantía, son los derechos vitales como la vida, la integridad y la libertad personal que desde una perspectiva hobbesiana se entenderían como la lucha contra la ley del más fuerte, propia del estado de naturaleza. Igualmente para el establecimiento de la paz interna es necesaria la garantía y satisfacción de derechos sociales como la salud, la educación, el trabajo, la subsistencia, la previsión social, entre otros, de cuya satisfacción dependen la mayoría de los miembros de las sociedades contemporáneas. De este modo, se origina una relación simbiótica entre el grado de paz y el grado de garantismo de estos

⁴³ FERRAJOLI, Luigi, *Democracia y garantismo*, Trad. de M. Carbonell, Trotta, Madrid, 2008, pág. 44 a 49.

derechos, la cual se manifiesta en la relación de una paz social de carácter más sólido y duradero en la medida en que los conflictos son menos violentos y perturbadores gracias a la expansión y efectividad de garantía de los derechos fundamentales.

Ferrajoli traslada el anterior argumento al plano internacional, con el fin de comprender los criterios indispensables para la construcción de una *paz internacional* más estable, recordando parte de lo establecido en el preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: “considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana”. A la luz de este enunciado, Ferrajoli considera que la paz entre Estados requiere una serie de reformas y garantías de tipos institucional: el desarme gradual de los Estados, una reforma democrática de la ONU, el efectivo funcionamiento del Tribunal Penal Internacional, la superación de la antinomia entre derechos universales y ciudadanía representada en el caso del crecimiento de la globalización y las discriminadoras leyes migratorias, situación que pone en peligro la paz internacional y en duda la credibilidad del derecho internacional.

Con relación a la igualdad Ferrajoli entiende que la relación entre derechos fundamentales e igualdad, puede ser entendida en dos sentidos: la tutela de las diferencias personales y la reducción de las desigualdades materiales, ésta última como manifestación axiológica de los derechos fundamentales. Respecto a la primera perspectiva, Ferrajoli hace alusión a la importancia del reconocimiento del derecho a la diferencia y el respeto de la diversidad cultural de los pueblos. Para ello enfatiza en el nexo entre Constitución y diferencias culturales, exponiendo de manera especial el caso de la Constitución europea⁴⁴. Ferrajoli argumenta que las Constituciones son pactos de convivencia justificados y necesarios en aquellas sociedades donde más heterogéneas y conflictivas sean las subjetividades políticas, sociales y culturales que requieren ser garantizadas. La importancia de este tipo de constitucionalismo radica en que entre más extendida sea la unidad política, más complejas sus diferenciaciones internas del orden

⁴⁴ Algunos autores y analistas como Grimm y Luciani argumentan que aún no existen los presupuestos sociales para la unidad y homogeneidad de los pueblos europeos o en el caso de Baldassarre quien considera que tal idea podría llegar a ser abstracta, debido a que la adhesión por parte de los pueblos a valores supremos como la paz y la seguridad internacional suponen un proceso complejo e insostenible. GRIMM, Dieter, “Una Costituzione per l’Europa” en Zagrebelsky, G (Ed) *Il futuro della Costituzione*, Einaudi, Torino, 1996, pág. 339 a 367; LUCIANI, Massimo, “La costruzione giuridica della cittadinanza europea” en CAZZANIGA, G, (Ed) *Metamorfosi della sovranità. Tra stato nazionale e ordinamenti giuridici mondiali*, ETS, Pisa, 1999, pág. 87 a 88 y BALSARRE, Antonio, “La sovranità dal cielo alla terra”, en CAZZANIGA, G, (Ed) *Metamorfosi della sovranità. Tra stato nazionale e ordinamenti giuridici mondiali*, ETS, Pisa, 1999, pág. 80.

histórico y cultural, más se estipulen límites negativos y vínculos positivos a la esfera de la política como forma de garantizar y fortalecer el vínculo entre la paz y los derechos fundamentales, se obtiene igualdad de derechos de libertad y de derechos sociales entre hombres y mujeres. De esta manera, tanto el constitucionalismo como el universalismo de los derechos se constituyen como la principal garantía del multiculturalismo debido a que el reconocimiento y cumplimiento de derechos en especial los sociales, equivalen a la igualdad sustancial y, por ende, a la convivencia civil, criterio indispensable para la prolongación de la paz social.

Acerca de la tutela del más débil (los derechos fundamentales como la ley del más débil), Ferrajoli afirma que históricamente los derechos fundamentales se constituyen como luchas o revoluciones que un determinado momento desvelaron la opresión y discriminación oculta en una aparente normalidad. Tales derechos representan una conquista como limitación al abuso de los poderes y de la defensa de los más débiles frente a la ley establecida por otros más fuertes como las Iglesias, los empresarios, los cuerpos militares, la decisión de las mayorías, entre otros.

Para finalizar, Ferrajoli argumenta que la paz no sólo se fundamenta en el máximo grado de efectividad de la igualdad de los derechos fundamentales, sino además en la desaparición de las asimetrías o relaciones de desigualdad entre los sujetos débiles y sujetos fuertes. El inconformismo frente a dicha igualdad se halla en la historia de los derechos humanos, la cual puede ser leída como un proceso histórico marcado por luchas, revoluciones y conquistas frente al absolutismo del poder que en el caso concreto del liberalismo salvaje, ha sido parte del origen de guerras internas y externas y del incremento de las actuales desigualdades como manifestación de la ley del más fuerte. Así, este mismo poder absoluto, ha innovado su expansión, es decir, se presenta a través de los grandes poderes económicos y financieros transnacionales, claramente representados en un tipo de globalización económica que en ausencia de reglas que lo limiten, ha generado de manera única, el aumento de la pobreza, el hambre y la explotación a nivel mundial. Por tales razones, para Ferrajoli se hace indispensable el fortalecimiento del constitucionalismo, la legalidad y la garantía de los derechos humanos, tanto en los ordenamientos internos como en las relaciones internacionales como una de las formas para impedir un futuro de guerras, de conflictos inter-étnicos, de devastaciones humanas y ambientales, y de manifestaciones violentas que imposibiliten la construcción de la paz.

4. Principios y métodos de la no violencia: de la lucha a la estrategia política.

De acuerdo con Bobbio, el término de no violencia puede ser empleado bajo dos conceptos muy distintos entre sí. El primero de ellos hace referencia a la concepción de no violencia entendida como un modo de actuar, es decir, un conjunto de técnicas y métodos de lucha. Mientras que la segunda entiende a la no violencia como una doctrina, es decir, un conjunto de ideas, conceptos y teorías orientados a una estrategia política⁴⁵. Bobbio denomina a tales concepciones sobre la no violencia como no violencia pragmática y negativa y no violencia doctrinal y positiva.

El término no violencia pragmática y negativa, es definido por Bobbio como aquellos métodos de lucha exentos de violencia cuyo empleo es incompatible con cualquier tipo de doctrina e ideología debido a que generalmente son utilizados por razones tácticas por parte de aquellos grupos que pretenden defender cualquier causa sea justa o injusta. Respecto a la no violencia doctrinal y positiva, la no violencia se plantea como un intento de respuesta adecuada y real a los nuevos y graves problemas que azotan a las sociedades contemporáneas como los son el desarrollo de armamentos, el aumento de la violencia política, las tendencias totalitarista dentro de los Estados modernos, la creciente brecha entre poblaciones pobres y ricas, el desarrollo salvaje de la industria, entre otras similares. Bajo estas características, Bobbio entiende la no violencia doctrinal como una propuesta abierta en la medida que adhiere viejas experiencias como el pacifismo Occidental o experimentos políticos como los elaborados por Ghandi y analiza los diversos ejemplos de luchas no violentas registradas a lo largo de la historia de la humanidad.

Acercándose a la noción de no violencia doctrinal y positiva expuesta por Bobbio, el autor resalta algunas características de la no violencia que se pueden relacionar con algunos elementos de la educación para la paz desarrollados hasta el momento: “1. la concepción de hombre como ser racional y capaz de una conducta moral incluso en situaciones conflictivas extremadamente agudas, 2. una filosofía de la educación que teoriza los métodos más adecuados para favorecer el máximo desarrollo de tal capacidad, 3. una filosofía de la historia según la cual las grandes conquistas humanas se han realizado a pesar del uso de la violencia y no gracias al empleo de ésta, 4. una doctrina ética que se amplía para comprender que todos los seres son sensibles y,

⁴⁵ BOBBIO, Norberto, *El problema de la guerra y las vías de la paz*, citado, pág. 158 a 164.

5. un rechazo hacia la violencia que consiste en un fundamento sobre la relación medios y fines”⁴⁶. Precisamente esta última, produce un especial interés en Bobbio ya que la entiende como una modalidad de lucha excepcional debido a su relación con el *satygraha* (firmeza de la verdad), principio acuñado por Ghandi como parte de su concepción de la no violencia.

A la luz del pensamiento del pensamiento de Gandhi, en especial de su concepción de *sarvodaya* que significa bienestar de todos y del concepto de omnicracia o poder de todos expuesto por Capitini⁴⁷, Bobbio resalta la comprensión del ser humano como un ser autónomo, noción que en sí misma debe ser entendida como la idea de igualdad. De esta forma, la autonomía se convierte en un eje principal de la doctrina de la no violencia, ejemplificado en el concepto de la autogestión expuesto por Gandhi como una forma de generar un Estado no violento cuyo ordenamiento político sea descentralizado, donde las estructuras básicas se encuentren constituidas por consejos de ciudadanos organizados por medio de escuelas, barrios, fábricas, quienes deben estar dotados de amplios espacios de poder de decisión bajo las consideraciones de toda la comunidad con el fin de incidir fuertemente en la política local. Estas características, le otorgan además a la doctrina de la no violencia su capacidad de cuestionar y teorizar sobre aspectos como los grandes medios de producción industrial, sobre las alternativas para planificar la economía de una sociedad, sobre el cuidado ecológico del ambiente, sobre las garantías de justicia interior y exterior, entre otras relevantes⁴⁸.

Una reflexión más profunda sobre el término, implica una indagación sobre su misma historia para comprender de manera amplia sus principios, fines y métodos. Autores como Lederach y Brock, asocian el origen de la no violencia a las raíces más profundas de la historia de la humanidad, es el caso de las religiones de oriente en las que se enuncian principios como el de la no acción en el Jainismo, el fruto de la piedad en el Budismo o el amor hacia al prójimo defendido por Jesús las cuales se convirtieron en la base fundamental de la postura pacifista de personajes como Gandhi y Martin Luther King, Jr⁴⁹. No obstante, desde la década del cincuenta, el término no violencia se

⁴⁶ Ídem, pág. 169.

⁴⁷ MOHANDAS, Karamchand Gandhi, *Todos los hombres pueden ser hermanos*, (1973), Trad. de L. Legaz, Sociedad Educación Atenas, Madrid, 1988 y CAPITINI, Aldo, *La no violencia*, Comunità, Millán, 1962, pág. 32.

⁴⁸ BOBBIO, Norberto, *Diccionario de política*, Tomo II, Siglo XXI, México, 1998, pág. 1057 a 1058.

⁴⁹ ORTEGA, Pere y POZO, Alejandro, *No violencia y transformación social*, citado, pág. 70 a 72.

⁴⁹ Ídem, pág. 75.

generalizó de manera particular en la sociedad Occidental debido a la interpretación que los colonialistas ingleses hicieron frente a las diversas formas de protesta y contestación como boicots, no-cooperación, desobediencia civil que Gandhi y sus seguidores llevaron a cabo tanto en Sudáfrica como en la India. Así, la colonia británica identificó que tales acciones consistían claramente en un tipo de resistencia pasiva, el cual posteriormente acabaron identificando con el término no-violencia, ya que no era ni violencia, ni pura obediencia política⁵⁰. Junto a las experiencias de Gandhi y sus seguidores, se encuentran formas de resistencia política y diplomática desarrolladas durante la Segunda Guerra Mundial por países como Dinamarca, Suecia y Noruega contra las tropas alemanas que buscaban invadir sus territorios y buscar más aliados en Europa; la lucha de los movimientos sindicales en los Estados Unidos e Inglaterra; la labor de Martin Luther King, Jr. como activista del Movimiento por los Derechos Civiles en Estados Unidos para los ciudadanos afroamericanos; entre otras que conformaron progresivamente un perfil peculiar de persuasión, resistencia y presión que de manera popular se denominó como no-violencia⁵¹.

Finalmente, el origen del término unido como noviolencia, es generalmente atribuido a Aldo Capitini quien lo empleaba para referirse conjuntamente al precepto ético-religioso *ahimsa* y a las luchas llevadas a cabo por Gandhi y sus seguidores. De esta manera, por medio del uso de la palabra compuesta “noviolencia” Capitini pretendía que la semántica del concepto no directamente asociada al término de violencia. Por el contrario este pedagogo tenía la intención de construir el contenido de este término a partir de una concepción humanista, espiritual y abierta a las relaciones humanas conflictivas. Por ello, Capitini insistió en no reducir dicho término al empleo de un conjunto de técnicas y procedimientos con los que se renunciaba al uso de las armas y de la agresión, sino que además consistía en todo un programa constructivo y abierto de carácter ético-político, social y económico con el que se podría conseguir la emancipación y la justicia social reduciendo al máximo el sufrimiento humano⁵².

Como se puede apreciar, la noviolencia no sólo se limita a la negación de la violencia en todas sus manifestaciones, es a la vez un camino o alternativa ético-política

⁴⁹ LEDERACH, Paul, *El abecé de la paz y los conflictos, Educación para la Paz*, citado, pág. 95 a 110 y BROCK, Peter, *Twenty Century Pacifism*, Leslie Frewin & Co, London, pág. 260 a 268.

⁵⁰ ORTEGA, Pere y POZO, Alejandro, *Noviolencia y transformación social*, citado, pág. 70 a 72.

⁵¹ Ídem, pág. 75.

⁵² BOBBIO, Norberto, *Diccionario de política*, citado, pág. 438.

para la transformación positiva de las sociedades, a través de valores y principios que pretenden ser universales de manera respetuosa. Tales valores y principios promovidos por la no violencia han sido analizados por múltiples autores. A modo de ejemplo podemos mencionar un estudio propuesto por López quien considera que se pueden distinguir cuatro principios ético-políticos en los que se fundamenta la no violencia. Primero, el principio de no matar, el cual posee a la vez un carácter de mandato y exigencia. El segundo principio de la no violencia consiste en la búsqueda de la verdad, éste se halla directamente relacionado con uno de los conceptos clave del pensamiento de Ghandi: satyagraha, cuya traducción connota la búsqueda, persistencia o la fuerza en la verdad. De esta forma, para la no violencia la verdad consiste en una experiencia constante que se construye con el adversario con el fin de averiguar, descubrir y poner en común lo encontrado, ya que pretender imponer una determinada verdad supone un modo de ejercer la violencia. El tercer principio es el diálogo y la escucha activa, principio contemplado como un proceso de comunicación constante, dinámico, democrático, recíproco, abierto a múltiples autores y al intercambio de posiciones. El diálogo también presenta una segunda dimensión, denominada diálogo interno el cual permite a los individuos explorar su auto-conocimiento, auto-experiencia, auto-reflexión y la auto-crítica. Así, el diálogo se constituye como una oportunidad para el reconocimiento y valoración del propio discurso y del respeto y aceptación del adversario. Por último, se encuentra el cuarto principio de la no violencia que consiste en pensar de manera alternativa y *creativa* que implica la actitud, disposición y voluntad que poseen los individuos y los colectivos para superar las propias limitaciones, transformar los problemas y los conflictos, gracias al reconocimiento de la capacidad destructiva que posee la violencia y quienes la ejercen y la respuesta emancipadora y liberadora frente a sus efectos⁵³.

⁵³ LÓPEZ, Mario, “La no violencia como alternativa política” en MUÑOZ, Francisco, *La Paz Imperfecta*, Eirene, Granada, 2001, pág.180 a 251.

CAPÍTULO III

ASPECTOS METODOLÓGICOS Y ACTUALES PERSPECTIVAS DEL MODELO SOCIO-CRÍTICO DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ.

Una vez explicado el fundamento teórico-conceptual de la educación para la paz desde el modelo socio-crítico en el presente capítulo expondremos los aspectos metodológicos y actuales perspectivas de la educación para la paz bajo el mismo enfoque epistemológico. Para ello, en el primer apartado reflexionaremos sobre algunos de los principales aspectos metodológicos de lo que implica educar en los valores que componen una cultura de paz. Seguidamente, Posteriormente, explicaremos algunos de los fundamentos de la educación para la paz y describiremos sus principales objetivos e implicaciones metodológicas. Finalizaremos con el análisis de sus más relevantes contenidos y componentes de este concepto, entre ellos el desarrollo sostenible, los derechos humanos, la democracia, el conflicto desde una perspectiva positiva y el desarme.

1. Educación para la paz: educar en los valores para el fomento de una cultura de paz.

La educación para la paz, es al igual que cualquier otra propuesta educativa, una educación en valores. Toda educación posee un proyecto ideológico, una determinada visión del mundo y unos determinados fines respecto a la sociedad en la que se desarrolla. Como señala Freire, toda educación posee un carácter político y no neutral¹. Sin embargo y como explica Jares, a diferencia de otros casos, la educación para la paz consiste en “una forma particular de educación en valores”². Concretamente, es un proyecto político y educativo que declara abiertamente la lucha por la defensa de valores como la dignidad humana, la justicia, la igualdad, la libertad, la solidaridad, la diversidad, todos ellos pilares fundamentales para la construcción de una paz sostenible.

Esta afirmación necesariamente nos conlleva a explicar algunos aspectos de lo que implica *educar en valores*. En su reflexión sobre la ética de la fenomenología, Hoyos, define a los valores como aquellos conceptos que se construyen en las

¹ FREIRE, Paulo, *¿Extensión o comunicación?*, citado, pág. 29.

² JARES, Xesús, *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*, citado, pág. 125.

sociedades a partir de la intuición, los cuales anteceden a las normas morales y que cuyos orígenes se encuentran más asociados a la sensibilidad moral que a los principios éticos. Bajo esta noción, el autor pretende remitirse a la noción de la *intuición valorativa*, es decir, aquella que le permite a los sujetos abrirse al mundo de la vida como un horizonte de acción para autocomprenderse a través de del vínculo con unos determinados valores³. Así, a través de la experiencia intencional de los valores, los sujetos construyen su propia identidad por medio de procesos de autoformación que dependen de una relación social y cultural con los demás para determinar su propia trascendencia. Las anteriores ideas trasladadas al ámbito de la educación, suponen pensar que la formación en valores no debe limitarse a la transmisión de una determinada serie de códigos sobre valores o virtudes. Por el contrario, debe buscar una reflexión sobre el origen, la naturaleza, la constitución y el modo en que se dan los valores, como forma de contribuir a la formación integral de ciudadanas y ciudadanos para su futura y constante participación en la construcción de sociedades democráticas.

Hacer referencia a la educación en valores, también conocida como *educación moral* o *educación cívica*, puede llegar a ser un ejercicio bastante extenso y variado debido a que cada sociedad construye y proyecta sus valores en razón de su historia, aspiraciones, necesidades e incluso creencias. Por ello, podemos encontrar que en algunas sociedades occidentales la educación en valores posee como fundamento la formación en principios democráticos como la secularidad, la conciencia y la ética de lo público, el respeto y vigilancia de las normas, entre otros aspectos⁴. Mientras que para otras sociedades, en especial algunas orientales, la educación en valores posee un alto componente religioso cuyo fundamento se basa en la formación de capacidades y aptitudes frente a el amor y la compasión, la verdad y la justicia, la apreciación por la belleza o la coexistencia con la naturaleza⁵.

Sin embargo, para cada sociedad optar por un determinado modelo de valores puede suponer una apuesta, una respuesta a un cambio, una conquista e incluso una

³ HOYOS, Guillermo, “La ética fenomenológica” en HUSSERL, Edmund, *Filosofía primera: a propósito de Edmund, Husserl y su obra*, Norma, Bogotá, 1998, pág. 60 a 75.

⁴ TORO, Bernardo, “Participación y valores ciudadanos. Tesis para la formación política del ciudadano”, en TORO, Bernardo y TALLONE, Alicia, *Educación, valores y ciudadanía*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura- OEI, Fundación SM, Madrid 2010, pág. 23.

⁵ UNESCO- ASIA AND PACIFIC REGIONAL BUREAU FOR EDUCATION, *Learning to be: A holistic and integrated approach to values education for human development: Core values and the valuing process for developing innovative practices for values education toward international understanding and a culture of peace*. UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education, Bangkok, 2002, pág. 27.

lucha que puede desatar desacuerdos e incluso conflictos. Por ello, los valores no son estáticos y absolutos, se transforman, conforme lo hacen las sociedades, y de hecho, se tornan más complejos en la medida que se reconoce la diversidad y complejidad de las mismas. Así mismo, decidirse por unos determinados valores, también implica elegir un modelo de enseñanza y de formación para ello y es aquí donde la educación en valores pasa a ser el centro del debate en las sociedades. Dicho debate no es necesariamente acerca de los métodos de enseñanza por los cuales emprender un proceso de formación en valores, el debate que suscita la educación en valores es de carácter ideológico, principalmente sobre el papel del Estado en la toma de decisiones, que generalmente tienen que ver con la disyuntiva entre los valores para la convivencia cívica y democrática, de orientación laica, o aquellos más relacionados con las creencias, especialmente religiosas, que pretenden establecer el orden y el mantenimiento de una sociedad. De esta manera, la educación en valores se convierte en uno de los principales escenarios en los que se discuten y deciden los cambios e intereses de las sociedades.

Así mismo, formar en determinados valores también implicar escoger una determinada metodología que conlleve a cumplir tales propósitos. Dentro de la educación en valores podemos encontrar diversas posturas de enseñanza como la *conductual* o *tradicional* que parte del supuesto que existen valores objetivos, aceptados por todos que intentan transmitirse mediante la transmisión de conocimiento, la disciplina y el hábito y que cuyas metodologías de aprendizaje se basan en la instrucción, imitación de modelos y la comunicación persuasiva. También se encuentran las llamadas posturas *innovadoras* que conciben los valores como complejos y relativos y que se construyen a través de un proceso social permanente. Sus metodologías de aprendizaje se basan en la acción, la escucha, el pensamiento crítico, la participación, el desarrollo personal, entre otros⁶.

Aunque la anterior explicación nos permite comprender las tendencias y métodos generales sobre cómo educar en valores, nuestra posición respecto a la metodología sobre el aprendizaje y formación en valores propone empezar por el *por qué* y a partir de éste proponer un *cómo*. Hemos dicho que los valores se construyen y se proyectan en el seno de las sociedades, pues son precisamente éstas, su historia, sus necesidades y aspiraciones el punto de partida para emprender un proyecto de educación

⁶ PARRA ORTIZ, José María, “La Educación en valores y su práctica en el aula”, en *Tendencias Pedagógicas* 8, 2003, pág. 78 a 82. También véase: WRINGE, Colin, “Three Approaches to Moral Education”, en CAIRNS, Jo, GARDNER, Roy, LAWTON, Denis, (Eds), *Education for Values: Morals, Ethics and Citizenship in Contemporary Teaching*, Stylus Publishing Inc., 2000, pág. 38 a 49.

un valores. De manera general, nuestras actuales sociedades, especialmente las occidentales, se encuentran fundamentalmente marcadas por la ideología del libre mercado que puesta exclusivamente al servicio del capital y de los intereses de unos pocos ha generando toda serie de consecuencias negativas y a la vez desafíos que demandan acciones para el cambio, entre ellas encontramos la cada más vez más acentuada brecha entre países del Norte y Sur, el aumento de la pobreza y la miseria a nivel mundial, regiones como el África sub-sahariana, el Sureste asiático, y algunos países de Latinoamérica y el Caribe son los más afectados al respecto, sin dejar de mencionar el reciente crecimiento de la pobreza y desigualdad social y economía al interior de los llamados “países ricos”. Otro importante impacto ha sido el aumento de conflictos armados provocados por las disputas por recursos naturales y estratégicos, ejemplo de ello, son países como Sierra Leona, República Democrática del Congo y Sudán. A estas consecuencias también las acompañan otros factores como el aumento de la corrupción, la violación sistemática de los derechos humanos, la destrucción y deterioro del medio ambiente, la alienación y la represión de diverso tipo, el fomento de estereotipos, la discriminación por país de procedencia, etnia, tipo de creencia, sexo, orientación sexual, por condición física, entre otras. Obviamente, no podemos adjudicar a la ideología liberal el origen de todos nuestros males, pero si es necesario reconocer que nuestras actuales sociedades, esencialmente de carácter capitalista están basadas en valores y aptitudes como la eficiencia, la competencia, el individualismo, la adaptabilidad, el consumismo y la acumulación que conllevan a la instrumentalización y deshumanización de hombres y mujeres, y por ende, de nuestra sociedades.

Desde estas condiciones y necesidades presentes en nuestras sociedades que definimos como el *por qué* es donde surge el cuestionamiento sobre *cómo educar en valores* como la justicia, la solidaridad, la libertad, la igualdad, la diversidad entre otros que nos permitan ubicar a la dignidad humana y el respeto de los derechos humanos como los artífices de la paz. La clave al respecto ha sido proporcionada por la UNESCO, en 1996, la Organización publicó el informe “La Educación encierra un tesoro” elaborado por la Comisión sobre Educación para el Siglo XXI establecida también por la Organización. Dentro del informe, Jacques Delors, líder de la Comisión, propuso hacer referencia sobre “Los cuatro pilares de la educación” que en el transcurso de la vida le permitirán a las personas lograr construir conocimiento: *aprender a conocer* que esencialmente implica adquirir las herramientas para lograr comprensión del conocimiento, *aprender a hacer* que es el conocimiento que permite influir en el

propio entorno; *aprender a vivir juntos* con el fin de participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas y *aprender a ser* que es un proceso de aprendizaje continuo y complejo, representado a través de la unión y relación de los anteriores tipos de saberes. El *aprender a vivir* tienen como principal fundamento el pleno desarrollo humano, que es en sí un proceso a lo largo de la vida, es una experiencia y un aprendizaje constante, es un proceso dialéctico que comienza por el conocimiento de sí mismo y se abre después hacia a los demás. Este tipo de desarrollo busca que hombres y mujeres desplieguen por completo toda su riqueza, complejidad y emociones, que se reconozca como persona, como miembro de una familia humana y de una colectividad, un ciudadano y ciudadana, capaz de generar procesos para el cambio⁷.

Desde esta óptica, educar en valores se traduce en *vivir en valores*, un proceso de formación a lo largo de la vida que contribuye al máximo desarrollo de la personas con el fin de que éstas se conviertan en ciudadanos y ciudadanas activos, críticos autónomos, capaces de construir y emitir un juicio propio sobre sí mismos y de la sociedad en la que se encuentran, es decir, con la capacidad de reconocer las falencias y necesidades presentes en sus sociedades y con la autonomía y libertad para intervenir en ellos y contribuir a su transformación y mejora. Es una educación que desarrolla y fortalece en las personas sus capacidades y habilidades para el diálogo y la participación democrática como escenarios para la práctica de valores como la justicia, la igualdad, la libertad y el respeto y reconocimiento por la diversidad que conlleven a la construcción de sociedades más justas, igualitarias y democráticas.

2. Fundamentos y objetivos del modelo socio-crítico de la educación para la paz.

El término de educación para la paz se encuentra compuesto por dos amplios y controversiales conceptos: educación y paz. El contenido de ambos presenta diversos significados de acuerdo al contexto histórico, social, político y cultural en el que se enmarquen. A pesar de la complejidad de los términos, encontramos que desde el *modelo socio-crítico de la educación para la paz*, se plantea una serie de principios críticos y emancipadores en cuanto a los fines y relación de la educación con la paz, los tipos de violencia, el conflicto y la no violencia, los cuales elaboramos a continuación:

⁷ DELORS, Jacques, "Los cuatro pilares de la educación", en *La Educación encierra un tesoro*, El Correo de la UNESCO, México, pág. 91 a 103.

- La educación para la paz es uno de los principales medios para la construcción de una cultura de paz, es decir, el fomento de un tipo de cultura que propende por un conjunto de valores como la paz, la libertad, la igualdad, la justicia, la solidaridad, la tolerancia, la democracia, por medio de los cuales es posible el respeto y garantía de los derechos humanos, la reducción de las diferentes manifestaciones de la violencia, la prevención, la transformación y resolución pacífica de los conflictos, el desarrollo humano sostenible y el fomento de acciones no violentas.
- La educación para la paz se encuentra comprometida con la lucha y el alcance de los fines contemplados en el derecho a la educación. Esto implica permitir a los seres humanos el pleno desarrollo de su personalidad gracias al fomento de sociedades en las que se protegen y respetan los derechos humanos y las libertades fundamentales, se incentivan valores como la igualdad, la justicia, la solidaridad, la tolerancia, y se propende por la paz y seguridad en todos los niveles.
- La educación para la paz busca la construcción de un tipo de saber que le permita a las personas lograr un conocimiento más cercano y profundo sobre su condición humana y así poder iniciar de manera autónoma y consciente su propio proyecto de vida como la base para el establecimiento de sociedades libres de todo dominio y opresión.
- La educación para la paz adquiere un diverso significado y práctica en diferentes contextos educativos. Por ello, educar para la paz trasciende el ámbito escolar, la educación impartida por la familia, la religión y se encuentra presente en los diversos procesos de socialización humana como lo son el trabajo, las relaciones de pareja y de amigos, el barrio, la participación política, las asociaciones y los medios alternativos de comunicación, Todos aquellos escenarios en los cuales las personas construyen su propio proyecto de vida y de sociedad.
- Educar para la paz es una forma particular de educar en valores. Concretamente, supone educar en el fomento de valores pertenecientes a una cultura de paz, tales como la libertad, la justicia, la igualdad, la cooperación, la solidaridad, el respeto, la diversidad. Y así mismo, cuestionar y actuar frente a valores y actitudes como la intolerancia, la discriminación, la injusticia, la indiferencia, el

individualismo, el etnocentrismo, el inconformismo, entre otros que promueven y perpetúan la cultura de la violencia.

- Busca que las personas y colectivos reflexionen críticamente y actúen respecto a las condiciones de injusticia, desigualdad y opresión generadas por las diversas estructuras sociales como son la escuela, la familia, los partidos políticos, la iglesia, los medios de comunicación, entre otros. Esto, con el propósito de que los seres humanos logren elaborar de manera libre y consciente un discurso propio y autónomo que conlleve a la emancipación de situaciones de dominio y les permita desarrollar su capacidad transformadora y renovadora frente a la cultura de la violencia.
- La educación para la paz, lucha por el reconocimiento y respeto de la dignidad, libertad y autonomía de cada uno de los actores implicados en los diversos procesos educativos de las sociedades. Por lo tanto, y bajo los variados desafíos presentes en nuestras sociedades, esta propuesta educativa se encuentra comprometida con el rechazo y transformación de las situaciones de discriminación y opresión en que se encuentren diversos grupos humanos como los adultos mayores, los afrodescendientes, los pueblos indígenas y gitanos, las personas en situación de discapacidad, las mujeres, las personas con diferentes opciones sexuales, hasta llegar al caso de los países y regiones que se encuentran sometidos a nuevas formas de colonización y de dependencia generadas por un mundo globalizado.
- Educar para la paz supone comprender al conflicto como un fenómeno natural e inevitable de la experiencia humana que surge debido a la diversidad de actitudes, creencias, percepciones y puntos de vista presentes en los sistemas y estructuras sociales. Por lo tanto propone asumirlo como una oportunidad en la medida en que su manejo y resolución creativa y noviolenta permite emprender acciones para eliminar o cambiar las causas que los generan como la discriminación, el abuso de poder, la pobreza, es decir, las manifestaciones de la violencia presente en las estructuras sociales.
- Promueve la noviolencia como una acción y alternativa política que le permite a las personas y colectivos enfrentar, transformar y dar una solución clara a los conflictos y a las situaciones de dominio presentes en la estructura social, mediante el uso de técnicas y procedimientos noviolentos.

Por consiguiente, la educación para la paz tiene como principal propósito construir de manera crítica y activa una cultura de paz que promueva la lucha por el reconocimiento y cumplimiento de los derechos humanos, la generación de condiciones justas e igualitarias, la democratización de las sociedades, la igualdad entre géneros, la transformación y resolución pacífica de los conflictos, entre otros aspectos relevantes que permiten establecer una paz justa y sostenible. Así, consideramos que educar en y para la paz y una cultura de paz implica los siguientes objetivos:

- Educar para la autoformación y desarrollo de las diversas potencialidades presentes en la condición humana.
- Educar para la formación de un pensamiento crítico, reflexivo y activo.
- Educar en y para la emancipación y la práctica de la libertad.
- Educar en el diálogo e intercambio de ideas.
- Educar en valores como la paz, la justicia, la libertad, la igualdad, la solidaridad, el pluralismo y la dignidad humana.
- Educar en la aceptación y respeto por la diversidad presente en todas las sociedades.
- Educar en la vivencia y convivencia pacífica.
- Educar para la ciudadanía crítica, propositiva y participativa.
- Educar en la exigencia por el respeto y garantía de los derechos humanos, como también en la lucha por la conquista de nuevos derechos.
- Educar para el desarrollo y fomento de la democracia en sus diferentes formas y niveles.
- Educar en y para el desarrollo humano sostenible en los niveles que afectan a las personas: individual, comunitario, local e internacional.
- Educar para la transformación de los diversos tipos de violencia presentes en las sociedades.
- Educar en la comprensión, transformación y resolución pacífica de los diversos tipos de conflictos.
- Educar en el fomento de la noviolencia y sus estrategias como acción y alternativa política.

Para intentar alcanzar estos objetivos la educación para la paz requiere de una metodología que incluye aspectos cognitivos, afectivos y actitudinales y de contenido que de manera conjunta contribuyan al fomento de una cultura de paz. El primero de

estos aspectos consiste en las modalidades de aprendizaje, es decir, los espacios de educación *formal*, *no formal* e *informal*. La educación para la paz de tipo *formal* se halla en los sistemas educativos estatales que incluyen los niveles de educación básica, secundaria, técnica y profesional. A pesar de las críticas que genera educar para la paz en una institución jerárquica y violenta como la escuela⁸, en este espacio se pueden generar currículos abiertos y transversales que incluyan contenidos de una cultura de paz, espacios horizontales de participación estudiantil y docente, cambios en las estructuras y discursos del aula, entre otras similares.

En segundo lugar, encontramos la educación para la paz *no formal* que consiste en todas aquellas actividades educativas organizadas y sistemáticas que se encuentran encaminadas a promover una cultura de paz y se realizan fuera del marco educativo formal. Esto con el fin de ampliar el cumplimiento de objetivos educativos y de satisfacer otras necesidades de aprendizajes entre niños y adultos que el sistema educativo no logra cumplir y satisfacer. Ejemplos de ello lo encontramos en todas las actividades recreativas y extracurriculares, encuentros, debates, cursos y talleres especiales, proyectos comunitarios y académicos etc.

Finalmente, la educación para la paz *informal* hace parte del proceso de aprendizaje de la vida de todas las personas, por medio del cual éstas adquieren y desarrollan los conocimientos, habilidades, actitudes para una cultura de paz a través de las experiencias y el ambiente que les rodea. Este tipo de aprendizaje se halla en la familia, los amigos, el barrio, las comunidades, los medios masivos y alternativos de comunicación, las organizaciones y colectivos sociales, los partidos y grupos de representación política, entre otros espacios más involucrados en la formación y participación de las personas.

A pesar de las diferencias entre los anteriores modos y metodologías de aprendizaje todos ellos comparten similares contenidos o ejes temáticos de aprendizaje. Como analizaremos más adelante educar para la paz implica educar *en* y *para* los derechos humanos, la democracia y la ciudadanía activa, la transformación y resolución creativa y pacífica de los conflictos, el desarrollo sostenible, las estrategias de la no violencia, la diversidad y la multiculturalidad y otros similares.

En consecuencia con estos modelos y contenidos de aprendizaje, la educación para la paz involucra a varios actores del proceso educativo. En el ámbito formal, incluye la participación de los estudiantes, profesorado y educadores para la paz,

⁸ HAAVELRSUD, Magnus, *Disarming: Discourse on Violence and Peace*, citado, pág. 89.

personal administrativo, familia, autoridades educativas y en algunos casos organizaciones externas como las agencias de cooperación para los sistemas educativos que dependen o se benefician de la ayuda internacional. Mientras que en la modalidad no formal encontramos a los niños, niñas, jóvenes, adultos, la familia, las organizaciones educativas no formales, las organizaciones sociales comprometidas con una cultura de paz, la academia, activistas, organizaciones no gubernamentales, organizaciones internacionales, entre otros. Así, en mayor o menor medida, la educación para la paz informal incluye a todos los actores que conforman las sociedades.

Respecto a la metodología pedagógica más empleada en el campo de la educación para la paz podemos, resaltar los siguientes enfoques:

- *Enfoque socio-afectivo*: ubica a las personas en el centro de aprendizaje, con el fin de generar en ellas seguridad, confianza, auto-estima y autonomía para conocerse a sí mismos y relacionarse con los demás. Igualmente, busca el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas, comunicativas y sociales para que las personas pueden participar activamente en su entorno⁹.
- *Enfoque dialógico*: concibe al diálogo como un aspecto central del proceso educativo. Por lo tanto exige que esté presente en condiciones de igualdad que respeten la dignidad y la diversidad de cada persona. Así mismo, busca que el diálogo se configure como el espacio y la arena política en la que los actores del proceso educativo pueden conocerse, propiciar cambios y resolver sus diferencias y conflictos de una manera no violenta y transformadora¹⁰.
- *Enfoque de la praxis educativa*: consiste en *vivir y experimentar* la cultura de la paz a través de una ciudadanía activa, empoderada de sus derechos y comprometida. Esto implica que las personas se reconozcan como sujetos autónomos y libres capaces de participar y tener influencia en los diferentes espacios de socialización y educación, entre ellos la escuela, la familia, las

⁹ SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ EDUCAR PARA LA PAZ, *Educación para la paz. Una propuesta posible*, Los libros de la Catarata, Madrid, 2000.

¹⁰ Basado en el enfoque de comunicación dialógica expuesto por Habermas. Véase: HABERMAS, Jürgen, *La teoría de la acción comunicativa. I Racionalidad de la Acción y Racionalidad Social*, trad. de M. Jiménez, Taurus, Madrid. 1987. HABERMAS, Jürgen, *La teoría de la acción comunicativa, II Crítica a la Razón Funcionalista*, trad. de M. Jiménez, Taurus, Madrid. 1987

organizaciones comunitarias y sociales, las instituciones religiosas, los partidos políticos¹¹.

- *El enfoque conflictual*: entiende al conflicto como un fenómeno connatural a la experiencia humana. Por lo tanto se encuentra encaminado a que las personas reconozcan su capacidad interna para la resolución y transformación de los conflictos, a partir de sus relaciones y *diálogo* con el *otro* y el ambiente que lo rodea. Esto no sólo como forma de *liberarse* de los prejuicios y los estereotipos que generan conflictos, sino, además como alternativa para reconocer y transformar las condiciones de desigualdad y opresión que generan los conflictos a escala intergrupala, comunitaria e incluso internacional¹².
- *Enfoque conflictual noviolento*: este planteamiento implica abordar cuatro aspectos que deben tener coherencia entre sí para contribuir de manera adecuada a la construcción de la paz desde la educación, a saber: los *contenidos*, la *actitud del educador/a*, la *metodología* y la *forma de organizar el espacio educativo*¹³.

3. Contenidos y actuales perspectivas del modelo socio-crítico de la educación para la paz.

A lo largo de la historia de la educación, la relación entre ésta y aspectos como la democracia, el desarrollo, la identidad, la condición, la cultura, la etnia, el género, han estado presentes y se han desarrollado bajo los diferentes matices que ofrece un contexto histórico y geográfico determinado.

Gracias a la consolidación de la relación entre la educación y dichos ámbitos, en la actualidad encontramos una amplia variedad de propuestas educativas que suelen recibir el nombre *educación multicultural*, *educación en derechos humanos*, *educación para la democracia*, *educación para la ciudadanía*, *educación para el desarme*, *educación para la prevención y resolución de conflictos*, *educación para el desarrollo sostenible*, *educación para la comprensión internacional*, *educación para la verdad y la esperanza*, entre otras similares que enriquecen tanto el fin como el contenido de la educación y por ende el de la educación para la paz.

¹¹ DELORS, Jaques, *La educación encierra un tesoro*, Santillana- UNESCO, Madrid, 1996.

¹² Una propuesta sobre educación y conflictividad se encuentra en: IGLESIAS, Ángel, *Educación pacificando. Una pedagogía de los conflictos*, Seminario Galego de Educación para la Paz. Fundación Cultura de Paz, Santiago de Compostela, 2007.

¹³ CASCÓN, Francisco, *Maleta: Educar para la Paz y el conflicto*, citado, pág. 23.

Parte del contenido y fundamento conceptual de estas propuestas provienen de lo establecido por diferentes instrumentos jurídicos internacionales y organismos internacionales, estas propuestas educativas son algunos de los componentes que deben contemplar un programa de educación para la paz. Para autores como Jares y Tuvilla el contenido de estos componentes poseen un fundamento en los aportes teóricos y prácticos provenientes de la Pedagogía Crítica y del concepto de paz positiva, que posee un carácter integrador y multidisciplinar debido a su relación con otros conceptos como el enfoque positivo del conflicto, la justicia social, el desarrollo, los derechos humanos y la democracia¹⁴.

Otro importante aspecto que explica la amplia variedad de contenidos y perspectivas de la educación para la paz, es precisamente la relación entre sus objetivos y las necesidades y condiciones de un determinado contexto social e histórico. Así, por ejemplo, como lo mencionamos en el primer capítulo de la presente investigación, en países como Japón la educación para la paz se enfoca en la prevención del uso de armas nucleares. En Estados Unidos es empleada para prevenir los distintos tipos de violencia escolar, entre ellos el *bullying* o matoneo. En algunos países de Europa como Bélgica, Francia y Alemania el principal enfoque es la educación para el diálogo intercultural, mientras que en países de la ex Unión Soviética la mayoría de los proyectos educativos se encuentran asociados a la historia y la reconciliación. Finalmente, en algunos países africanos la educación para la paz se corresponde con la educación para el desarrollo y las estrategias educativas para el posconflicto.

Desde esta amplitud de propósitos y necesidades educativas se han configurado los diferentes contenidos o temas y perspectivas de la educación para la paz en las últimas décadas. De este modo encontramos enfoques como la *educación intercultural* que responde a la necesidad de integrar a personas y grupos que proceden de diferentes tradiciones culturales con el propósito de que reconozcan el valor de la diversidad como un aspecto fundamental para la construcción de sociedades multiculturales. Por su parte, la *educación para la comprensión del mundo*, también conocida como la *educación para la comprensión internacional* intenta generar la reflexión sobre aspectos como la ciudadanía global, la globalización, el armamentismo y el sistema de las Naciones

¹⁴ JARES, Xesús, *Educación para la Paz en tiempos difíciles*, citado, pág. 5 a 40, *Educación y Conflicto. Guía de educación para la convivencia*, Popular, Madrid, 2001, *Educación y Derechos Humanos: Estrategias didácticas y organizativas*, citado, pág. 10 a 12, *Educación para la verdad y la esperanza. En tiempos de globalización guerra preventiva y terrorismo*, Popular, Madrid, 2005 y TUVILLA, José, *Cultura de paz: fundamentos y claves educativas*, citado, pág. 99 a 112.

Unidas. Mientras que la *educación medioambiental* busca generar consciencia sobre el adecuado uso de los recursos naturales, el respeto y protección por las especies, la preservación del medio ambiente, entre otros similares. También destacamos la *educación global* más conocida como *global education*, una reciente perspectiva que busca responder a las necesidades y desafíos de la globalización y reflexionar sus aspectos económicos, políticos, ambientales, sociales y culturales.

Como podemos apreciar la educación para la paz presenta una amplia variedad de perspectivas que independientemente de su nombre y formas comparten el mismo objetivo de construir paz y promover valores como la justicia, la libertad, la igualdad, la diversidad, entre otros a través de la educación. Con el propósito de ahondar en este tema, a continuación estudiaremos los contenidos y propósitos de los enfoques o perspectivas de la educación para la paz más empleadas a nivel internacional. Entre ellos están la educación para el desarrollo sostenible, la educación para la democracia, la educación para los derechos humanos, la educación para la transformación de los conflictos y la educación para el desarme.

3.1. Educación para el Desarrollo Humano Sostenible: generando las bases de un futuro sostenible.

Bajo la perspectiva de paz positiva expuesta por Galtung, la construcción y consolidación de una paz sostenible requiere principalmente de la reducción de las situaciones actuales pobreza, desigualdades económicas, necesidades básicas insatisfechas, represión, violación de los derechos humanos, en otras injusticias sociales, con el fin de poder establecer de manera efectiva las condiciones reales de justicia social, desarrollo justo y equitativo, democracia y seguridad¹⁵. Así, bajo el propósito de generar las condiciones necesarias para el establecimiento de una paz positiva, al interior del campo de la educación también han surgido propuestas educativas encaminadas a transformar los conocimientos, percepciones y actitudes que poseen las personas hacia los diferentes modelos de desarrollo.

De manera concreta, este tipo de educación recibe el nombre de *Educación para el Desarrollo* (ED). Ésta surge durante la década de los ochenta, debido a los procesos de descolonización en varios países de África y al evidente impacto negativo de las

¹⁵ GALTUNG, Johan, *Investigaciones teóricas. Sociedad y cultura contemporáneas*, citado, pág. 72 a 85.

políticas de ayuda y asistencia internacional en América Latina y el Caribe. Por aquella época, organismos internacionales como la UNESCO y la FAO emprendieron políticas y planes de acción internacionales que de manera básica evitaran el aumento de la brecha entre el “hemisferio norte” y el “hemisferio sur”, a través del mejoramiento de las condiciones educativas de aquellos países o regiones del planeta que se encontraran en situación de pobreza¹⁶.

Algunos de los avances más significativos a nivel internacional fueron la Declaración de las Naciones Unidas sobre el Derecho al Desarrollo de 1986 y la creación de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo de la ONU en 1987, la cual propuso emplear el término de *desarrollo sostenible* y lo definió como “la satisfacción de las necesidades de la generación presente sin tener que comprometer la capacidad de las generaciones futuras”¹⁷. Esta última visión implica entender al desarrollo sostenible como la capacidad para preservar y usar adecuadamente los recursos naturales al satisfacer las necesidades de las sociedades, con el fin de garantizar las necesidades de las futuras generaciones.

Estos cambios y políticas generaron un modelo crítico-solidario de educación para el desarrollo que denunciaba las políticas económicas implementadas por los países del Norte y promovía la solidaridad y el compromiso hacia los países del Sur. En razón a esto, el principal fin de este tipo de educación consistía en concienciar a los ciudadanos y líderes políticos de los países del Norte sobre la necesidad de tener una actitud solidaria respecto a los pueblos del Sur. Para contribuir a ello, las estrategias educativas se encontraban dirigidas a la realización de campañas de sensibilización y recaudación de fondos para apoyar proyectos en países afectados por el desigualitario orden económico mundial.

Posteriormente, en la década de los noventa la educación para el desarrollo amplía su enfoque, contenidos y fines. Esto, debido a las circunstancias económicas de la época y los avances en la definición del concepto de desarrollo. Durante este tiempo, se profundizan los estragos de la globalización económica y sus políticas sobre el comercio internacional, la inversión extranjera directa y los flujos del mercado de capitales que aumentaron las desigualdades sociales y económicas, aceleraron el

¹⁶ UNESCO, *Educación para el desarrollo y la paz: valorar la diversidad y aumentar las oportunidades de aprendizaje personalizado y grupal*, UNESCO, París, 1996, pág. 3 y 4.

¹⁷ Asamblea General de las Naciones Unidas. Desarrollo Sostenible <http://www.un.org/es/ga/president/65/issues/sustdev.shtml> Consultado: 10 de junio de 2014.

enriquecimiento de algunos países, excluyeron sectores importantes de la población, produjeron el aumento de la violencia y la inseguridad, entre otras consecuencias negativas.

Estas concepciones utilitaristas del desarrollo abrieron paso a nuevas concepciones del mismo. Específicamente, el término de *desarrollo humano* se centra en el ser humano y entiende el desarrollo como el proceso de ampliación de las oportunidades de las personas. Los principales aportes a este término provienen del economista Amartya Sen quien entiende el desarrollo como la ampliación de las diversas *capacidades* que tienen las personas y no como el progreso y la utilidad económica. Así, el desarrollo consiste en propiciar que las personas tengan una amplia gama de opciones para que puedan convertir sus derechos en libertades. Por lo tanto, para Sen el concepto de desarrollo se encuentra estrechamente relacionado con el de libertad¹⁸.

Esta visión del desarrollo obtuvo una gran aceptación y acogida gracias a su institucionalización en el seno de las Naciones Unidas, cuando en 1990 se publica el primer Informe de Desarrollo Humano en el que se presentó el concepto y el Índice de Desarrollo Humano. El Informe define al desarrollo humano como “un proceso mediante el cual se amplían las oportunidades de los individuos, las más importantes de ellas son una vida larga y saludable, el acceso a la educación y el disfrute de una vida decente. Otras libertades incluyen la libertad política, la garantía de los derechos humanos y el respeto a sí mismo”¹⁹.

En 1992, durante la Cumbre de la Tierra de Río de Janeiro, también conocida como la “Conferencia Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo” se discutieron los principales aspectos que involucran al desarrollo, entre ellos, los derechos humanos, las necesidades básicas, el aumento de la calidad de vida de las personas, el cuidado y la relación responsable con el medio ambiente, la participación de la mujer, las necesidades de los países en desarrollo. El evento produjo dos importantes documentos: la Declaración de Río de Janeiro sobre Medio Ambiente y Desarrollo de 1992 y la “Agenda 21”²⁰. Ambos representaron una visión alternativa que trataba de oponerse al

¹⁸ SEN, Amartya, *Inequality Reexamined*, Russell Sage Foundation, New York, 1992 y SEN, Amartya, *Development as Freedom*, Alfred Knopf, New York, 1999.

¹⁹ PNUD, *Informe sobre Desarrollo Humano 1990*, Trad. A. García, PNUD, Tercer Mundo Editores, Bogotá, 1990, pág. 32.

²⁰ Plan internacional para la implementación y cumplimiento de los objetivos de la Declaración de Río de Janeiro sobre Medio Ambiente y Desarrollo de 1992.

paradigma económico generado por el “Consenso de Washington”²¹, señalando la necesidad de erradicar la pobreza e inequidad social y de elevar el nivel de vida de todas las personas, la búsqueda de modelos que protejan el medio ambiente y garanticen el futuro de las próximas generaciones.

En 1993, el economista y ambientalista chileno Manfred Max Neef propone referirse al término de *Desarrollo a Escala Humana*, concentrado en una serie de necesidades humanas que varían de una cultura a otra. Max-Neef lo define como el tipo de desarrollo que se sustenta en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, en la generación de niveles de auto-independencia, como también en la articulación de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología y con los diversos de socialización humana. Adicionalmente, este autor clasifica dichas necesidades en dos categorías que se relacionan entre sí: 1. necesidades existenciales: ser, tener, hacer y estar y, 2. *necesidades axiológicas*: subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad²².

Años más tarde, en septiembre de 2000 se aprobó la Declaración del Milenio que fijó una hoja de ruta para el cumplimiento de los ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio que deberían ser alcanzados en 2015: 1. erradicar la pobreza extrema y el hambre, 2. lograr la enseñanza primaria universal, 3. promover la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de la mujer, 4. reducir la mortalidad de los niños menores de 5 años, 5. mejorar la salud materna, 6. combatir el VIH/SIDA, malaria y otras enfermedades, 7. garantizar la sostenibilidad del medio ambiente, y 8. fomentar una alianza mundial para el desarrollo²³.

Desde estos hechos y el aporte conceptual, la educación para el desarrollo supera el enfoque de desarrollo de carácter asistencialista y limitado a las relaciones

²¹ El Consenso de Washington son el conjunto de medidas económicas de corte neoliberal implementadas en las décadas de los ochenta y noventa por el gobierno de los Estados Unidos, el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM) como forma de hacer frente a los problemas de deuda externa y de fomento de desarrollo en los denominados países del “Sur”. Tanto el concepto como las políticas fueron acuñadas por el economista británico John Williamson quien en su libro *“Latin American adjustment: how much has happened?”*, presenta las prácticas y políticas económicas necesarias para generar el desarrollo de la región. WILLIAMSON, John, *Latin American adjustment: how much has happened?*, Institute for International Economics, United States, 1990.

²² MAX-NEEF, Manfred, *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*, Caria, Barcelona, 1993, pag. 30.

²³ Los Objetivos de Desarrollo del Milenio establecieron el año 2015 como fecha límite para el alcance de dichos logros. En el 2010, en la reunión plenaria de alto nivel de la Asamblea General de la ONU, los Estados no sólo instaron al cumplimiento efectivo de los Objetivos sino además propusieron iniciar “Agenda de Desarrollo de la ONU post 2015” también conocida como “+2015”. Posteriormente, el 10 de septiembre de 2014, la Asamblea General de la ONU aprobó el documento final de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y establece que el informe del Grupo de Trabajo Abierto (GTA) de los ODS sean el principal insumo para integrar dichos objetivos en la agenda de desarrollo post 2015, la cual será discutida en durante la 69º periodo de sesiones que se celebrará el 16 de setiembre de 2015.

económicas entre Norte y Sur. Así, entiende el desarrollo como un proceso en el que intervienen múltiples factores, que implica el bienestar integral de las personas y la transformación de estructuras que generan la desigualdad e injusticia social. Desde esta nueva perspectiva y como señalan Boni y Baselga, la ED se entiende como un “proceso educativo constante que promueve la comprensión sobre las interrelaciones económicas, políticas, sociales y culturales entre el Norte y el Sur y que promueve valores y actitudes para la solidaridad, la justicia social y la acción para lograr un desarrollo humano y sostenible”²⁴. Este tipo de educación llegó a ocupar parte de la agenda internacional gracias en parte a la aprobación de la Resolución 57/254 de 2002 que declara el “Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible-DEDS 2005-2014”. Por medio de ésta se pretende el fomento y establecimiento de un tipo de educación que integre los valores del desarrollo sostenible y que promueva las actitudes y comportamientos necesarios que permitan la construcción de sociedades sostenibles y justas en el orden local, regional y mundial.

Bajo este marco de acción, educar para el desarrollo sustentable implica entre otros aspectos, impulsar una educación comprometida con el bienestar de las personas y de los diversos grupos humanos a través de la exigencia por el respeto y cumplimiento de los derechos humanos. Se presenta como una educación crítica y solidaria frente a la injusticia social y económica presente en los niveles local, regional y global, respetuosa con la diversidad y biodiversidad.

Siguiendo con la evolución del concepto de desarrollo y por ende de la educación para el desarrollo, encontramos el término de *Desarrollo Humano Sostenible* que surge al interior al PNUD como una propuesta para ampliar el término de desarrollo a través de la unión de dos términos que han formado parte de la agenda política internacional y han estado en el centro del debate sobre el término en los últimos 20 años: desarrollo sostenible y desarrollo humano. Así, este tipo de desarrollo es definido “como aquel que no sólo genera crecimiento, sino que distribuye sus beneficios equitativamente; regenera el medio ambiente en vez de destruirlo; potencia a las personas en vez de marginarlas; amplía las opciones y oportunidades de las personas y les permite su participación en las decisiones que afectan sus vidas. El desarrollo humano sostenible es un desarrollo que está a favor de los pobres, a favor de la

²⁴ BONI, Alejandra, BASELGA, Pilar, “La Educación para el Desarrollo como estrategia prioritaria de la cooperación”, en Libro *Blanco de la Cooperación al Desarrollo de la Comunidad Valenciana*, Generalitat Valenciana, Valencia, 2003. pág. 415.

naturaleza, a favor del empleo y a favor de la mujer. Enfatiza el crecimiento, pero un crecimiento con empleos, un crecimiento con protección del medio ambiente, un crecimiento que potencia a la persona, un crecimiento con equidad”²⁵.

Desde esta visión amplia y globalizadora, el desarrollo llega a ser entendido como un proceso centrado en el mejoramiento de la calidad de vida de las personas y el aumento de sus opciones y capacidades. Promueve el bienestar de las sociedades a través de un crecimiento económico bajo criterios de igualdad social, diversidad cultural y equilibrio ambiental, garantizando satisfacer las necesidades de las actuales y futuras generaciones. A partir de este modelo de desarrollo, en primer lugar la educación para el desarrollo debe hacer visible y generar conciencia sobre los distintos aspectos y situaciones que ponen en riesgo el desarrollo integral de las personas y la sostenibilidad de las sociedades, entre ellas, el hambre, el analfabetismo, el desempleo, la pobreza, las escasez de oportunidades, el deterioro del medio ambiente y el calentamiento global.

Así pues, educar para un desarrollo humano sostenible implica ubicar al ser humano como sujeto central del proceso de aprendizaje con el que fin de pueda obtener el desarrollo máximo de sus capacidades en condiciones de libertad e igualdad. Igualmente, hacer énfasis en el aprendizaje crítico y propositivo respecto a temas como la reducción de la pobreza, la justicia, la diversidad, la ciudadanía activa, los derechos humanos, la participación en los diversos espacios de la democracia, la cultura de paz, la equidad de género, la igualdad de oportunidades, las condiciones socioeconómicas a nivel local y en las diferentes regiones del mundo, la responsabilidad individual y colectiva la protección y sostenibilidad del medio ambiente, el consumo responsable, los diferentes modelos económicos y sus consecuencias, la responsabilidad corporativa e industrial, etc. Por ello, educar para el desarrollo humano sostenible implica formar a ciudadanos y ciudadanas en las habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes que contribuyan al máximo desarrollo de sus capacidades para que de manera libre y autónoma emprendan un proyecto de vida que les permita contribuir en los cambios que se requieren a nivel personal, local, regional y global para fortalecer un modelo de desarrollo comprometido con el ser humano y la sostenibilidad de las sociedades y del medio ambiente.

²⁵ PNUD, *Algunas preguntas y respuestas sobre el desarrollo humano sostenible*, PNUD, Washington 1994, pág. 7.

3.2. *Educar para la democracia y la ciudadanía como forma de vida para construir la paz.*

Con el ánimo de comprender la importancia de temas como la ciudadanía y la democracia en el ámbito educativo, podemos empezar destacando el planteamiento de Cerroni quien se refiere a la democracia desde dos principales perspectivas: *democracia como método* y *democracia como contenido*. En primer lugar, la *democracia como método* implica la representación política, el conjunto de normas que incluyen: un gobierno elegido, elecciones justas y transparentes, la libertad de conciencia, información y expresión, el derecho de todos los ciudadanos a oponerse a un gobierno, el derecho a presentarse a un cargo electo, el derecho a formar asociaciones independientes. Igualmente, en esta perspectiva de la democracia, el objetivo de los gobiernos democráticos consiste en desarrollar sistemas parlamentarios y judiciales no sometidos al control del ejecutivo con el fin de establecer métodos de control y equilibrio. Respecto a la democracia como contenido, Cerroni la describe como un sistema que permite a los ciudadanos participar políticamente en las cuestiones públicas. Se relaciona con la idea de que el poder de los ciudadanos está por encima de cualquier institución reguladora gracias a la igualdad de derechos que deben gozar los ciudadanos²⁶.

No obstante, el concepto de democracia expuesto por Cerroni se aproxima a la noción de una democracia representativa liberal muy extendida a finales del siglo XX y que cuyo propósito fundamental es el del *ciudadano activo*. Esa misma característica liberal de la democracia, ha sostenido hasta el momento la prevalencia de los derechos civiles y políticos frente a los derechos económicos, sociales y culturales y los derechos colectivos; razones relevantes que conllevan a reflexionar sobre la posible exclusión y dominación que suelen ejercer las “mayorías”. Por ello, se requiere ampliar el espectro sobre la democracia y la verdadera participación de todas las personas y más aún cuando se intenta analizar desde el ámbito educativo. Held plantea que la democracia debe ser contemplada como la concepción privilegiada del “bien político”, ya que ésta, es una forma de vida y una forma de política en la que convergen distintas maneras de negociar valores y disputar intereses. Es una oportunidad para relacionar unos valores con otros, para abrir el debate y la resolución de los conflictos de valor por los cuales se

²⁶ CERRONI, Umberto, *Reglas y Valores en la Democracia: Estado de Derecho, Estado Social, Estado de Cultura*, Trad. de B. Chacel, Alianza, México, 1991, pág. 20 a 35.

disputan los distintos participantes. Así, la democracia se logra a través del proceso de diálogo público y la toma de decisiones de interés general, que adecuadamente clarificada y explicada, puede llegar a ser un espacio para el cambio de condición sobre aquellos puntos que requieren con urgencia ser objeto de deliberación²⁷. En este sentido, también es pertinente la noción de *democracia plural y radical* presentada por Mouffe, quien abiertamente critica la noción de democracia como método o procedimiento y propone ampliarlo a la noción de *régimen político relativo al bien común*. De esta manera, la autora propone un intento de evitar viejas y nuevas formas de exclusión que impidan la participación real política y social de todos los ciudadanos por medio de la interacción en la esfera pública de todas las personas desde su condición económica, étnica, su género, su edad, es decir, desde todos los factores que implican el pluralismo²⁸.

La breve exposición de la noción de democracia planteada por Cerroni, Held y Mouffe, conlleva en el ámbito educativo a replantear la tradicional relación entre *educación, ciudadanía y democracia*. Dicha relación, surge en las primeras teorías educativas expuestas por Dewey y Durkheim, quienes desde *enfoques pragmáticos y positivistas* de la educación, intentaban determinar cómo a través de la pedagogía, los estudiantes, es decir, los y las futuros ciudadanos y ciudadanas se preparaban para afrontar las exigencias de las nacientes sociedades democráticas e industrializadas que propendían por valores como la libertad, la autonomía, la solidaridad, la eficiencia, lo que se puede traducir en una educación para la democracia al servicio del sistema capitalista²⁹.

Sin embargo, en la actualidad existen propuestas educativas desarrolladas en las últimas décadas, como lo es la Recomendación 12 del Comité de Ministros a los Estados miembros relativos a la educación para la ciudadanía democrática emitida por el Consejo de Europa en el año 2002. Esta recomendación es generalmente conocida al interior de los Estados europeos con el nombre de *educación para la ciudadanía, educación para la democracia o educación para la ciudadanía y los derechos humanos* que a manera de asignatura transversal se constituye como un proyecto político que

²⁷ HELD, David, *Modelos de democracia*, Trad. de A. Gómez, Alianza –Ensayo, Madrid, 2001, pág. 331 a 335.

²⁸ MOUFFE, Chantal, *El retorno de lo político: comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*, Trad. de M. Galmarini, Paidós, 1999, pág. 84 y 85.

²⁹ DEWEY, John, *Democracia y Educación, Una introducción a la filosofía de la educación*, (1916), Morata, Trad. de L. Luzuriaga, Madrid, 2004 y DURKHEIM, Emile, *Educación y Sociología*, Trad. J. Muls, Península, Barcelona, 2003.

propende por el fortalecimiento de sociedades más justas y democráticas, cuyo contenido hace referencia a la formación de ciudadanos que promuevan una sociedad más libre y justa a través de la defensa de valores y principios de libertad, pluralismo y la tolerancia y los derechos humanos en el marco de un Estado de Derecho³⁰.

Sin pretender objetar el enfoque, contenido y alcance de dichas propuestas, sino, con el ánimo de enriquecer y fortalecer los intentos de construir sociedades más democráticas por medio de la educación, es necesario entonces cuestionar si en las actuales condiciones de las diversas sociedades, la relación entre educación y democracia hace referencia a la noción de una democracia representativa meramente liberal en la que los sujetos son formados para ser ciudadanos activos que participan en la esfera política a través de sus representantes y los diferentes mecanismos de participación o que de modo contrario apueste por una democracia de la diferencia en la que sujetos y colectivos de diferente género, etnia, condición económica y social, edad, origen, opción sexual, discurso político, entre otras, puedan participar en reales condiciones de igualdad sobre aquellos aspectos políticos orientados a la construcción y transformación social.

La descripción del anterior escenario conlleva a reflexionar sobre cómo la educación puede contribuir al fortalecimiento de un pacto democrático en el que participen todas sus ciudadanas y ciudadanos en reales condiciones de igualdad, respetando a la vez la diversidad presente en cada uno de ellos. Este planteamiento, supone un desafío y ámbito de acción a fortalecer, gracias a la contribución de las diversas propuestas educativas, que en el caso de la Educación para la Paz plantea que la paz es posible gracias al establecimiento de la justicia social en reales condiciones de igualdad entre todos los individuos.

Así, para referirse a la contribución de la educación para la paz frente al fortalecimiento de la relación entre educación y democracia, es necesario tener presente que los ciudadanos y ciudadanas no pueden tener una verdadera participación política sin igualdad de oportunidades sociales. Como señala West es imposible lograr una ciudadanía política sin cubrir unas necesidades mínimas que incluyen el derecho al trabajo, el derecho a la salud, el derecho a la educación, el derecho a la vivienda, las

³⁰ Consejo de Europa -Recomendación 12 del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la educación para la ciudadanía democrática de 2002.

cuales no sólo deben ser universales sino también efectivos³¹. Ferrajoli argumenta que la forma de garantizar y fortalecer el vínculo entre la paz y los derechos fundamentales, implica la igualdad de derechos de libertad y de derechos sociales entre hombres y mujeres como criterio indispensable para la prolongación de una paz social. Tales derechos son para este autor las “leyes del más débil”, una lucha histórica constituida a partir de las disputas y revoluciones que en determinados momentos de la historia desvelaron la opresión y dominio frente a la ley establecida por los más fuertes, es decir, la ley de las mayorías³².

Se habla entonces de la necesidad de construir una democracia en la que realmente participen de forma más activa aquellos sujetos y colectivos cuya identidad se ha construido a partir de la desigualdad, la exclusión, la dominación y la injusticia. De esta misma preocupación, surge en el ámbito educativo posturas como la elaborada por la Teoría Crítica de la Educación y en concreto por la Pedagogía Crítico Materialista, la cual se encuentra orientada a desarrollar en el sujeto (individual y colectivo) un alto nivel de conciencia crítica sobre la dominación y alienación que ejercen las estructuras sociales y económicas existentes sobre las dominadas clases trabajadora³³. Sin embargo, esta última no hace referencia a la opresión por motivos relacionados con la identidad como la etnia, el género, la edad y la opción religiosa. En el caso de la Pedagogía Crítica Radical, que es la vertiente latinoamericana y norteamericana de la Teoría Crítica, autores como Apple y Freire sostienen que generalmente las relaciones humanas están marcadas por diferentes tipos de opresión, por motivos de raza, género, etnia, edad, entre otros similares, en los que siempre existe una víctima y un causante de la opresión³⁴.

³¹ WEST, Cornel, “The New Cultural Politics of Difference” en MACCTHARY, Cameron y Crichlow WARREN, *Race, Identity and Representation in Education*, Routledge, London, 1993, pág. 11 a 12.

³² FERRAJOLI, Luigi, *Democracia y garantismo*, citado, pág. 44 a 49.

³³ En un sentido más la *Pedagogía crítico-materialista* tiene como finalidad incentivar entre los estudiantes una educación política, la cual se encuentra orientada a desarrollar en el sujeto (individual y colectivo) un alto nivel de conciencia crítica que le permita comprender y analizar las estructuras sociales y económicas existentes, debido a que éstas inevitablemente se encuentran relacionadas con la acción política, y por ende con la educación, por lo tanto para los pedagogos crítico-marxistas los conceptos de educación y política representan las bases de su propuesta educativa. Para llevar a cabo su propuesta, los autores de la *Pedagogía crítico-materialista* toman como punto de partida, la reflexión sobre los mecanismos de alienación social llevados a cabo por la Escuela de Frankfurt y centran su interés en abordar el concepto de emancipación, que a diferencia de otras perspectivas pedagógicas críticas, realiza su estudio desde un análisis social marxista, es decir, desde la observación de las formas de producción, la reflexión sobre el origen de la alienación y la dominación de las clases trabajadoras. En síntesis la lucha por la denuncia de aquellos mecanismos ideológicos se convierte en una manera de despertar la conciencia de los individuos oprimidos con el propósito que éstos emprendan la lucha por su emancipación. GIMENO, Paz, *Teoría Crítica de la Educación*, citado, pág. 595 a 596.

³⁴ APPLE, Michael, *Educación y poder*, Trad. I. García, Paidós-MEC, Madrid, 1987, pág. 5 y FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, citado, pág. 20.

Dentro de esta corriente, Freire considera que la educación puede contribuir a mejorar la condición humana, gracias a la disminución de las consecuencias causadas por la *psicología de la opresión*, a lo que el autor también denomina como “proceso de humanización”. No obstante, Freire advierte que la *pedagogía del oprimido* no sólo se encuentra dirigida a aquellos sujetos que históricamente suelen ser víctimas de la opresión como se ha explicado hasta el momento, el autor también considera pertinente extender esta pedagogía en los sujetos causantes de la misma opresión, ya que, éstos se encuentran oprimidos por la ceguera de su deseo de dominación. De esta manera, la *pedagogía de la opresión* a través de uno de sus métodos como el de la concientización, permite a los individuos ser conscientes de su identidad, del valor de su diferencia y del rumbo histórico de su destino como humanos³⁵.

Esta última apreciación de Freire, sobre el reconocimiento y valoración de la identidad necesaria en todos los individuos, hace parte también del concepto de *democracia plural y radical* planteado por Mouffe, debido a que no sólo exige la participación política activa de los diversos sujetos y grupos generalmente excluidos, sino, además, propone incluir a las denominadas mayorías con el fin de que éstas puedan cuestionarse y concientizarse sobre el *contenido* de su *método democrático*.

Así, se plantea una relación más ambiciosa entre educación y democracia que se traduce en el reconocimiento de la diversidad y fomento de la solidaridad, en la que no sólo todos los sujetos sean reconocidos por su identidad, sino, además que a partir de esa diferencia se busque dialógicamente evitar el sufrimiento, la desigualdad y la exclusión que se han prolongado históricamente. La solidaridad como espacio común a todas las culturas, etnias, clases, géneros, edades, creencias, para construir democracias con más contenido y donde la pluralidad en un sentido extenso, continúe luchando por el goce y pleno ejercicio de los derechos civiles, políticos, sociales, económicos y colectivos como forma de fortalecer la democracia, y por ende, hacer más posible la construcción y mantenimiento de la paz.

³⁵ Uno de los principales referentes de la *Pedagogía Crítica Radical* es la obra “Pedagogía del Oprimido”, del pedagogo Paulo Freire quien plantea que la educación puede contribuir a mejorar la condición humana, gracias a la disminución de las consecuencias causadas por la una “psicología de la opresión”, a lo que el autor también denomina como “proceso de humanización”. No obstante, Freire advierte que la “pedagogía del oprimido” no sólo se encuentra dirigida a aquellos sujetos que históricamente suelen ser víctimas de la opresión como se ha explicado hasta el momento, el autor también considera pertinente extender esta pedagogía en los sujetos causantes de la misma opresión, ya que, éstos se encuentran oprimidos por la ceguera de su deseo de dominación. De esta manera, la “pedagogía de la opresión” a través de uno de sus métodos como el de “concientización”, permite a los individuos a ser conscientes de su identidad, del valor de su diferencia y del rumbo histórico de su destino como humanos. FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Trad. J. Medallo, Siglo XXI Editores, Madrid, 1988.

3.3. *Educar para los derechos humanos como garantía de una paz sostenible.*

El origen inmediato de la educación para los derechos humanos se encuentra en la creación de la UNESCO en 1945, una organización concebida para el servicio de la paz a través de la educación, la ciencia y la cultura. De manera concreta el Artículo 1 de la Constitución de la Organización, estableció entre otros aspectos que la educación debe estar al servicio de la paz y la seguridad como forma de asegurar la justicia, la ley y el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. No obstante, el fundamento conceptual de esta propuesta educativa lo proporcionarían instrumentos jurídicos internacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos que según lo señalado en su artículo 26, los derechos humanos son un componente necesario para alcanzar los propósitos de educación y, la Recomendación sobre la “Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales” de 1974 que señala que la comprensión, la cooperación, el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y la paz son conceptos que forman parte fundamental de todo proceso educativo.

Pero a partir del planteamiento de tales propósitos educativos hasta la fecha han transcurrido más de sesenta años de labor al respecto, en los que la Educación en Derechos Humanos o la Enseñanza sobre Derechos Humanos se ha nutrido de manera teórica y práctica de los acontecimientos que han marcado la historia más reciente de la humanidad, de las luchas y conquistas por el reconocimiento de derechos en amplios sectores de la sociedad y de los preceptos conceptuales de la diversas teorías educativas. Por lo tanto, se puede señalar que en la actualidad, la Educación en Derechos Humanos posee un sustento teórico y práctico proveniente de la Teoría Crítica de la Educación y la Pedagogía Crítica cuyo principal propósito consiste en construir un proyecto educativo al servicio de la justicia y de la transformación social y, que representa un ámbito propicio para generar y recrear valores que promuevan en los sujetos su capacidad de empoderamiento para reconocer y valorar sus propios derechos y los de los demás.

De acuerdo con esta idea, Magendzo concibe a la educación en derechos humanos como una propuesta ético-política que propende por la defensa y el respeto de los derechos humanos. Un proyecto educativo y político que posee una estrecha relación con la lucha por la transformación de los problemas que afrontan las actuales sociedades

la pobreza, la injusticia social, la discriminación, la corrupción, el deterioro ambiental, es decir, la violencia estructural en sus múltiples manifestaciones³⁶. Según Peces Barba, este anhelo de lograr sociedades más justas y democráticas, requiere entonces de la formación de un tipo de ciudadano que consciente de su dignidad humana y la del otro, exige de manera crítica y autónoma el respeto de este principio a través de los valores que lo sustentan como la justicia, la igualdad, la libertad, la solidaridad³⁷.

Sin embargo y a pesar de su amplio fomento durante las últimas décadas, la Educación para los Derechos Humanos presenta varios desafíos para lograr su contribución en el reconocimiento y respeto de los derechos humanos como aspectos mínimos e indispensables para garantizar la estabilidad de una paz duradera y sostenible. Se trata de la enseñanza crítica sobre la exigibilidad, el respeto y la garantía de los derechos humanos, la cual debe alejarse de la socialización y reproducción de normas y conductas morales que le indiquen a los sujetos el modo adecuado de comportarse en una sociedad o de la transmisión pasiva y reproducción del catálogo de derechos contemplados en instrumentos internacionales y nacionales que a manera de doctrina promuevan el ejercicio del control social. Por el contrario, la Educación en Derechos Humanos debe fomentar en los sujetos de manera consciente y autónoma la búsqueda por la praxis de los derechos humanos, una lucha que constantemente debe reivindicar y contribuir frente a las estructuras de poder que obstaculizan toda posibilidad de elaborar un proyecto de vida en condiciones dignas.

En la actualidad, tales exigencias encuentran cierto compromiso de solución y de realización de medidas concretas debido a que parte del contenido y enfoque de la Educación en Derechos Humanos se encuentra enmarcado bajo los lineamientos enunciados en varios importantes instrumentos e iniciativas internacionales, entre los que destacan la Declaración y el Programa de acción de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Viena de 1993, la Declaración y lineamientos de la Década de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos de 1995, el Informe “La educación encierra un tesoro”, producido para UNESCO a través de Comisión Delors de 1996, el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos de las Naciones Unidas (2005-2007) y el Decenio de las Naciones Unidas

³⁶ MAGENDZO, Abraham, “Educación en Derechos Humanos: una forma de educación en valores” en MARTÍNEZ, Miquel, y HOYOS Guillermo, *La formación en valores en sociedades democráticas*, OCTAEDRO-OEI, Barcelona, 2006, pág. 82 y 83.

³⁷ PECES-BARBA, Gregorio, FERNÁNDEZ GARCÍA, Eusebio, DE ASÍS ROIG, Rafael y ANSUÁUTEGUI ROIG, Francisco, *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, Espasa, Madrid, 2007, pág. 112 a 114.

para la educación en materia de derechos humanos (1995-2004) los cuales también permiten entender que el principal propósito de este enfoque educativo consiste en la construcción de sociedades en las que sea reconocida y respetada la dignidad humana de cada persona, por medio del autorreconocimiento por parte de cada individuo como sujeto de derechos, capaz de ejercerlos y defenderlos a la vez que reconoce y respeta los derechos de las otras personas, y actúa conforme a ello³⁸.

A su vez, la ampliación progresiva del alcance de los derechos humanos y de su integralidad e interdependencia, ha enriquecido la finalidad de la Educación en Derechos Humanos en la que no sólo se hace referencia a un sujeto de derechos y a la prevención de diversas violaciones de derechos humanos, sino, a la vez en una propuesta educativa que debe constituirse en un motor de los diferentes procesos de transformación individuales y sociales como lo son la construcción de una ciudadanía activa y la plena realización de la democracia. Para autores como Ribotta, esta compleja labor permite contemplar a la educación *en y para* los derechos humanos como un proceso continuo y permanente que no depende exclusivamente de la enseñanza formal. Por ello, se ven involucrados otros agentes y espacios sociales en los que encuentra su verdadero escenario, como la familia, la comunidad, el barrio, los centros laborales, entre otros, donde cotidianamente se construye la experiencia de *vivir los derechos humanos* como un proceso de aprendizaje que conduce a los hombres y mujeres provenientes de todo tipo de culturas, pueblos, religiones, situaciones políticas, económicas, sociales a convertirse en ciudadanos y ciudadanas del mundo y artífices de su propio proyecto personal y colectivo³⁹.

3.4. Educación en y para el conflicto: educar para transformación positiva de los conflictos como forma de transformar las estructuras violentas.

Desde el modelo socio-crítico de la educación para la paz, el conflicto es entendido como una parte natural de las diversas formas de socialización humana y su manifestación potencia las diferentes capacidades humanas para su comprensión, resolución y la transformación positiva de los mismos.

³⁸ Ídem, pág. 180 a 182.

³⁹ RIBOTTA, Silvina, “Educación en y para los derechos humanos: la educación en convivencia mundial. El desafío del Siglo XXI” en RIBOTTA, Silvina, (Ed), *Educación en derechos humanos la asignatura pendiente*, Dykinson, Madrid, 2006, pág. 153 a 155.

En la última década autores como Godwin y Fien señalan que la educación para la paz relativa a la resolución y transformación de los conflictos, debe ser entendida como una *educación para la ciudadanía global* cuyos contenidos permitan la comprensión crítica del fenómeno de la globalización y que, a la vez, conlleven a reafirmar el vínculo entre paz, desarrollo, justicia y equidad. Lo cual requiere de una acción conjunta a nivel global que involucre a las organizaciones sociales, a los movimientos sociales, las organizaciones internacionales y así generar redes internacionales participativas y democráticas con el fin de promover una creciente conciencia de *ciudadanía global*⁴⁰. Iglesias explica que desde el modelo sociocrítico de la educación para la paz, el conflicto es una situación connatural a los seres humanos, a nuestras relaciones y a las diversas y contradictorias condiciones entre las que nos encontramos. Y que para la adecuada transformación de los conflictos es necesario desvirtuar la idea de que el conflicto se defina como un *choque*, un *desacuerdo*, o *lucha entre personas*, malas interpretaciones que se deben a que el conflicto generalmente es confundido con la guerra y la violencia como forma de solucionar problemas o dificultades. Para ello, propone que es necesario impulsar por una perspectiva en la que el conflicto sea una oportunidad para crear alternativas constructivas y, a la vez, una palanca de transformación social y dignificación de las personas⁴¹.

En una línea similar, Cascón argumenta que la educación para la paz es una propuesta educativa que cada vez más se encuentra directamente orientada a la resolución noviolenta de los conflictos como forma de actuar frente a la *violencia directa* y la *violencia estructural*. Por lo tanto, para este autor educar para la paz corresponde a *educar en y para el conflicto*, ya que este tipo de educación propende por los siguientes tres principales objetivos: 1. descubrir la perspectiva positiva del conflicto, es decir, verlo como una forma de transformar la sociedad y las relaciones humanas, en donde los conflictos son una oportunidad educativa, una oportunidad para aprender a construir otro tipo de relaciones de una manera no violenta. 2. aprender a analizar los conflictos y descubrir su complejidad, lo que equivale a dar pautas a los sujetos para enfrentar y resolver los conflictos en los que se ven inmersos cotidianamente, y 3. encontrar soluciones que les permita a los sujetos enfrentar los

⁴⁰ FIEN, John "Commitment to justice: a defense of a rationale for development education", *Peace, Environment and Education*, Vol. 2, 1991, pág.12. y GODWIN, Nora, "Educating for Development a framework for global citizenship", *The Development Education Journal* n° 7, 1997, pág. 15 a 18.

⁴¹ IGLESIAS, Ángel, *Educación pacificando. Una pedagogía de los conflictos*, citado, pág. 28 a 30.

conflictos sin violencia, reconociendo cada una de las partes y la necesidad que posee cada parte de satisfacer sus necesidades⁴².

Si bien los aspectos anteriormente señalados hacen parte del propósito y acción de la educación para el conflicto, Fisas señala la necesidad de atender los retos y dificultades de esta propuesta educativa. Especialmente hace referencia a los medios de comunicación y las diversas fuentes de información que permiten comprender las causas estructurales de los conflictos para su necesaria transformación. El problema radica, explica, que entre menos posibilidades tengan los ciudadanos de acceder a esta información, disminuye su posibilidad de reflexionar y actuar sobre las causas y *macro-raíces* de los conflictos que en muchos casos se relacionan con la escala nacional y mundial. Y añade que otra parte del problema también se halla en la persuasión, engaño y desinformación por parte de los medios de información que no permiten acercarse a la raíz de los conflictos y los planteamientos necesarios para su resolución. Así pues, la educación para la paz también debe estar orientada a la búsqueda de la libertad de expresión y el acceso y la circulación de la información⁴³.

Por ello, educar para la paz desde la perspectiva de la educación en y para el conflicto busca alejarse de las nociones tradicionales de paz y de conflicto que ubica a ambos conceptos como dos opuestos en donde la paz es entendida como la ausencia de guerra y los enfrentamientos bélicos y, por otra parte, los conflictos son percibidos como un aspecto a evitar si se pretende establecer la paz y la seguridad dentro de las sociedades. Por lo tanto, esta propuesta educativa tiende a comprender a los conflictos como complejos, tanto en sus causas como en sus consecuencias, y que estos poseen varios factores y variables para su comprensión. Igualmente, que la complejidad de los conflictos actuales requiere de un análisis multicausal y de la utilización de enfoques multidisciplinares y de herramientas pedagógicas que faciliten su comprensión, es decir, reinterpretar y reformular los contenidos curriculares y otros tipos de formación, estableciendo relaciones entre el desarrollo, los derechos humanos, el medio ambiente y la distribución de la riqueza en las distintas regiones del mundo.

Esta propuesta educativa, entonces, propone modelos pedagógicos basados en el conflicto como estrategia de aprendizaje que se presenta a lo largo del proceso educativo. De esta manera, el análisis de los conflictos posee un enorme potencial

⁴² CASCÓN, Francisco, "Educar para la paz y el conflicto" en RIBOTTA, Silvina, (Ed), *Educación en derechos humanos la asignatura pendiente*, citado, pág. 120 a 121. y CASCÓN; Francisco, "Educar en y para el conflicto en los centros" en *Cuadernos de Pedagogía* n° 287, MEC, Madrid, pág. 61 a 66.

⁴³ FISAS, Vicenc, *Cultura de la Paz y gestión de conflictos*, citado, pág. 365.

educativo, tanto en el ámbito de los conocimientos, como en el de los procedimientos y valores. Promueve la noción de ciudadanía global en la que los sujetos y colectivos tiene unos derechos inherentes independientemente del Estado o del marco constitucional en el que se encuentren como un aspecto necesario para establecer la paz tanto en la comunidad internacional como al interior de los Estados.

3.5. Educación para el desarme: educar para desarmar la guerra y la cultura de la violencia.

De manera frecuente, el concepto de educación para la paz suele ser entendido como un tipo de educación específicamente comprometida con el desarme, la reducción de armamentos y de gastos militares, la estrategia militar y el sistema de la guerra. Este enfoque se debe al desarrollo conceptual presentado por autores como Babansky y Nastae quienes durante la década de los ochenta se consideraban fieles a la tradición teórica de entender la paz como la ausencia de guerra⁴⁴. De acuerdo a lo expuesto y analizado a lo largo de esta investigación, se puede afirmar que tal enfoque de educación para el desarme es reduccionista y alejado de las nociones de paz positiva y por ende del modelo socio-crítico de la educación para la paz que relacionan el desarme con aspectos como el cumplimiento de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, el respeto por el medio ambiente y la crítica frente a instituciones como el ejército que legitiman la seguridad por medio de la guerra.

Por tal razón, es necesario indagar de qué manera la educación para el desarme es un tipo de educación y, a la vez, un componente de la educación para la paz que contribuye a comprender cómo la adquisición de armas y la industria militar tiene efectos negativos en la seguridad política, social, económica y cultural de las sociedades⁴⁵. Así pues procederemos, brevemente, a analizar su origen, fortalecimiento y reflexionaremos sobre algunas contribuciones relevantes en la actualidad frente al tema.

El origen de este tipo de educación se sitúa entre las décadas del setenta y ochenta gracias a lo establecido por la Recomendación sobre la “Educación para la

⁴⁴ BABANSKY, Lubovsky, “Aproximaciones metodológicas a la educación para la paz y el desarme en la URSS”, en UNESCO, *Anuario de estudios sobre paz y conflictos*, UNESCO-Fontanara, Barcelona, 1986, pág. 485 a 489. NASTAE, Andrea, “El puesto del derecho internacional en la educación para la paz” en UNESCO, *Anuario de estudios sobre paz y conflictos*, UNESCO-Fontanara, Barcelona, 1986, pág. 132.

⁴⁵ HAAVELSRUD, Magnus, *Approaching Disarmament Education*, Arena, Norway, 1993, pág. 31.

Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación Relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales” de 1974, que en su numeral 6 relativo a los principios, expone: “la educación debería recalcar que la guerra de expansión, de agresión y de dominación y el empleo de la fuerza y la violencia de represión son inadmisibles y debería inducir a cada persona a comprender y asumir las obligaciones que le incumben para el mantenimiento de la paz. Debería contribuir a la comprensión internacional y al fortalecimiento de la paz mundial, y a las actividades de lucha contra el colonialismo y el neocolonialismo en todas sus formas y manifestaciones, y contra todas las formas y variedades de racismo, fascismo y apartheid, como también de otras ideologías que inspiran el odio nacional o racial y que son contrarias al espíritu de esta Recomendación”. Así mismo, en el apartado 18 referente al “Estudio de los problemas principales de la humanidad”, párrafo *b*, la Recomendación señala la importancia del “mantenimiento de la paz; los diferentes tipos de guerras y sus causas y efectos; el desarme; la inadmisibilidad del uso de la ciencia y la tecnología con fines bélicos y su utilización con fines de paz y progreso; la índole y los efectos de las relaciones económicas, culturales y políticas, y la importancia del derecho internacional para el mantenimiento de la paz”.

Como forma de dar cumplimiento en lo establecido en estos instrumentos, la UNESCO organizó entre los días 7 y 13 de junio de 1980 en la ciudad de París el Primer Congreso Internacional de Educación para el Desarme, cuyo objetivo principal consistía en el análisis de métodos y propuestas para vincular de manera sistemática la educación y las metas mundiales de desarme, seguridad y paz. Para tal fin, las estrategias de acción fueron determinadas en dos aspectos fundamentales: el pedagógico y el informativo⁴⁶. En el ámbito pedagógico se abordaron los problemas y objetivos de la educación para el desarme a nivel mundial, tanto en el marco del sistema educativo escolar como el universitario, en la educación de adultos y las instituciones de educación extraescolar. Y en el ámbito informativo se estudió la manera en que los *mass media* podrían proporcionar información objetiva acerca de los peligros del belicismo y de la carrera armamentista, y las ventajas del desarme para el desarrollo de los pueblos y naciones⁴⁷. Durante la misma conferencia, se establecieron los "Diez

⁴⁶ UNESCO, *La educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales con miras a fomentar una actitud favorable al fortalecimiento de la seguridad y el desarme*, UNESCO, París, 1983, pág. 209 a 220.

⁴⁷ UNESCO, *Educación para el desarme-Informe y documento final sobre el Congreso Mundial de Educación para el desarme*, París, 1980, pág. 2.

principios de la Educación relativa al Desarme", de los cuales es preciso resaltar el segundo de ellos, que denomina a la educación para el desarme como un componente relativo a la educación para la paz y determina sus propósitos y alcances de la siguiente manera: "para los fines de la educación relativa al desarme, deberá entenderse por desarme toda forma de acción encaminada a limitar, controlar o reducir los armamentos, incluidas las iniciativas unilaterales de desarme y, a la larga, el desarme general y completo bajo control internacional efectivo. Deberá entenderse, asimismo, como un proceso encaminado a transformar el sistema actual de Estados nacionales armados en un nuevo orden mundial de paz planificada sin armas en el que la guerra deje de ser un instrumento de la política nacional y los pueblos determinen su propio futuro y vivan en una seguridad basada en la justicia y la solidaridad"⁴⁸.

A más de casi treinta años de la celebración del Primer Congreso Internacional de Educación para el Desarme, hasta la fecha han sido insuficientes las acciones para evitar el uso de todo tipo de armamentos por parte de los Estados, como también para contrarrestar los efectos de la violencia directa y estructural generada por tal uso. Dicha situación se hace aún más compleja de resolver cuando en el marco de lo ocurrido el 11 de septiembre de 2001, se desató de nuevo a nivel internacional la sensación de inseguridad y de vulnerabilidad por parte de los Estados, hecho que fue aprovechado por la industria armamentística que utilizó esta nueva excusa para volver al negocio de la guerra en distintas partes del mundo.

Seguridad, defensa, soberanía e imperio del orden son algunos de los términos que corresponden al discurso de los Estados que al sentirse amenazados por un "enemigo" se proponen emprender una lucha contra el terrorismo y que en pro de una supuesta (y mal entendida) "legítima defensa" recurren al empleo de la violencia en todas sus manifestaciones. Para comprender esto, basta con observar el incremento de los gastos militares llevados a cabo a nivel mundial durante los últimos años. De acuerdo con el informe sobre "Armamento, Desarme y Seguridad Internacional" publicado por el SIPRI en el 2014, se calcula que en el 2013 el gasto militar mundial fue de un total de 1.748 billones de dólares, cifra que representa el 2,4% del producto interior bruto mundial, o 248 dólares por persona en el mundo⁴⁹. En relación a esta

⁴⁸ Ídem, pág. 8.

⁴⁹ STOCKHOLM INTERNATIONAL PEACE RESEARCH INSTITUTE, FUNDIPAU –*SIPRI-Yearbook 2014: Armaments, Disarmament and International Security. Resumen en español*, SIPRI, FUNDIPAU, 2014, pág. 8. Consultado en: <http://www.sipri.org/yearbook/2014/files/sipri-yearbook-2014-resumen-en-espanol> Mayo 7 de 2015.

cifras, el informe “Alerta 2014!”, elaborado por La Escola de Cultura de Pau de la Universidad Autónoma de Barcelona, señala que en el año 2013 se registraron 35 contextos de conflicto armado. En relación con la intensidad, más de una cuarta parte de éstos, es decir, 10 conflictos presentaron un nivel muy elevado de violencia, superando el millar de víctimas mortales al año. Entre los casos más preocupantes se encuentran Irak cuya escalada de violencia provocó la muerte de más de 10.000 personas durante el 2013 y Siria que entre el 2012 y el 2013 presentó un balance de más de 100.000⁵⁰.

Con el anterior panorama traducido en armas y presupuestos, la educación para el desarme como componente más de la educación para la paz, implica promover entre los ciudadanos el rechazo frente a la indiferencia y la apatía frente al fenómeno bélico, comúnmente considerado como normal, inevitable y en algunos casos como respuesta necesaria para la defensa y seguridad de los Estados y la propia. Por tal razón, se requieren acciones educativas que generen el rechazo al belicismo y en especial a las causas políticas y económicas que buscan su legitimidad y aprobación por parte de la opinión pública. Para ello, Bastida considera que es necesario mostrar otra visión de la guerra con el fin de evitar que el fenómeno bélico se considere como algo normal e inevitable. Igualmente, para no percibir la guerra como una institución eficaz para resolver problemas sin tener en cuenta las causas que los genera y para no permitir que la guerra se considere como la única alternativa ante los conflictos, sin pensar en otras posibles soluciones no violentas a los conflictos sociales y políticos⁵¹.

Así, tales acciones educativas requieren una perspectiva crítica y una constante actitud de sospecha frente a los discursos emitidos por dispositivos como la familia, las instituciones escolares o los medios de comunicación. Éstos cumplen una función de mecanismos transmisores y reproductores de la falsa ideología de la defensa de la paz y de la seguridad mundial que pretende ser protegida a través de la carrera armamentista y del empleo de la guerra. Estas ideas son simplemente otra forma de dominio y de subordinación social que hace invisibles otros problemas vitales presentes a nivel mundial como la pobreza, la miseria, la escasez de oportunidades, el aumento de enfermedades crónicas, el deterioro ambiental, entre otros relevantes que representan la manera en que se estructura la cultura de la violencia.

⁵⁰ ESCOLA DE CULTURA DE PAU, Alerta2013! *Informe sobre conflictos, derechos humanos y construcción de paz*, Icaria, Barcelona, 2013, pág. 30 a 85.

⁵¹ BASTIDA, Anna, *Educar para la paz desde la guerra*, Bakeaz, Bilbao, 2004, PÁG. 23. Y BASTIDA, Anna, “Los conflictos bélicos. Educar para desaprender la guerra” en *Cuadernos de Pedagogía* n° 287, MEC, Madrid, pág. 67 a 71.

De esta manera, se hace evidente cómo la cultura de la violencia ha funcionado y se ha transmitido a lo largo de nuestra historia como humanidad, a través de varios medios que la legitiman y la perpetúan, entre ellos, la política, la educación, la ideología, la religión, el arte, la ciencia y, sin duda la empresa de la guerra y las diversas formas de violencia directa que también han estado presentes para defender este tipo de cultura, valiéndose además de los ya mencionados medios que la soportan. Bajo esta perspectiva, el reto de la educación para la paz y de la educación para el desarme se hace aún más complejo. Tal desafío consiste en *des-armar las posiciones* dominantes, autoritaristas, excluyentes, absolutistas y opresoras e implica también *des-armar las actitudes* como el miedo, la desconfianza, la indiferencia, el conformismo. Esto no podría ser posible sin la determinación y autonomía tanto de personas como de los grupos sociales para emanciparse y liberarse de tales posiciones y actitudes que no les permiten *re-armar* su historia, *re-armar* su identidad, *re-armar* su proyecto de vida personal y colectivo. Todo ello, a través de alternativas no violentas con un alto poder de imaginación y creatividad que ayuden a comprender que no se justifica defender y legitimar la violencia a través de ningún medio.

PARTE II

EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN SITUACIONES DE CONFLICTO ARMADO: LOS CONFLICTOS ARMADOS Y SUS CONSECUENCIAS EN LA EDUCACIÓN.

“Las nociones de rectitud e ilicitud, justicia e injusticia, no tienen lugar en la guerra”¹.

“Yo estaba en la escuela, estábamos estudiando en el aula. De repente un coche pasó y comenzó a disparar hacia el aire. Luego ellos lanzaron un misil que explotó justo en el medio de la zona de juegos en el frente de la escuela. Mis amigos y yo estábamos aterrorizados. Miramos hacia la ventana para saber qué pasaba y vimos que había sido un ataque”². (Doa’a, 13 años, Siria)

¹ HOBBS, Thomas, *Leviatán: la materia, forma y poder de un Estado Eclesiástico y Civil*, (1651) Trad. C. Mellizo, Alianza, Madrid, 1999. Capítulo XIII: “De la condición natural de la humanidad en lo concerniente a su felicidad y miseria”, pág. 114.

² SAVE THE CHILDREN, *Attacks On education. The impact of conflict and grave violations on children's futures*, The Save the Children Fund, London, 2013, pág. 10.

Como lo observamos durante el anterior recorrido histórico y teórico, el campo de la educación para la paz se encuentra en continuo crecimiento y expansión. Muestra de ello son las diversas experiencias sobre el desarrollo y aplicación de planes y programas de educación para la paz tanto a nivel internacional, regional y local durante los últimos años³.

A pesar de estos avances, la educación para la paz y otras propuestas educativas similares a sus propósitos, no pueden ser entendidas como un concepto genérico y absoluto capaz de ser aplicado de la misma manera en diversos contextos políticos, culturales y sociales. Por ello, en cada lugar y situación la educación para la paz adquiere una determinada connotación y uso, lo que permite que este concepto se adapte a las propias necesidades e intereses de una sociedad o de un determinado grupo social. Por ejemplo, en la República Dominicana la educación para la paz enfatiza en el respeto de los derechos y la prevención de conflictos étnicos y sociales⁴. En el caso de sociedades en postconflicto como Sudáfrica, los proyectos de educación post-apartheid se enfocan en la paz, la justicia y la reconciliación⁵ y en Ucrania se llevan a cabo programas educativos para promover el diálogo y entendimiento entre diferentes grupos étnicos⁶.

Estos casos nos permiten comprender por qué en algunos contextos educar para la paz se traduce o articula con propuestas educativas como la educación para los derechos humanos, la educación para la ciudadanía, la educación para el desarrollo, la educación para el desarme, educación intercultural, la educación para la resolución y transformación de conflictos, entre otros programas que independientemente de los aspectos formales de su origen, contenido teórico y denominación, propenden de manera conjunta y transversal alcanzar los fines contemplados en el derecho a la educación, entre ellos, la paz.

³ NICOLAI, Susan (Ed), *Opportunities for change education innovation and reform during and after conflict - Education in emergencies and reconstruction*, UNESCO-International Institute for Educational Planning, Paris, 2009, SALOMON, Gavriel and NEVO Baruch, *Peace education. The concept, Principles and Practices Around the world*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 2002. BEKERMAN, Zvi, MCGLYNN, Claire, *Peace education in conflict and post-conflict societies: comparative perspectives*, Palgrave Macmillan, New York, 2009.

⁴ BAJAJ, Monisha, VALERA ACOSTA, Cheila, "The Emergence of Human Rights Education amid Ethnic Conflict in the Dominican Republic", en BEKERMAN, Zvi, *Peace Education in Conflict and Post-Conflict Societies. Comparative Perspectives*, citado, pág. 43 a58.

⁵ CHRISTIE, Pam, "Peace, Reconciliation, and Justice. Delivering the Miracle in Post-Apartheid Education", en: MCGLYNN, Claire, ZEMBYLAS, Michalinos, BEKERMAN, Zvi, *Peace Education in Conflict and Post-Conflict Societies. Comparative Perspectives*, Palgrave Mac Millan, New York, 2009.

⁶ KOSHMANOVA, Tetyana, HOLM, Gunilla, "Post-Soviet Reconstruction in Ukraine: Education for Social Cohesion", en BEKERMAN, Zvi, MCGLYNN, *Addressing Ethnic Conflict Through Peace Education International Perspectives*, Palgrave Macmillan, New York, 2007, pág. 231 a 244.

Para autores como Salomon, esta diferencia entre las perspectivas de la educación para la paz pueden llegar a generar ciertas dificultades, entre ellas definir qué es educación para la paz, cuáles son sus propósitos y sus alcances. Sin embargo, enfatiza que esta diversidad y complejidad de enfoques hacen parte de la naturaleza del mismo concepto⁷. Por lo tanto, la educación para la paz no es una única entidad y que en su connotación y aplicabilidad se pueden encontrar varias distinciones, a saber⁸:

- a) *La paz tiene más de un significado*: en sociedades que padecen conflictos armados, la búsqueda de paz generalmente puede tener dos connotaciones, por un lado la paz significa la ausencia de la agresión física y de violencia directa causada por el conflicto, o la ausencia de la inequidades e injusticias que dieron origen al conflicto.
- b) *El contexto sociopolítico en que la educación para la paz se lleva a cabo*: al respecto se puede distinguir entre: a) *educación para la paz en regiones intratables*, es decir, países o regiones afectados por conflictos armados, crisis o altos niveles de violencia prolongados en el tiempo, b) *educación para la paz en regiones con tensiones interétnicas*, lugares en el que a pesar de la coexistencia se presentan tensiones o conflictos sociales que a largo plazo pueden derivar en un conflicto y, c) *educación para la paz en regiones con experimentada tranquilidad* son países o regiones que ya han experimentado la guerra y que tienen como principal objetivo la búsqueda de la paz.
- c) *Los deseos de cambio*: dependiendo de la existencia o no de un conflicto armado, en algunas sociedades se requieren cambios a *nivel macro* relacionados con los estereotipos, prejuicios, percepciones; mientras que otras se buscan cambios a *nivel local* como formar habilidades en la resolución de conflictos, la cooperación y el entendimiento mutuo.
- d) *El estatus político, económico o social de quienes participan en los programas de educación para la paz*: se refiere a situaciones en las que existe una mayoría étnica o racial que se enfrenta a una minoría, u otros casos como el del conquistador y del conquistado, un perpetrador y o de una víctima.

⁷ SALOMON, Gavriel, "The Nature of Peace Education: Not All Programs Are Created Equal" en: SALOMON, Gavriel and NEVO Baruch, (Eds) *Peace education. The concept, Principles and Practices Around the world*, citado, pág. 4 y 5.

⁸ Ídem, pág. 7.

Por otro lado y a pesar de que la educación para la paz parezca ser un concepto flexible capaz de adaptarse a las necesidades de diversos contextos y situaciones, aún en la práctica se presentan desafíos y dificultades que generan interrogantes sobre los objetivos, alcances y efectividad de esta propuesta educativa. Al respecto, el Instituto de Paz de los Estados Unidos (*United States Institute of Peace –USIP*) realizó un estudio evaluativo acerca de los obstáculos que la educación para la paz enfrenta tanto en situaciones generales como en contextos específicos. Los resultados de este análisis hacen parte de una serie de encuentros internacionales llevados a cabo por la organización desde el 2009 hasta el 2011 con personas dedicadas al campo de la educación para la paz desde diversos sectores y niveles⁹. Por tal razón, consideramos que los aportes y reflexiones provenientes de estos estudios resultan ser un valioso primer paso que nos permitirá comprender las dificultades y desafíos de la educación para la paz en situaciones de conflicto armado. Explicado esto procedemos a explicar los desafíos encontrados por el grupo de expertos:

1. *Desafíos contextuales*: corresponde a todas aquellas circunstancias del contexto en el que se llevan a cabo los programas de educación para la paz. Entre ellos encontramos las manifestaciones y el nivel de violencia directa, estructural y cultural, la posible escalada de los conflictos, las ventanas de oportunidad para la construcción de paz, las condiciones del posconflicto, entre otros.
2. *Desafíos sobre el abordaje o enfoque*: abarca aspectos como el enfoque epistemológico, el marco teórico y conceptual de la educación para la paz, la connotación de paz, conflicto y educación para la paz. Plantea además interrogantes como: *cuál es el rol de la educación para la paz en situaciones de conflicto, cómo se cumple dicho rol, qué programas se llevan a cabo, etc.*
3. *Desafíos estratégicos*: se encuentra relacionado con las metodologías, los públicos, los actores, los espacios, las estrategias a corto, mediano o largo plazo, las etapas de atención, etc.

⁹ Desde septiembre del 2009 hasta septiembre de 2011, el Instituto de Paz de los Estados Unidos realizó varias reuniones consultivas con el fin de indagar “El estado actual del campo de la educación de la paz”. Dichos encuentros contaron con la participación de expertos, investigadores, académicos, voluntarios y personal humanitario que colaboran con organizaciones en los Estados Unidos, Costa Rica, Israel, Kenia, Líbano, Macedonia, Filipinas, Sudán, el Reino Unido, y Cisjordania (TPO). Los ejes centrales de discusión durante las reuniones fueron los retos y oportunidades que poseen los campos de la educación para la paz y el de la construcción de paz (peacebuilding), la evaluación de logros y las posibles recomendaciones para la mejora de ambos campos. Véase: FITZDUFF, Mari, JEAN, Isabella, *Peace Education state of the field and lessons learned from Usip grantmaking*, citado, pág. 12 a 24. Entre otros estudios al respecto recomendamos: SALOMON, Gavriel, “Does Peace Education Really Make a Difference?”, *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 12 (1), 2006.

4. *Desafíos sobre el impacto, desempeño y alcance*, es decir, la evaluación de los programas y proyectos de educación para la paz a partir de su relación entre la teoría y la práctica, el análisis de los efectos de los talleres implementados en los últimos años, las lecciones aprendidas, la participación de los actores, etc.

Entre estos desafíos de la educación para la paz, nuestro interés se concentra en los *desafíos contextuales* ya que es la principal categoría en la que se insertan las situaciones de conflicto armado, esto sin excluir la importante relación e interdependencia existente entre todas las categorías anteriores. Como señalamos con anterioridad, autores como Salomon consideran que el contexto sociopolítico en el que la educación para la paz se lleva a cabo determinará aspectos como las dificultades que enfrenta la educación para la paz, sus propósitos y el tipo de participantes¹⁰. Por lo tanto, este autor propone clasificar la educación para la paz en tres categorías de contexto socio-político:

1. *Educación para la paz en regiones intratables*: son los programas de educación para la paz que se llevan a cabo en contextos que presentan conflictos armados vigentes. Tales conflictos pueden tener causas como la disputa por recursos y se acompañan o sostienen con narrativas relacionadas con el nacionalismo, la etnia, la religión y otros. Entre los contextos en los que se implementan estos programas se destacan Israel y Palestina, Ruanda y Colombia.
2. *Educación para la paz en regiones con tensiones interétnicas*: corresponde a los programas de educación para la paz desarrollados en contextos caracterizados por tensiones sociales entre una mayoría y una minoría por motivos de etnia, raza, o procedencia. Ejemplos de estos contextos los encontramos en Alemania (conflicto con la minoría turca) los Países Bajos (conflicto con los ciudadanos de procedencia marroquí), los Estados Unidos (conflictos con afrodescendientes e hispanos).
3. *Educación para la paz en regiones con experimentada tranquilidad*: son aquellos contextos que pueden llegar a ser denominados como *democracias estables* en los que no se identifican factores que estén en contra de la paz, la reconciliación y la coexistencia. A diferencia de los contextos anteriores cuyos programas se orientan *para lograr la paz*, estos programas se dirigen a *enseñar*

¹⁰ SALOMON, Gavriel y NEVO, Baruch, *Peace Education, the concept, principles and practices around the world*, citado, pág. 5 a 7.

sobre la paz y las formas de mantenerla, como también sobre las diversas maneras en que la paz se ve afectada en otras regiones¹¹.

Por otro lado y en cuanto a las *regiones intratables* o regiones en situación de conflicto armado, es necesario hacer referencia a otros conceptos que intentan explicar la misma situación. Entre ellos distinguimos el término de *educación en situaciones de emergencia* que distingue entre dos tipos de emergencias: los *desastres naturales* y las *emergencias complejas*, éste último implica los disturbios civiles, los conflictos armados tanto nacionales como internacionales y las ocupaciones militares¹². En cuanto al papel de la educación para la paz en las *situaciones de emergencias complejas*, la Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia- INEE, considera que durante las *emergencias complejas* la educación para la paz contribuye al desarrollo de habilidades constructivas y pacíficas, como también en la formación en valores y comportamientos que permitan la participación y contribución de personas y comunidades en los procesos de construcción de paz.

Respecto a la contribución de la educación para la paz en zonas de conflicto, Davies señala que esta propuesta educativa se puede implementar a través de dos principales estrategias, entre ellas: a) *los currículos explícitos de educación para la paz*, es decir, todo tipo de materiales educativos y proyectos que contribuyan a comprender el origen y las dinámicas de los conflictos y la construcción de paz y, b) *los currículos permanentes de educación para la paz*, esto implica introducir la educación para la paz de manera transversal en el currículo o generar alternativas como proyectos sobre cultura de paz, la enseñanza sobre el conflicto, la educación en derechos humanos, diálogos y encuentros grupales, entre otros¹³.

De manera similar, Bar-Tal considera que en las regiones de conflicto intratable, es decir, aquellos conflictos complejos y prolongados, la educación para la paz tiene como objetivo principal contribuir al mantenimiento de la paz y la reconciliación. Para lograrlo, el autor señala que es necesario hacer reformas educativas que incluyan nuevos

¹¹ En posteriores análisis Salomon clasifica a la educación para la paz de acuerdo a los siguientes tres contextos sociopolíticos: 1. *Los contextos beligerantes con conflictos etno-políticos* (Ejemplo: Kosovo y Sri Lanka), 2. *Contextos de tensión noviolenta entre grupos, cuyas causas es la inmigración y otras temas relacionados* (Ejemplo: problemas de grupos migratorios en países como Francia, Alemania, etc. 3. *Contextos de relativa tranquilidad* (Ejemplo: los países nórdicos). SALOMON, Gavriel, CAIRNS, Edward, (Eds), *Handbook on Peace Education*, Taylor and Francis Group, New York, 2010.

¹² RED INTERINSTITUCIONAL PARA LA EDUCACIÓN EN SITUACIONES DE EMERGENCIA- INEE, *Normas Mínimas para la Educación en Situaciones de Emergencia, Crisis Crónicas y Reconstrucción Temprana*, INEE-UNESCO, París, 2004, pág. 6 y 7.

¹³ DAVIES, Lynn, *Education and Conflict: Complexity and Chaos*, Routledge Falmer, New York, 2004, pág. 125 a 140.

currículos, la creación de textos escolares y de materiales educativos, la formación del cuerpo docente, entre otros¹⁴.

A la luz de los anteriores planteamientos y con el interés de ampliar el debate y la reflexión sobre los obstáculos y falencias que enfrenta el concepto de educación para la paz en situaciones de conflicto armado, la segunda parte de la presente investigación tiene como propósito profundizar acerca de las características y elementos que componen los conflictos armados y la manera en que éstos afectan a las sociedades que los padecen, concretamente bajo la óptica del acceso y disfrute del derecho a la educación.

Por consiguiente, en el cuarto capítulo realizaremos un análisis teórico y conceptual sobre los conflictos armados contemporáneos. Para lograr este propósito, explicaremos el proceso por el cual los conflictos sociales se convierten en conflictos armados y las diferentes definiciones, tipologías, causas y características de los conflictos armados contemporáneos, entre otros aspectos. En el quinto capítulo abordaremos los impactos y las condiciones del derecho a la educación en situaciones de conflicto armado. Para ello, analizaremos las características de la *educación en situaciones de emergencia*, estudiaremos el marco jurídico internacional para el respeto y cumplimiento del derecho a la educación, como también las dimensiones de este derecho y reflexionaremos sobre el doble rol que posee la educación en el desarrollo y la transformación de los conflictos armados.

¹⁴ BAR-TAL, Daniel, Rosen, Yigal, NETS-ZEHNGU, Rafi, “Peace Education in Societies Involved in Intractable Conflicts: Goals, Conditions and Directions”, en SALOMON, Gavriel, CAIRNS, Edward, (Eds), *Handbook on Peace Education*, citado, pág. 21 y 22.

CAPÍTULO IV

CONFLICTOS ARMADOS: COMPRENDIENDO SUS DEFINICIONES, CAUSAS Y TENDENCIAS.

Como ya hemos sugerido, Galtung es un autor clave para desarrollar el análisis de los conflictos, especialmente, porque le otorga a este término un carácter positivo. Tradicionalmente, los conflictos son entendidos como una crisis o problema, debido en parte a los señalamientos realizados por los estudios clásicos sobre los conflictos y la guerra. De modo contrario, Galtung entiende los conflictos como hechos naturales y permanentes en las sociedades, que hacen parte de la experiencia humana y ofrecen oportunidades para el cambio y las transformación de las estructuras de las sociedades. En sentido similar, Iglesias señala que los conflictos pueden impulsar la mejora personal y dignificar las relaciones humanas debido a que a través de los mismos las personas pueden llegar a obtener mejor conocimiento de sí mismos y de los demás. Así mismo, los conflictos estimulan la creatividad y la imaginación y generan nuevos y fuertes vínculos entre las partes¹.

Por otra parte, Galtung sostiene que los conflictos pueden entenderse a partir de la suma e interacción de tres dimensiones que conforman el *triángulo del conflicto*, a saber:

- a) *Incompatibilidad*: es la situación que genera el conflicto, es la disputa entre dos partes o actores que pretenden alcanzar dos objetivos mutuamente excluyentes.
- b) *Actitud*: corresponde a las percepciones y creencias positivas o negativas que las partes en disputa tienen de sí mismas o del otro
- c) *Conducta*: son los comportamientos y acciones que tiene una parte frente a la otra.

Las dimensiones de la *actitud* y la *conducta* son aspectos determinantes en la evolución y dinámica de los conflictos y, por ende, en su escalada. Si bien, la incompatibilidad es el hecho que genera el conflicto, las actitudes y comportamientos violentos pueden producir enfrentamientos hostiles entre las partes y el

¹ GALTUNG, Johan, *Peace by peaceful means : peace and conflict, development and civilization*, citado, pág. 70 e IGLESIAS, Ángel, *Educación pacificando. Una pedagogía de los conflictos*, citado, pág. 30 y 31. También véase: JARES, Xesús, *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*, Popular, Madrid, 1999.

desencadenamiento de un conflicto de más grandes magnitudes. En consecuencia, las verdaderas causas de los conflictos se hacen más difíciles de identificar y de resolver².

De esta manera, Galtung quiere demostrar que las disputas y los conflictos son fenómenos naturales que surgen debido a la estructura y organización de las sociedades. Pero, de acuerdo a la manera en que la violencia se gestione (a través de actitudes y comportamientos) los conflictos podrán convertirse en una experiencia positiva y transformadora para las sociedades o, por otro lado, aumentarán su magnitud convirtiéndose en un conflicto violento que profundizará las diferencias y generará consecuencias catastróficas. Así pues, la adecuada gestión de los conflictos dependerá de un complejo y extenso análisis y comprensión de la violencia. Al respecto y como explicamos en anteriores capítulos, Galtung desarrolló su teoría del *triángulo de la violencia*, compuesto por la *violencia directa*, *violencia estructural* y *violencia cultural*³. Esta propuesta generó un cambio epistemológico al interior de los estudios sobre la paz y los conflictos, que tradicionalmente se enfocaban en la guerra y los conflictos armados entre naciones y Estados, que son una de las manifestaciones de la violencia directa.

Generalmente, se entiende por violencia directa todo tipo de agresión física, verbal y psicológica que tiene la intención de herir, agredir e incluso eliminar a una persona o un grupo social. Debido a estas características, este tipo de violencia es más visible y fácil de identificar⁴. No obstante, es necesario señalar que la violencia directa es la manifestación de la interacción de otros tipos de violencia presente en la cultura y estructura de las sociedades⁵. Así pues, podemos encontrar sociedades que

² GALTUNG, Johan, *Peace by peaceful means : peace and conflict, development and civilization*, citado, pág. 71 y 72.

³ GALTUNG, Johan, "An Editorial" en *Journal of Peace Research*, PRIO, Oslo, Vol. 1, No. 1, 1964, GALTUNG, Johan, "Violence, Peace and Peace Research" en *Journal of Peace Research*, PRIO, Oslo, Vol. 6, No. 3, 1969. GALTUNG, Johan, *Investigaciones teóricas. Sociedad y culturas contemporáneas*, trad. de J. Abellan, Tecnos, Madrid, 1995. Vimos esta clasificación en: Parte I, Capítulo 2, Ítem, 1.1.

⁴ Salmi entiende por violencia directa las lesiones deliberadas en contra de la integridad de la vida humana, entre ellas: los asesinatos, masacre, genocidio, tortura, secuestro, violación y maltrato sexual, esclavitud, entre otros. SALMI, Jamil, "Violence, Democracy, and Education: An Analytic Framework", en: ROBERT SCHWEITZER, Eluned, GREANEY, Vincent, DUER, Kreszentia (Eds), *Promoting Social Cohesion Through Education: Case Studies and Tools for Using Text Books and Curricula*, The World Bank, Washington D. C, 2006. pág. 13.

⁵ Salmi también distingue entre otros tipos de violencia: a) La violencia indirecta que consiste en la violación indirecta del derecho a la supervivencia. Se refleja a través de la pobreza, el hambre, las enfermedades, los accidentes, la violencia ambiental, b) La violencia represiva que consiste en la privación de los derechos fundamentales, entre ellos: derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, derecho a la libertad de opinión y de expresión, derecho a circular libremente y, c) La violencia alienadora que genera actitudes como el racismo, la discriminación, el miedo, la represión cultural. *Ibidem*.

experimentan la combinación de varios tipos de violencia o manifiesten uno o más tipos en altos niveles.

En relación con lo anterior, consideramos que de acuerdo a las manifestaciones y niveles de violencia presentes en las sociedades dependerán los objetivos y enfoques de la educación para la paz. Por ello y en concordancia con Galtung, planteamos que comprender la violencia directa y su gestión son un aspecto clave por el cual la educación para la paz puede contribuir de manera más efectiva a la construcción de una paz justa y sostenible. Por tal razón, a partir de este punto, nuestra atención se centra esencialmente en los niveles de violencia directa presente en las sociedades, de manera concreta en los conflictos armados y las guerras, una de las más altas expresiones de este tipo de violencia.

Esto no significa que no entendamos que existe también violencia estructural y violencia cultural en todo tipo de conflicto armado porque claramente existe una profunda relación conceptual entre la implicancia social de los tres tipos de violencia, y más precisamente en la violencia directa de los conflictos armados, quizá la máxima expresión de violencia. Pero focalizaremos en la violencia directa de los conflictos armados porque entendemos que los conflictos armados significan uno de los mayores desafíos para la educación para la paz. Por ello forman el objeto central de nuestra investigación.

Así para nuestro análisis, entenderemos por *conflicto* la búsqueda de objetivos incompatibles entre dos o más grupos, mientras que *conflicto armado* será entendido como una categoría específica o tipo de conflicto en el que las partes involucradas recurren a la uso de la fuerza para lograr sus objetivos⁶.

Expuesto esto, para el presente capítulo tenemos como propósito comprender los conflictos armados contemporáneos a través del análisis de sus principales enfoques teóricos y aspectos conceptuales.

Para lograr este objetivo, el siguiente capítulo plantea cinco principales ejes temáticos para el análisis de los conflictos armados. En el primero de ellos, analizaremos la escalada de los conflictos, es decir, el proceso por el cual algunos conflictos sociales se transforman en conflictos violentos. Tal definición nos permitirá comprender las diversas definiciones y tipologías de los conflictos armados. Para ello,

⁶ MIAL, Hugh, RAMSBOTHAM, Oliver y WOODHOUSE, Tom, *Resolución de conflictos. La prevención, gestión y transformación de conflictos letales*, Trad. M. Salazar, Institut Català Internacional Per la Pau, Barcelona, 2011, pág. 76 y 77.

recorreremos a las propuestas desarrolladas por autores e institutos de investigación como Singer, Holsti, el University of Uppsala Data Project y Stockholm International Peace Research Institute SIPRI. En el segundo apartado discutiremos sobre la guerra, entendida como la máxima expresión de violencia en el marco de un conflicto armado, abordando los principales aspectos del debate sobre la ética de la guerra a partir de los postulados de sus tres principales corrientes o enfoques: *Doctrina de la Guerra Justa*, *Realismo* y *Pacifismo*. En la tercera parte nos dedicaremos a estudiar las principales tendencias o características de los conflictos armados contemporáneos. Debido al extenso número de conflictos dividiremos este estudio en tres fases: 1. Conflictos armados después de la Guerra Fría y durante la década de los noventa, 2. Conflictos durante la primera década del 2000 y 3. Conflictos armados desde el año 2010 hasta la fecha. Posteriormente, en la cuarta parte analizaremos las causas que generan los conflictos armados contemporáneos. Si bien existen varias tipologías al respecto proponemos abordar las causas de los conflictos armados contemporáneos a través de tres principales niveles, a saber: 1. *Nivel grupal*: motivos de carácter étnico, 2. *Nivel estatal*: las condiciones socio-económicas y políticas de los Estados y, 3. *Nivel internacional*: las condiciones económicas y geopolíticas globales y regionales. Por último, en el quinto apartado explicaremos los principales aspectos de la teoría del *Conflicto Social Prolongado* o de los *Conflictos Intratables*, lo cual nos permitirá comprender las causas y tendencias de los conflictos antiguos y complejos, como también los factores de reincidencia de los actuales conflictos armados.

1. Definiciones y tipologías de los conflictos armados.

Al interior del campo de la Investigación para la Paz existe una amplia gama de definiciones sobre el conflicto desde su dimensión, personal, interpersonal, organizacional hasta llegar a conflictos entre Estados y bloques internacionales. Estas definiciones permiten comprender que el conflicto es un proceso connatural al ser humano y se encuentra presente en los diferentes niveles de socialización humana. Sin embargo, surge el interrogante ¿De qué manera un conflicto se transforma en un conflicto armado o violento?.

El primer paso para responder a esta pregunta, es comprender que el conflicto es en sí un proceso compuesto por diferentes fases y cada una de ellas posee una o varias causas que a su vez generan diferentes efectos en su desarrollo y prolongación.

Igualmente, dependiendo de la gestión y desarrollo de los conflictos, éstos pueden convertirse en un proceso transformador para las sociedades o en un fenómeno con altas e incontrolables manifestaciones de violencia. Varias teorías señalan que el conflicto como proceso presenta varios niveles o grados de *escalada*, es decir, una serie de situaciones que progresivamente convierten un conflicto social en un *conflicto armado*. A continuación abordaremos algunas de las más relevantes.

La teoría desarrollada por Glasl propone comprender la *escalada de los conflictos* en tres principales fases, cada una ellas cuenta con diferentes etapas que demuestran la complejidad del proceso, a saber⁷:

- a) Fase 1: en esta fase, las partes en conflicto están conscientes de las diferencias, tensiones y puntos de vista antagonistas pero tratan de controlarlas o ignorarlas. Esta fase se compone de tres etapas: a) diferencia, tensión y oposición entre las partes, b) polarización y competencia y, c) fortalecimiento o radicalización del discurso, posición e intereses.
- b) Fase 2: en esta fase el deterioro de las relaciones entre ambas partes se convierte en la principal fuente de tensiones. Las actitudes y comportamientos de las partes fortalecen los estereotipos y discriminación hacia la otra parte. Igualmente cada parte quiere imponer su posición, considera que le solución del conflicto excluye la otra parte. Las etapas de esta fase son: a) las partes buscan aliados y recurren a la imagen del enemigo para fortalecer y defender su posición, b) las partes se confrontan entre sí, a través de la reafirmación de su identidad o postura referente a temas como ideología, religión, cultura, filosofía, entre otros. Así, las sociedades llegan a enfrentamientos abiertos en razón de un sistema de valores y creencias, c) en esta etapa aumenta el nivel de violencia y agresión entre las partes, a través de estrategias de amenaza y ataque.
- c) Fase 3: En esta fase la partes consideran que sus intereses y posiciones son irreconciliables, al punto de preferir la confrontación directa y destrucción aunque eso implique un riesgo para sus vidas. Las fases de esta etapa son: a) la intención de hacerse daño entre las partes se convierte en objetivo, b) las partes se concentran en los efectos destructivos de sus ataques y c) en esta última etapa de escalonamiento las partes pierden el control sobre cualquier intento

⁷ GLASL, Friedrich, "The Process of Conflict Escalation and Roles of Third Parties" en BOMERS, George y PETERSON, Richard (Eds), *Conflict Management and Industrial Relations*, Kluwer Nijhoff Publishing, The Hague, 1982, pág. 124 a 131.

para limitar la violencia y la solución del conflicto es entendida como la eliminación total de la otra parte a través de confrontaciones armadas.

Con base en la clasificación de escalada del conflicto realizada por Glasl, Fisher propone otro modelo de *escalada de conflictos* que permite comprender los diversos elementos objetivos y subjetivos que contribuyen a la intensificación de los conflictos y la manera en que terceras partes pueden intervenir en ellos. El modelo consta de las siguientes cuatro fases, donde cada una de ellas presenta un modelo diferente de intervención⁸:

1. *Discusión*: las partes mantienen un relación de respeto y buscan alcanzar beneficios conjuntos a partir de sus intereses y objetivos. La *conciliación* es una adecuada manera de intervenir en esta etapa, ya que permite tratar eficazmente diferencias entre las partes.
2. *Polarización*: en esta etapa las relaciones se deterioran y surgen percepciones negativas, entre ellas los estereotipos y la hostilidad. En este caso, la *consulta* es un tipo de intervención que contribuye a superar prejuicios y malos entendidos entre las partes con el fin de llegar a un acuerdo.
3. *Segregación*: durante esta etapa prevalecen los aspectos negativos del conflicto, se manifiestan altos niveles de desconfianza y se presenta un enfrentamiento entre los distintos puntos de vista y los valores. En esta fase el método más adecuado de intervención es el *arbitraje*, con éste se intenta controlar la hostilidad entre las partes y mitigar los efectos negativos de su enfrentamiento.
4. *Destrucción*: en esta última etapa las partes se enfrentan a través de distintos de tipos de violencia con el propósito de eliminar el adversario. En este punto, la intervención de un tercero a través de una *mediación* propiciaría la reconciliación entre las partes con el propósito de que puedan lograr una visión compartida de sus intereses.

Dessler, por su parte, explica que el escalonamiento de los conflictos se desarrolla en cuatro etapas: a) *Causas de fondo*: son las condiciones socio-políticas y económicas que generan desigualdad de poder y oportunidad entre dos o más partes, b) *Estrategias de movilización*: son las actitudes y comportamientos políticos de los actores expresados con miras a conseguir un determinado objetivo, c) *Factores desencadenantes*: son las acciones o eventos generados por una o ambas partes con el

⁸ FISHER, Ron, *Métodos de Intervención de Terceras Partes*, The Berghof Handbook for Conflict Transformation. Berghof Research Center for Constructive Conflict Management, 2001. pág. 8 a10.

fin de amenazar o eliminar la parte contraria. En este punto, generalmente se opta por la violencia como forma de solucionar el conflicto, y d) *Catalizadores*: son todos aquellos factores internos y externos que afectan al grado de violencia y duración del conflicto. Entre los factores internos se encuentran el equilibrio militar entre las partes y el uso de tácticas para amenazar o eliminar la otra parte. Mientras que entre los factores externos se hallan las intervenciones de la ONU como de otras organizaciones internacionales y los factores climáticos, es decir, los desastres naturales⁹.

Así, el término *conflicto armado* hace referencia a la situación de altos niveles de violencia directa provocados por la inadecuada gestión y desarrollo de los conflictos sociales. La escalada de los conflictos depende en gran medida de las actitudes y predisposiciones violentas de las partes para resolver los conflictos o imponer una determinada posición. Con base en esto, varios autores han analizado los diferentes grados de violencia presentes en los conflictos armados y han propuesto definiciones, como también modelos y niveles de análisis de los mismos.

Una de las definiciones y tipologías más clásicas de conflicto armado fue desarrollada por Singer en el marco de los estudios estadísticos del *Correlates of War* – COW. En su análisis de los conflictos armados ocurridos entre 1816 a 1965, Singer define a los conflictos armados a partir del estatus de los combatientes y el ámbito en el que se enfrentan. Para explicar esto parte de dos definiciones clave: 1. *sistema inter-estatal* que en líneas generales es el sistema político internacional, compuesto por Estados, como los mayores protagonistas, las colonias, los pueblos y las organizaciones supranacionales como la ONU, la Organización del Tratado del Atlántico Norte-OTAN, la Unión Europea- UE y 2. *miembro del sistema* que son esencialmente los Estados los cuales deben como mínimo una población de 500.000 habitantes, ser independientes y haber sido reconocido por al menos una de las siguientes partes: el Reino Unido, Francia, la Liga de las Naciones o la ONU. A partir de estas definiciones, Singer clasifica tres tipos de conflictos: 1. *guerras entre Estados* como aquellas en las que dos o más Estados miembros del sistema tienen un enfrentamiento bélico que al menos debe tener como resultado 1000 o más muertes por combate, 2. *Guerras civiles* son las guerras que ocurren en la “metrópoli” o colonia de un Estado miembro del sistema, en las que combate el Estado contra un grupo armado insurgente. Este tipo de

⁹ DESSLER, David, “How to Sort Causes in the Study of Environmental Change and Violent Conflict” en GRÆGER, Nina and SMITH, Dan, *Environment, Poverty, Conflict*, Oslo: International Peace Research Institute-PRIO, Oslo, pág. 92 a 111.

guerras también pueden ser entendidas como guerras de descolonización y 3. *guerras extra sistémicas* que ocurren entre un Estado miembro del sistema y una entidad política que no es miembro del sistema de Estados (un pueblo o habitantes de un territorio) cuyo combate sostenido debe tener como resultado 1000 o más muertes¹⁰. Sin embargo, esta definición de Singer recibió numerosas críticas debido a que su análisis sólo se restringía al rol de los Estados y, en especial, en la relación entre imperios y colonias.

Por su parte el SIPRI ha definido los conflictos armados como combates prolongados entre las fuerzas armadas de dos o más gobiernos o entre un gobierno y al menos un grupo armado organizado, donde el resultado del enfrentamiento produce al menos la muerte de 1000 personas en el transcurso del conflicto¹¹.

Esta última característica se convierte en el umbral que definirá la intensidad de los conflictos como también lo proponen los investigadores Wallesteen y Axell, del UCDP. El Instituto analiza los conflictos en función del número de víctimas, problemáticas y ubicación. Así, definen conflicto armado como “una incompatibilidad impugnada por razones de un gobierno y/o un territorio, en cual se lleva a cabo el uso de la fuerza armada entre las dos partes, al menos una de estas debe ser el gobierno de un Estado, y donde el resultado del enfrentamiento debe ser mínimo 25 muertes relacionadas con el combate”. A partir de esta definición establecen tres subcategorías de conflicto armado: a) *conflicto armado menor*: en el que las muertes por el enfrentamiento no superan las 1000 durante todo el transcurso conflicto. b) *conflicto armado intermedio*: en el que hay más de 1000 muertes relacionadas con la batalla durante el transcurso del conflicto, y donde han ocurrido por lo menos 25 muertes pero menos de 1000 durante un año particular del conflicto. c) *guerra*: en el que hay más de 1000 muertes relacionadas con los enfrentamientos durante al menos un año particular del conflicto¹².

¹⁰ SINGER, David Y SMALL, Melvin, *The Wages of War 1816- 1965: A Statistical Handbook*, Wiley, New York, 1972, pág. 1 a 2.

¹¹ STOCKHOLM INTERNATIONAL PEACE RESEARCH INSTITUTE-SIPRI, *SIPRI Yearbook*, Oxford University Press for SIPRI, Oxford, 1997, pág. 17. Hemos optado por esta referencia debido a que en la edición del año 2010, el informe hace referencia al concepto de conflicto a partir de la definición propuesta por el UCPD, para mayor información véase: STOCKHOLM INTERNATIONAL PEACE RESEARCH INSTITUTE-SIPRI, *SIPRI-Yearbook 2010: Armaments, Disarmament and International Security*, Oxford University Press, New York, 2009, pág. 68.

¹² WALLENSTEEN, Peter y AXELL Karin, “Conflict Resolution and the End of the Cold War, 1989-93” en *Journal of Peace Research*, Vol. 31, No. 3, 1994, pág. 333 a 349. También se recomienda consultar: WALLENSTEEN, Peter, “Conflict Resolution After the Cold War: Five implications” en HONGGANG, Yang (Ed), *Resolving Intranational Conflicts, A Strengthened Role for Intergovernmental Organizations, Conference Report Series*, Carter Center, Atlanta, 1993, pág. 34 a 42.

Adicionalmente, el UCDP y el PRIO, establecen cuatro tipos de conflictos armados: 1. *conflicto armado extrasistémico*: se produce entre un Estado y un grupo no estatal y los enfrentamientos toman lugar fuera del territorio del Estado. Un ejemplo de este tipo de conflictos, es el ocurrido entre Francia y las fuerzas de la “Liga por la Independencia de Vietnam”, o de manera más reciente, el conflicto que toma lugar en Afganistán, entre las tropas de los Estados Unidos y los militantes de Al Qaeda y otros grupos yihadistas asociados que se encuentran en el mismo país, 2. *conflicto armado interestatal*: ocurre entre dos o más Estados independientes, ejemplo de ello son los enfrentamientos entre Alemania y Francia durante la Segunda Guerra Mundial¹³, 3. *conflicto armado interno*: es el conflicto entre el gobierno de un Estado y uno o más grupos de oposición. En estos conflictos no hay intervención de otros Estados, entre los casos se encuentran Filipinas (gobierno y Nuevo Ejército del Pueblo –NEP) y Federación Rusa (gobierno federal ruso, gobierno de la república de Daguestán y grupos armados de oposición) y, 4. *conflicto armado interno internacionalizado*: se presenta entre el gobierno de un Estado y uno o más grupos de oposición interna, pero con la intervención de uno o más Estados colaborando en una o ambas partes, un ejemplo de este tipo de conflictos es el de Pakistán (Gobierno, milicias talibán, milicias tribales, y las tropas de los Estados Unidos) y Siria (Gobierno, milicias pro-gubernamentales (Shabiha), Ejército Sirio Libre (ESL), Frente Islámico, grupos armados salafistas, Frente al-Nusra, Estado Islámico en Iraq y Levante (ISIS), milicias kurdas del Partido de la Unión Democrática (PYD))¹⁴.

Finalmente, el DIH también ha establecido la definición de conflicto armado, distinguiendo entre dos tipos: a) *conflictos armados internacionales* y b) *conflictos armados no internacionales*. De acuerdo con lo establecido en el artículo 2 común a los

¹³ En la actualidad no se registran conflictos armados entre Estados soberanos, independientes y con fuerzas armadas. El último informe “Alerta” publicado por la Escuela de Paz de la Universidad Autónoma de Barcelona registra sólo dos conflictos de carácter internacional. El primero de ellos es el conflicto palestino-israelí que no es considerado como un conflicto inter-estatal en la que medida que el Estado Palestino no es completamente soberano, independiente, no cuenta con ejército propio y la mayoría de sus territorios se encuentran ocupados ilegalmente por el Estado Israel que posee el estatus de Potencia ocupante, los principales actores de este conflicto son: el gobierno y fuerzas de Israel, las milicias de colonos, la Autoridad Nacional Palestina, Fatah y su rama militar las Brigadas de los Mártires de Al-Aqsa, Hamás y su brazo armado las Brigadas de Ezzeldin Al-Qassam, el Frente Popular para la Liberación de Palestina (FPLP), Hezbolá, el Movimiento Amal, la Yihad Islámica Palestina, El Frente Democrático por la Liberación de Palestina (FDLP) y los Comités de Resistencia Popular. El segundo conflicto internacional toma lugar en la región centro africana, es un el conflicto que enfrenta a varios gobiernos centroafricanos contra con el grupo armado ugandés Ejército de Resistencia del Señor (ERS). Para mayor información véase: ESCOLA DE CULTURA DE PAU, Alerta2014! Informe sobre conflictos, derechos humanos y construcción de paz, Icaria, Barcelona, 2014, pág. 30 a 32.

¹⁴ UPPSALA CONFLICT DATA PROGRAM (UCDP), INTERNATIONAL PEACE RESEARCH INSTITUTE, OSLO (PRIO), UCDP/PRIO Armed Conflict Dataset Codebook- Version 4-2013, UCDP- PRIO, Oslo, 2013, pág. 9.

Convenios de Ginebra de 1949, los *conflictos armados internacionales* son aquellos que se dan entre las *Altas Partes Contratantes* o Estados, cuando uno o más Estados recurren al uso de la fuerza armada para enfrentarse a uno o más Estados¹⁵. En una ampliación a esta definición y acorde a lo estipulado en el Protocolo Adicional I, entre los *conflictos armados internacionales*, también están presentes las luchas y enfrentamientos por parte de los pueblos contra una dominación colonial o ocupación extranjera, como también la lucha de aquellos pueblos que acuden al ejercicio de su derecho de libre determinación frente a regímenes racistas¹⁶.

Por su parte, los *conflictos armados no internacionales* son definidos a partir del artículo 3 común a los Convenios de Ginebra de 1949 y el artículo 1 del Protocolo adicional II a los Convenios de Ginebra de 1949. Para empezar, el artículo 3 hace referencia a la aplicación del mismo sobre aquel *conflicto que no sea de índole internacional y que surja en el territorio de una de las Altas Partes Contratantes*. De esta manera, en un *conflicto armado no internacional* pueden participar uno o más fuerzas armadas disidentes o grupos armados no gubernamentales que pueden tener hostilidades con un grupo armado gubernamental o fuerzas regulares o con otros grupos armados no gubernamentales, también se presenta la situación de sólo enfrentamientos entre grupos armados no gubernamentales.

Esta definición se especifica en el artículo 1 del Protocolo II adicional a los Convenios de Ginebra de 1949, en el que los conflictos armados no internacionales son entendidos como aquellos que se desarrollan en el territorio de una Alta Parte contratante o Estado en el que participan las fuerzas armadas del mismo y entre las fuerzas armadas disidentes o grupos armados organizados que bajo la dirección de un mando responsable, ejercen sobre una parte de dicho territorio un control tal que les permita realizar operaciones militares sostenidas y concertadas. Del mismo modo, en el artículo 1.2 del mismo protocolo se establece la diferencia entre *conflicto armado no internacional* y otras manifestaciones de la violencia que no mantienen la misma intensidad como las tensiones internas, los disturbios interiores tales como los motines,

¹⁵ Artículo 2 común a los Convenios de Ginebra de 1949: “El presente Convenio se aplicará en caso de guerra declarada o de cualquier otro conflicto armado que surja entre dos o varias Altas Partes Contratantes, aunque una de ellas no haya reconocido el estado de guerra. El Convenio se aplicará también en todos los casos de ocupación total o parcial del territorio de una Alta Parte Contratante, aunque tal ocupación no encuentre resistencia militar”.

¹⁶ Protocolo adicional I, art. 1.4: “los conflictos armados en que los pueblos luchan contra la dominación colonial y la ocupación extranjera y contra los regímenes racistas, en el ejercicio del derecho de los pueblos a la libre determinación, consagrado en la Carta de las Naciones Unidas y en la Declaración sobre los principios de derecho internacional referentes a las relaciones de amistad y a la cooperación entre los Estados de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas.”

los actos esporádicos y aislados de violencia entre otros actos similares que no son considerados como conflicto armado¹⁷.

A partir de las anteriores definiciones, el DIH establece y considera como ámbito de su aplicación dos tipos de conflictos armados, a saber: a) *conflictos armados internacionales* en los que se enfrentan dos o más fuerzas armadas estatales, y b) *conflictos armados no internacionales* en los que se hay un enfrentamiento entre las fuerzas armadas gubernamentales y las fuerzas de uno o más grupos armados o entre estos mismos, dichos enfrentamientos se llevan a cabo en el territorio de un Estado, durante un tiempo prolongado y con una intensidad superior a las manifestaciones espontáneas de violencia.

2. Sobre las guerras.

En algunos casos los conceptos de conflicto armado y guerra son empleados como sinónimos. No obstante, y como apreciamos en el apartado anterior, la guerra es la máxima expresión o la más alta intensidad de violencia empleada dentro del proceso de escalada de un conflicto armado. Los primeros estudios sobre las guerras, apuntaban a que éstas tenían lugar en los conflictos armados internacionales, sin embargo y como lo veremos en los próximos apartados, las tendencias de los conflictos armados contemporáneos muestran el aumento de las guerras civiles en el marco de los conflictos armados internos. Por otra parte, podemos entender los conflictos armados como un proceso cuya gestión y desarrollo implican el uso de diversas formas de violencia como forma de conseguir un determinado objetivo político o imponer una posición. Así pues, la guerra, se constituye como el más violento y agresivo método para alcanzar tales objetivos.

Sin embargo, el concepto de guerra no puede limitarse al enfrentamiento armado y al uso excesivo de violencia por parte de dos o más grupos, o a la cantidad de muertos en combate como señalan las definiciones técnicas, como tampoco a la dualidad entre guerra y paz. Por el contrario, la guerra como fenómeno posee dimensiones éticas, políticas, psicológicas, sociológicas y jurídicas que otorgan forma a su definición, explican sus fines y argumentan la razón o el rechazo de su uso.

¹⁷ Protocolo adicional II a los Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949 relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados sin carácter internacional- Artículo 1: Ámbito de aplicación material.

Algunas de estas dimensiones podemos encontrarlas entre las variadas definiciones de guerra. En una primera y clásica aproximación, el general prusiano, Carl von Clausewitz, define la guerra como un “acto de fuerza que se lleva a cabo para obligar al adversario a acatar nuestra voluntad”. En su análisis de la misma, el militar explica que los objetivos de la guerra son principalmente de carácter político, esto lo resume en la muy citada frase: “la guerra es la continuación de la política por otros medios”¹⁸. Desde la perspectiva de las Relaciones Internacionales, el estadounidense Quincy Wright, considera que la guerra es la condición legal que de manera equitativa permite que dos o más grupos hostiles puedan llevar a cabo un conflicto por medio de la fuerza armada¹⁹. Ambas definiciones corresponden a la idea de guerra clásica entre naciones o Estados. Sin embargo y como analizaremos más adelante, el fin de la Guerra Fría desató una serie de conflictos al interior de los Estados, generalmente ocurridos entre los gobiernos y uno o dos grupos armados o entre varios grupos armados. Desde la Filosofía, tomamos como referencia una de las definiciones sobre la guerra desarrolladas por Bobbio quien señala que existe un estado de guerra “cuando dos o más grupos políticos se encuentran entre sí en una relación de conflicto cuya solución es dejada a la violencia”²⁰. En una línea similar, encontramos a Smith quien desde su análisis de los conflictos y guerras contemporáneos explica que las guerras son un acto consciente del uso de la fuerza como forma de resolver causas políticas, por lo tanto, las guerras son un proceso de movilización política que emplea el uso de la fuerza armada como forma de legitimar y alcanzar los intereses y necesidades políticas de los grupos²¹.

Así, en líneas generales, es posible hablar de guerra cuando dos o más fuerzas políticas deciden resolver sus diferencias o imponer una voluntad sobre otra, a través del uso sistemático de la violencia armada. No obstante, este planteamiento nos conlleva a preguntarnos cuestiones como: ¿por qué recurrir a la guerra? ¿son necesarias las guerras? ¿para qué sirven las guerras? ¿se pueden evitar las guerras?. Tales interrogantes sobre la legitimidad o rechazo de la guerra se encuentran presentes en el debate entre las tres principales corrientes sobre el pensamiento y la reflexión ética de la guerra, a saber: *el realismo*, *la Teoría de la Guerra Justa* y *el pacifismo*. Para Bobbio, estas corrientes se clasifican en tres tipos de teorías que pueden entenderse de la

¹⁸ CLAUSEWITZ, Carl Von, *De la Guerra*, (1832), Trad. W. Setaro, Idea Books, Barcelona, 1999, pág. 10 y 29.

¹⁹ WRIGHT, Quincy, *A Study of War*, The University of Chicago Press, United States, 1942, pág. 7.

²⁰ BOBBIO, Norberto, *Teoría general de la política*, Trad. A. Cabo y G. Pisarello, Madrid, Trotta, 2003, pág. 551.

²¹ SMITH, Dan, *Trend and Causes of Armed Conflicts*, citado, pág. 3

siguiente manera: 1. “Las que tienden a justificar todas las guerras (realismo o belicismo), 2. Las intermedias, que aprueban unas y condenan otras (Teoría de la Guerra Justa) y, 3. Las que tienden a no justificar ninguna guerra (pacifismo)”²². A continuación, analizaremos las tres corrientes, comenzando con la *Teoría de la Guerra Justa* por ser cronológicamente la corriente más antigua de discusión sobre la ética de la guerra y la paz.

a) La Teoría de la Guerra Justa: entre las guerras justas e injustas.

De acuerdo con Turner el término *Guerra Justa* corresponde a una amplia tradición moral sobre la guerra que surgió y se desarrolló en el seno de la cultura Occidental como resultado de la interacción de diversas corrientes de pensamiento religioso y secular. Entre ellos, la ética teológica cristiana, el derecho canónico, el derecho secular, el Derecho Internacional, las Relaciones Internacionales y el militarismo²³. Desde sus inicios, el principal objetivo de esta doctrina ha sido limitar el uso de la fuerza armada a través de una serie de criterios que permiten establecer en qué casos es legítimo y aceptable dicho uso.

Las raíces más profundas de esta doctrina se encuentran en las experiencias y reflexiones sobre la guerra y la vida política en la antigua Grecia y Roma, como también en las escrituras del Antiguo Testamento²⁴. Posteriormente, durante la Edad Media, los teólogos Agustín de Hipona²⁵ (354- 430), seguido por Tomás de Aquino²⁶ (1225-1274), sentaron las bases de la justificación de la guerra por medio de la doctrina del cristianismo primitivo. Años más tarde, el español Francisco de Vitoria²⁷, desarrolló la distinción entre *ius ad bellum* y el *ius in bello*, planteada por sus predecesores y argumentó la legitimidad de la guerra tanto en la ley natural como en la ley escrita. Por su parte, el jurista holandés, Hugo Grocio (1583-1645), quien es reconocido por su

²² BOBBIO, Norberto, *El problema de la guerra y las vías de la paz*, pág. 51.

²³ TURNER, Johnson, “Recent Strategic Developments. A Critical Overview From A Just War Perspective”, en *Analyse und Kritik*, Vol. (9) Issue 1-2, 1987. pág. 121.

²⁴ TURNER, Johnson, *Ethics and the use of force: just war in historical perspective*, Ashgate, Farnham, 2011, pág. 15 a 20.

²⁵ DE HIPONA, Agustín, *La ciudad de Dios*, (1614), Trad. R. Sáez, Gredos, Madrid, 2012.

²⁶ DE AQUINO, Tomás, *Suma teológica*, (1272), Trad. H. Abad de Aparicio, Instituto de Ciencias Jurídicas, Madrid, 1980.

²⁷ DE VITORIA, Francisco *Sobre el poder civil; Sobre los indios; Sobre el derecho de la guerra*, (1538), Trad. L. Frayle Delgado, Tecnos, Madrid, 1998.

contribución a la formación del Derecho Internacional, en una de sus principales obras titulada “Sobre el derecho de la guerra y la paz”, escrita en 1625, estableció las razones para la legitimidad de la guerra justa²⁸.

A finales del Siglo XIX y durante el Siglo XX, las bases y principios legales de la doctrina de la *Guerra Justa* fueron codificados en varios de los instrumentos internacionales que buscaban establecer la armonía y las buenas relaciones entre Estados y naciones, como también regular la manera de resolver conflictos y diferencias entre los mismos. En el DI vigente, estas normas las encontramos en instrumentos como la Carta de las Naciones Unidas de 1945, las Convenciones de la Haya y Ginebra y sus respectivos Protocolos, entre otros.

La actual *Teoría de la Guerra Justa* establece tres reglas que a manera de procedimiento pretenden generar las condiciones jurídico-morales por las cuales se debe llevar a cabo una guerra justa: a) *ius ad bellum* (el derecho de hacer la guerra), b) *ius in bellum* (el derecho en la guerra) y, c) *ius postbellum* (establece los criterios de justicia después de la guerra).

En primer lugar, el *ius ad bellum* determina las causas y los criterios legítimos por los cuales los Estados pueden hacer uso de la fuerza armada. Su principal fundamento legal se halla en la Carta de las Naciones Unidas, el Artículo 2.4 de la misma establece que “los Estados se abstendrán de recurrir a la amenaza o al uso de la fuerza contra la integridad territorial o la independencia política de cualquier Estado”. No obstante, este principio podrá ser exceptuado en casos de defensa propia y tras la aprobación del Consejo de Seguridad de la ONU, de acuerdo con lo establecido en Capítulo VII del mismo instrumento. Adicionalmente, el *ius ad bellum* establece los siguientes requisitos de legitimidad que permiten determinar el carácter justo de una guerra: 1. *causa justa*: entre las causas que hacen una guerra justa están la legítima defensa (cuando un país es atacado por fuerzas externas), intervención (cuando un Estado auxilia a otro que ha sido atacado) y guerra disuasiva (cuando un país recibe una amenaza eminente de ataque) 2. *autoridad legítima*: establece que sólo un gobierno legítimo (elegido democráticamente) puede declarar la guerra. No obstante, este requisito no aplica a una revolución popular, que llama a una guerra de revolución con el fin de derrocar un gobierno establecido 3, *recta intención*: son el conjunto de

²⁸ GROTIUS, Hugo, *Del derecho de presa; Del derecho de la guerra y de la paz: textos de las obras "De Iure Praedae" y "De Iure Belli ac Pacis"*, (1604), Edición bilingüe: P. Mariño Gómez, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1987.

intereses por los cuales una nación declara la guerra, éstos deben ser justos, por lo tanto, se deben excluir intereses que favorezcan a la nación 4. *razonable esperanza de éxito*: vigila que los resultados de la guerra se relacionen con su causa, 5, *proporcionalidad*: se refiere a que el ataque y el contra ataque deben tener un uso proporcionado de la fuerza y 6. *último recurso*: la guerra se lleva a cabo cuando se han agotado todos los medios pacíficos para el resolver el conflicto que la origina, esto implica diálogos directos, mediación, negociación, entre otros²⁹.

Por su parte, el *ius in bellum* se constituye como el conjunto de normas que regulan el curso de los enfrentamientos y tienen como propósito limitar los daños causados durante los mismos. Sus disposiciones aplican a las partes beligerantes independientemente de los motivos o las justificaciones de la guerra, reguladas a través del *ius ad bellum*. Estas normas se encuentran principalmente consagradas en los Convenios de la Haya y Ginebra y sus respectivos Protocolos, entre otros. De este conjunto de normas derivan principios como: 1. *Distinción* que establece que solamente los que participan en las hostilidades y los objetivos militares podrán ser objeto de ataque, por lo tanto no podrá atacarse a la población civil que debe ser respetada en todo tiempo y circunstancia, 2. *limitación* que prohíbe el uso de armas, proyectiles, materiales y métodos que causen daño innecesario, 3. *Proporcionalidad* que establece que sólo se pueden atacar objetivos militares cuyos daños no pueden ser excesivos y desproporcionados y, 4. *humanidad* que consiste en tratar a todas las personas con humanidad, por lo tanto, a los combatientes no se les hará padecer sufrimientos innecesarios y a los no combatientes se les debe respetar su humanidad en todo momento.

Por último, el *ius postbellum*, que consiste en la tercera fase de la guerra justa, tiene como propósito facilitar la reconstrucción de las condiciones previas a los enfrentamientos y así facilitar la transición hacia la paz³⁰. Entre algunos de los

²⁹ BARASH, David, WEBEL, Charles, *Peace and Conflict Studies*, Sage, Los Angeles, 2014, pág. 393 y 394.

³⁰ El *ius postbellum* es una categoría relativamente reciente al interior de la *Doctrina de la Guerra Justa*. Si bien algunos teóricos como Hugo Grocio ya habían planteado algunos principios para la terminación de la guerra a través del *Jure Belli ac Pacis Libris Tres*, sólo hasta hace pocos años la categoría del *ius postbellum* ha empezado a ser reconocida al interior de esta teoría. Esta categoría contiene una serie de reglas que determinan como y cuando moralmente la guerra debería ser finalizada, como también establece las responsabilidades que tienen los Estados victoriosos hacia los Estados derrotados y viceversa. POLLARD, Emily, "The Place of "jus post bellum" in Just War Considerations", en ALLHOF, Fritz, EVANS, Nicholas, Henschke, Adam (Eds), *Routledge handbook of ethics and war: just war theory in the twenty-first century*, Routledge, London, 2013, pág. 93. Para más amplia información sobre *ius postbellum*, también se recomienda: TEITEL, Ruti, "Rethinking Jus Post Bellum in an Age of Global Transitional Justice: Engaging with Michael Walzer and Larry May", en *European journal of International Law*, Vol. 24, Issue 1, 2013, pág. 335 a 342.

elementos *ius postbellum* encontramos la atención y reparación de las víctimas que, entre otros aspectos, principalmente implica reconocer quiénes sufrieron daños atribuibles a los actores armados durante el conflicto y, por tanto, deben ser reparados a través de un resarcimiento individual, colectivo, material o simbólico y, que según sean las circunstancias, también requieren de una rehabilitación física y psicológica como parte de sus derechos³¹; los tratados de paz que básicamente son los acuerdos negociados entre las partes en conflicto para alcanzar la paz y dar paso al fin definitivo del conflicto³²; el Desarme, la Desmovilización y la Reintegración (DDR) que consiste en el proceso de desmilitarización de grupos armados oficiales y no oficiales por medio del control y reducción de armas, el efectivo y proporcionado restablecimiento de las fuerzas armadas estatales y la reintegración de los excombatientes a la vida civil³³ y, la reconstrucción y rehabilitación posbélica que en términos generales significa la redefinición y transformación de las relaciones entre autoridad política y ciudadanía, entre los diversos grupos sociales, el establecimiento de las bases de la reconciliación y las reformas políticas, económicas y sociales que respondan a las causas que generaron el conflicto³⁴.

Por otra parte, encontramos el filósofo estadounidense, Michael Walzer, considerado como uno de los más importantes contribuyentes a esta doctrina en las últimas décadas. En 1977 y en medio del debate entre *pacifistas* y *realistas*, Walzer publica una de sus principales obras, “Guerras Justas e Injustas” en la que el autor expone su teoría de la *Guerra Justa* e intenta recuperar las nociones y principios de ésta, como forma de otorgar una respuesta moral y política a la guerra y en consecuencia oponerse a los postulados del *realismo*³⁵. La obra permitió reabrir la discusión sobre la

³¹ Para más información se recomienda: DORADO PORRAS, Javier, (Ed), *Terrorismo, justicia transicional y grupos vulnerables*, Dykinson, Madrid, 2014.

³² Para más información se recomienda: FISAS, Vicenç, *Procesos de paz y negociación en conflictos armados*, Paidós Ibérica, Barcelona, 2004.

³³ Para más información véase: BALL, Nicole, GOOR, Luc, *Disarmament, Demobilization and Reintegration. Mapping issues, dilemas y guiding principles*, Netherlands Institute of International Relations, Clingendael, The Hague, 2006 y . GIUSTOZZI, Antonio, (Ed), *Post-conflict disarmament, demobilization and reintegration: bringing state-building back in*, Farnham, Ashgate, 2012.

³⁴ Para más información se recomienda: OSORIO, Tamara, *Después de la guerra : un manual para la reconstrucción posbélica, con casos de estudio sobre Guatemala, El Salvador, Bosnia, Mozambique, el papel de la UE y el enfoque de género en la rehabilitación del posconflicto*, Icaria, Barcelona, 2000.

³⁵ WALZER, Michael, *Just and Unjust Wars: A Moral Argument with Historical Illustrations*, New York: Basic Books, 1977. Es importante destacar que el contexto en el que Walzer escribe esta obra es el fin de la guerra de Vietnam (1959 - 1975), la cuestionada actuación de los Estados Unidos en esta guerra, reabrió en el campo de las Relaciones Internacionales el debate sobre la legitimidad de las guerras y, en especial de las intervenciones. Esto se debió en parte a las críticas realizadas por los movimientos pacifistas y de la contracultura que rechazaban el uso de la guerra y sus consecuencias.

legitimidad y la justicia de la guerra en medio de los conflictos armados de la época y, en la actualidad, ha cobrado de nuevo importancia debido a la cuestionada validez de las intervenciones militares llevadas a cabo por los Estados Unidos en Afganistán e Irak.

En otras de sus obras, “Reflexiones sobre la guerra”, Walzer explica que la trascendencia de la guerra de Vietnam en el resurgimiento de la teoría de la guerra justa, consiste en que aquella fue una guerra que perdieron los americanos y que la brutalidad de sus medios fue la principal causa de su derrota. También añade que lo más preocupante es que la causa o la justicia de la guerra no fue por la disputa de territorios o recursos, sino de manera contraria, los intereses de victoria justificaron la guerra. Para el autor, estas razones planteaban la reconsideración de la teoría de la *Guerra Justa*³⁶.

De otra parte y retomando el análisis de esta teoría, en “Guerras Justas e Injustas”, Walzer inicia su propuesta explicando que la *realidad moral de la guerra* presenta dos vertientes: sobre las razones que tienen los Estados para entrar en combate y, la segunda, sobre los medios por los cuales se lleva a cabo el combate. El autor explica que la primera es de carácter adjetivo, es decir, cuando denominamos a una guerra como justa o injusta, mientras que la segunda es de tipo adverbial que hace referencia a si la guerra ha sido desarrollada justa o injustamente. Sin embargo, no necesariamente ambas categorías se encuentran presentes en una misma guerra. Como explica Walzer, es posible que una guerra justa se desarrolle injustamente y que una guerra injusta cumpla con las reglas bélicas de manera estricta. Así pues, queda en evidencia el dualismo entre el *ius ad bellum* y el *ius in bellum*, situación que para el autor constituye la problemática de la *realidad moral de la guerra*³⁷.

Bajo este argumento, Walzer presenta su visión sobre la teoría de la guerra justa en la que plantea la distinción de la *teoría de la agresión* que entraría dentro de la categoría del *ius ad bellum* y la *convención bélica*, relacionada con el *ius in bellum*. De manera general, comienza señalando que la *agresión* es un crimen de guerra que pueden cometer los Estados contra otros Estados. Así, la agresión se constituye como cada violación a la integridad territorial y a la soberanía política e independencia de un Estado. Dicha agresión iría en contra de dos de los principales derechos que tienen los Estados: integridad territorial y soberanía política. Para Walzer, estos derechos descansan en el consentimiento de los ciudadanos y de las ciudadanas de los Estados,

³⁶ WALZER, Michael, *Arguing about war*, Yale University Press, New Haven, 2004, pág. 9.

³⁷ WALZER, Michael, *Just and Unjust Wars: A Moral Argument with Historical Illustrations*, citado, pág. 21 y 22.

pero no son derechos individuales. Como recompensa y a modo de *contrato* o de relación simbiótica, los Estados tienen la obligación de hacer respetar la vida y las libertades fundamentales de sus ciudadanos y ciudadanas. Por lo tanto, en esta responsabilidad de los Estados se asume la justicia y legitimidad de sus guerras defensivas, ya que en nombre de los derechos de sus ciudadanos y ciudadanas, los Estados poseen el legítimo derecho a la defensa y de resistir a la agresión.

La *teoría de la agresión* toma forma en lo que Walzer denomina como el *paradigma legalista*, que consiste en una serie de principios normativos que a manera de modelo representan la estructura fundamental de la comprensión moral de la guerra. A saber: 1. existe una sociedad internacional de Estados independientes, 2. esta sociedad tiene las leyes que establece los derechos de sus ciudadanos y ciudadanas, sobre todo, de integridad territorial y soberanía política, 3. cualquier uso de la fuerza o amenaza de un inminente uso de la fuerza por parte de un Estado contra la soberanía política o la integridad territorial de otro Estado constituye una agresión y es un acto criminal, 4. la agresión justifica dos tipos de respuestas violentas: la guerra de autodefensa por parte de la víctima y la guerra para hacer cumplir la ley que puede ser emprendida por la víctima u otro miembro de la sociedad internacional, 5. nada, a excepción de la agresión puede justificar una guerra y 6. una vez que el Estado agresor ha sido repelido, puede ser también castigado³⁸.

Por último y respecto a la *convención bélica*, la cual se relaciona con el principio de *ius in bellum*, Walzer propone definirla como “el conjunto de normas, códigos profesionales, preceptos legales, principios religiosos y filosóficos y acuerdos recíprocos que otorgan forma al enjuiciamiento de la conducta militar”³⁹. Su propósito consiste en establecer las responsabilidades de los Estados beligerantes y sus cuerpos de combate respecto a sus conductas durante las hostilidades⁴⁰. De esta manera, la *convención bélica* busca garantizar la justicia de la guerra aunque los motivos que la producen no sean justos. El cumplimiento de las reglas recaen en los combatientes de los Estados quienes deben vigilar y cumplir dos tipos de reglas: 1. saber cuándo y cómo ellos pueden matar y 2: saber a quién pueden matar. De acuerdo a lo explicado por Walzer, se podría afirmar que estas reglas persiguen dos principios: el primero consiste en comprender que una vez la guerra comienza, los soldados podrán ser sujetos de

³⁸ Ídem, pág. 51 a 60.

³⁹ Ídem, pág. 44.

⁴⁰ Ídem, pág. 127.

ataque en cualquier momento, a menos de que se encuentren heridos o sean capturados. Y el segundo, estipula que en ningún momento los no combatientes pueden ser atacados. Este segundo principio, se conectaría con la apreciación de Walzer sobre los derechos humanos durante la guerra, en donde explica que un legítimo acto de guerra es aquel que no viola los derechos de la población civil hacia la cual se dirigen los ataques⁴¹.

Por otra parte, y para finalizar el presente análisis, destacamos algunas de las críticas que tanto Walzer como la Teoría de la guerra justa han recibido debido a su posición sobre la legitimidad de las guerras y los tipos de procedimientos establecidos para la ejecución las mismas⁴². Autores como Chomsky consideran que los argumentos sobre la defensa de la doctrina de la *guerra justa* otorgados por Walzer, en especial en casos como la guerra de Afganistán y la guerra de Kosovo, carecen de pruebas y evidencias reales y tan sólo se basan en criterios y conclusiones personales que dicho autor posee sobre la guerra. Igualmente añade que sus argumentos tienen el propósito de ir contra del pacifismo, los oponentes de la izquierda y los críticos de la guerra⁴³.

En cuanto a las críticas generales a la teoría de la guerra justa, Bobbio explica que una de las mayores debilidades de esta teoría radica en la manera en que la guerra intenta ser equiparada con un *procedimiento judicial*, al que compara con un “tipo de expediente para resolver una disputa entre dos sujetos que no obedecen a una ley común”. Para exponer este argumento, explica que en todo proceso judicial se distinguen dos principales aspectos: el *procedimiento de causa* y el *procedimiento de ejecución* y añade que precisamente en estos aspectos se halla la mayor debilidad de esta teoría. Bobbio expone que el procedimiento de causa busca discriminar entre lo justo y lo injusto y así establecer el límite entre la razón y el error. Todo ello inspirado en dos principios fundamentales: la *certeza* de los criterios de juicio y la *imparcialidad*

⁴¹ Ídem, pág. 61.

⁴² Véase: MCMAHAN, Jeff, *Killing in war*, Clarendon, Press Oxford 2009. WILLIAMS, John, *Hedley Bull and just war: missed opportunities and lessons to be learned*, Sage, London, 2010, ARCOS RAMÍREZ, Federico, “Se puede hablar de guerras justas”, en CAMPOY CERVERA, Ignacio, REY PÉREZ, José Luis, RODRÍGUEZ PALOP, María Eugenia (ed.), *Desafíos actuales a los derechos humanos: reflexiones sobre el derecho a la paz*, Dykinson, Madrid, 2006, pág. 89 a 96.

⁴³ CHOMSKY, Noam, *Failed states: the abuse of power and the assault on democracy*, Metropolitan Books, New York, 2006, pág. 55. En este sentido también es necesario destacar el documento “Por qué luchamos. Carta de América” en el que Walzer y otros autores acuden a la doctrina de la Guerra Justa como forma de argumentar la necesidad e importancia de la lucha y guerra contra el llamado *terrorismo internacional organizado* tras los ataques del 11 de septiembre de 2001, por medio de la cual se llevaron a cabo las intervenciones en Irak y Afganistán. Véase: S. Huntington, Michael Walzer, T. Skocpol, Amitai Etzioni, Francis Fukuyama, Robert D. Putnam, “Por qué luchamos: Carta de América”, Tad. F. Seguí, en *Revista internacional de filosofía política*, N° 21, 2003 (Ejemplar dedicado a: Naturaleza y sentido de la guerra de hoy), pág. 243 a 257.

de quien debe juzgar. En el caso de las guerras justas este tipo de procedimiento no se aplica por dos principales razones: 1. la teoría ha intentado establecer un conjunto de criterios de justicia comúnmente aceptados, así que uno o todos ellos pueden ser válidos para justificar una guerra, por lo tanto no hay límites para acudir a la misma y, 2. quien decide sobre la justicia o la injusticia de la guerra, es la misma parte que está interesada y no un juez imparcial. En cuanto al procedimiento de ejecución, la guerra justa intenta equiparar a la guerra como un tipo de pena o sanción, lo que a simple vista pondría a la fuerza al servicio del derecho, aunque en el desarrollo de la guerra justa ocurre todo lo contrario. Para explicar esta afirmación, Bobbio entiende por *sanción* un mal infligido hacia quien ha violado una regla jurídica. En el caso de la guerra justa, el mal o la sanción es infligida no por quien tiene más derecho, sino por quien tiene más fuerza, lo que permite verificar que el derecho se encuentra al servicio de la fuerza. Bobbio sintetiza su crítica a la guerra justa explicando que cualquier procedimiento judicial se lleva a cabo con el propósito de “hacer vencer a quien tiene la razón, pero de manera contraria en la guerra se busca dar la razón a quien vence”⁴⁴.

Por su parte Ruíz Miguel considera que el proceso de la regulación jurídica de la guerra representó la aceptación de la guerra como un fenómeno natural que se intenta explicar, legitimar y limitar. En este sentido, hace referencia a los procesos de positivización de los principios del *ius ad bellum* y del *ius in bellum* y su actual ubicación en el DI. Sin embargo, la crítica del autor a la guerra justa, se encuentra en que los principios que ésta promulga han empezado a tambalearse en la práctica a partir de sucesos como el fin de la Guerra Fría, los atentados del 11 de septiembre de 2001 y la invasión a Irak en el 2003. En el caso del *ius ad bellum* y las causas legítimas de la guerra, entre ellas la legítima defensa, Ruíz Miguel señala que éstas han quedado de lado tras los ataques preventivos ejecutados por Estados Unidos en Afganistán y en Irak, y que han tenido como propósito establecer una *pax americana* que controla el uso de las armas nucleares. Por último, argumenta que el principio de *ius in bellum* ha quedado notablemente en duda tras las condiciones a las que son sometidos los prisioneros de Guantánamo o tras el traslado de prisioneros hacia terceros países, algo que sin duda va en contra del DI⁴⁵.

⁴⁴ BOBBIO, Norberto, *El problema de la guerra y las vías de la paz*, citado, pág. 52 a 54.

⁴⁵ RUÍZ MIGUEL, Alfonso, “La guerra, entre política, derecho y justicia”, en CAMPOY CERVERA, Ignacio, REY PÉREZ, José Luis, RODRÍGUEZ PALOP, María Eugenia (ed.), *Desafíos actuales a los derechos humanos: reflexiones sobre el derecho a la paz*, Dykinson, Madrid, 2006. pág. 71 a 74 y RUÍZ MIGUEL, Alfonso, *La justicia de la guerra y la paz*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1988, pág. 84 a 89. En este mismo sentido

b) *Justificación de la guerra: realismo y corrientes similares.*

Es posible afirmar que corrientes como *el realismo, el belicismo, el historicismo, el liberalismo* e incluso el *marxismo* justifican la guerra a partir de la necesidad de lograr un determinado objetivo político. Para autores como Ruíz Miguel, esta visión representa el plano político de la justificación de la guerra, en el que la justicia de la guerra se basa en su necesidad. También añade que esta justificación puede entenderse desde dos perspectivas: la *pasiva* que entiende a las guerras como un fenómeno o catástrofe natural que deja consecuencias a su paso. Y, en segundo lugar, la *activa* que se halla en la voluntad de quienes deciden políticamente desencadenar una guerra o hacer un ataque preventivo⁴⁶. Estas perspectivas coinciden o guardan relación con los dos tipos de justificación de la guerra explicados por Bobbio: *la guerra como mal aparente y la guerra como mal necesario*. El primero, entiende la guerra como un fenómeno propio de la naturaleza humana e intenta explicar que el uso de la violencia hace parte del comportamiento humano. El segundo tipo, entiende la guerra como un hecho que puede ser comprendido y justificado en la medida en que se inserte en un contexto más amplio⁴⁷.

Ciertamente, para el realismo o *realpolitik* y las doctrinas que en ella se enmarcan, la guerra se justifica a través de su necesidad y no requiere ser sometida a criterios o reflexiones de tipo moral. Los realistas se guían por principios pragmáticos que plantean como necesario y natural el hecho de que los Estados y naciones se vean forzados a recurrir al uso de la fuerza armada como medio para lograr sus intereses o conseguir ciertos resultados. Además, rechazan la idea de que estas comunidades

también resulta muy relevante el análisis de La Torre sobre el cambio de paradigma ocurrido tras los hechos del 11 de septiembre de 2001, en el que el pensamiento cosmopolita que pretendía trasladar el constitucionalismo al ámbito de las Relaciones Internacionales y así intentar institucionalizar el proyecto de paz perpetua kantiana, fue repentinamente remplazado por los “méritos de la guerra preventiva”. Este cambio de paradigma fue y ha sido liderado por pensadores como Michael Ignatieff, Michael Walzer y Thomas Nagel, quienes en medio de las circunstancias de la época se reafirmaron en la postura de defender y justificar el “imperio de la ley del más fuerte”, es decir, la imposición del monopolio del uso de la violencia en el orden internacional. La Torre explica que antes de lo ocurrido el DI ya poseía una serie de normas, hechos, argumentos de validez, entre otros elementos que de cierta modo intentaban minimizar o limitar el uso de la violencia y de la fuerza, los cuales podríamos encajar en las reglas *ius ad bellum* y *ius in bellum* pretenden generar las condiciones jurídico-morales por las cuales se debe llevar a cabo una guerra justa. El largo proceso histórico que implicó dotarles forma y contenido fue desvanecido por la serie de toma decisiones llevadas a cabo por el ex presidente George W Bush quien traspasó los límites del poder presidencial y del DI, llevando a cabo una guerra de agresión contra Irak y Afganistán y a la vez imponiendo el paradigma de la guerra como forma de alcanzar la paz. Para más información véase: LA TORRE, Mario, “La teoría del derecho de la tortura”, en *Derechos y Libertades*, N° 17, Época II, junio 2007, pág 72 y 73.

⁴⁶ RUÍZ MIGUEL, Alfonso, *La justicia de la guerra y la paz*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1988, pág. 66.

⁴⁷ BOBBIO, Norberto, *El problema de la guerra y las vías de la paz*, pág. 60 y 65.

políticas deban restringirse así mismos en cuanto al uso de herramientas y medios para llevar a cabo la guerra, posición que se contrapone a los principios de la guerra justa.

Autores clave de esta doctrina se hallan en las reflexiones sobre la guerra hechas por el historiador y militar griego, Tucídides (460 a.C.-?, 395 a.C), el italiano Nicolás Maquiavelo (1469 -1527), el filósofo inglés Thomas Hobbes (1588-1679), el abogado alemán Hans Morgenthau (1904 – 1980), el politólogo estadounidense Reinhold Niebuhr (1892 -1971) y el recientemente fallecido Kenneth Waltz (1924- 2013), politólogo estadounidense, considerado uno de los más importantes representantes del *neo-realismo*⁴⁸.

Generalmente, el realismo es dividido en tres etapas o tipos de realismo: *realismo clásico*, *realismo moderno* y *neo-realismo*. El primero de ellos enfatiza sobre la habilidad de los Estados para gobernar y aumentar su poder en una sociedad anárquica. En este sentido, Nicolás Maquiavelo, uno de los principales realistas clásicos, centra su discurso en las maneras por las cuales los Estados llegan a adquirir y consolidar su poder, dejando al asunto de la moralidad en su segundo plano. Así, en su obra “El Príncipe”, señala que el principal atributo de un jefe de Estado se encuentra en su *virtud*, es decir, en la habilidad de reconocer oportunidades y de adquirir más poder a través de ellas. Esta destreza permite al gobernante ser astuto y tener buena suerte ante la incertidumbre e inestabilidad de la política. A parte de esta virtud, el príncipe debe dominar el arte y la ciencia de la guerra a través de obras como la preparación de ejércitos y *el desarrollo de la mente*, es decir, volverse conocedor del tema y adquirir la prudencia necesarias para saber actuar ante el cambio de la *fortuna* o cuando las situaciones se tornen adversas. El dominio de la *virtud* y del *arte de la guerra*, son dos importantes aspectos que caracterizan a todo buen gobernante, sin ellos, el gobernante perdería su poder y arriesgaría la estabilidad y prosperidad de su Estado⁴⁹.

Por otra parte y en segundo lugar, encontramos que el realismo moderno que centra su interés en comprender la naturaleza humana y la manera en que ésta otorga forma y carácter a la sociedad. Al respecto, las contribuciones de Hobbes principalmente apuntan a que el estado natural del hombre es un estado de guerra. Una

⁴⁸ MACHIAVELLI, Niccolò, *El Príncipe*, (1513), Trad. Marcos Sanz, Busma, Madrid, 1985, HOBBS, Thomas, *Leviatán: la materia, forma y poder de un Estado Eclesiástico y Civil*, Trad. Carlos Mellizo, Alianza, Madrid, 1999, MORGENTHAU, Hans, *Politics among nations: the struggle for power and peace*, Alfred A. Knopf, New York, 1954, NIEBUHR, Reinhold, *Christian realism and political problems*, Scribner's sons, New York, 1953 y WALTZ, Kenneth, *Man, the state and war: a theoretical analysis*, (1959), Columbia University Press, New York, 2001.

⁴⁹ MACHIAVELLI, Niccolò, *El Príncipe*, (1513), Trad. M. Sanz Busma, Madrid, 1985. Capítulo XIV: “De las obligaciones del príncipe en lo concerniente al arte de la guerra”. pág. 111 a 114.

explicación a este argumento la encontramos en la obra el “Leviatán” en la que Hobbes señala que el estado natural es el estado previo en el que el hombre se encontraba antes de la organización social. En este estado todos los hombres son iguales tanto en cuerpo como en espíritu, pero compiten y luchan para garantizar su supervivencia⁵⁰. Hobbes describe que esta disputa convierte a los hombres en enemigos que tratan de condenarse y aniquilarse mutuamente para la consecución de sus propios fines. Así, a un agresor no le importará atentar incluso contra la vida y la libertad del agredido y, del mismo modo, el agresor estará en peligro frente a otros agresores. Bajo este ambiente de depredadores, surge entonces la desconfianza mutua que podríamos describir como un estado de alerta y anticipación continuo que conduce al hombre a tener el deseo de dominarlo todo por medio de la fuerza y la astucia, lejos de alguna moralidad capaz de juzgar dichas pasiones. Para Hobbes este estado natural, es un estado en el que existe una guerra de todos contra todos, y que ha sido una continua tendencia en el comportamiento de la humanidad. Así pues, el estado natural es por definición un estado de guerra en el que todos los hombres son enemigos y cuya propia seguridad depende del uso de su propia fuerza y su inventiva para sobrevivir y alcanzar sus propios intereses.

En cuanto al *neorrealismo*, también llamado *realismo estructural*, éste hace énfasis en la organización y funcionamiento de la estructura internacional y argumenta que debido a la ausencia de un adecuado equilibrio de poder y orden entre los Estados, éstos se ven forzados a garantizar su seguridad como forma de lograr sus intereses y supervivencia. En relación a esto, el politólogo estadounidense Kenneth Waltz, propone entender la guerra como una de las principales características de la condición humana, la cual juega un importante rol en estructuras sociales como los Estados y la comunidad internacional. Waltz plantea su análisis preguntándose si la guerra es igual de natural a los terremotos y otras catástrofes naturales. Si bien la mayoría de respuestas señalarían un no, argumentando que las guerras pueden evitarse, de manera contraria el autor cuestiona todos los grandes esfuerzos realizados para lograr la paz, señalando que todos sus resultados tan sólo han conseguido efímeros momentos de paz entre los Estados.

Por lo tanto, sugiere que las guerras nacen del hombre y de su condición humana y desde ahí se expanden a las diversas formas de socialización política, como lo son los

⁵⁰ HOBBS, Thomas, *Leviatán: la materia, forma y poder de un Estado Eclesiástico y Civil*, (1651) Trad. C. Mellizo, Alianza, Madrid, 1999. Capítulo XIII: “De la condición natural de la humanidad en lo concerniente a su felicidad y miseria”, pág. 113 a 117.

Estados y la comunidad intraestatal. Waltz plantea que las causas de las guerras pueden comprenderse a partir de los siguientes tres niveles que se relacionan entre sí: *primera imagen: conflicto internacional y comportamiento humano, segunda imagen: conflicto internacional y estructura interna de los Estados, tercera imagen: conflicto internacional y anarquía internacional.*

De manera concreta, la primera imagen es el nivel que explica que las causas de las guerras se encuentran en la naturaleza y el comportamiento humano, principalmente se originan en emociones como el egoísmo y la agresión, por lo tanto, para que la paz sea posible es necesario que la humanidad transforme sus pensamientos y comportamientos. Entender la consecución de la paz de esta forma implica adoptar dos conductas contrapuestas: “una optimista” que considera que la humanidad será capaz de cambiar y “una pesimista”, según Waltz la realista que acepta que el equilibrio de poderes de la guerra y la violencia hacen parte de la naturaleza humana⁵¹. En cuanto a la *segunda imagen*, Waltz plantea que los Estados son el principal protagonista del orden internacional, no obstante es preciso recordar que la estructura y funcionamiento de los Estados han sido diseñados por el hombre, es decir, éste puede formar y manipular los Estados de diferentes maneras de acuerdo a sus comportamientos y conductas. Por lo tanto, los Estados se convierten en la extensión de la naturaleza humana. En el caso de los Estados débiles, éstos buscarán la guerra como un elemento que genere unidad y cohesión al interior de los mismos, ya que la búsqueda de un enemigo generará sentimientos que la paz por si sola no podría generar⁵². Finalmente, en la tercera imagen Waltz explica que las causas de las guerras se deben a la anarquía del sistema internacional que se traduce en la ausencia de un supra Estado que regule los comportamientos y relaciones de la estructura internacional. Bajo esta anarquía, es inevitable que los Estados usen la fuerza para obtener sus objetivos, porque les resulta más eficiente satisfacer sus propios intereses que lograr y disfrutar de la paz y, debido a que cualquier Estado puede recurrir al uso de la fuerza bajo sus propios argumentos, es necesario que todos los Estados estén siempre preparados para evitar su destrucción⁵³.

También el marxismo, de alguna manera, ha defendido la legitimidad del uso de la fuerza armada. Los apuntes de Marx (1818-1883) y Engels (1820- 1895) señalaron

⁵¹ WALTZ, Kenneth, *Man, the state and war: a theoretical analysis*, (1959), Columbia University Press, New York, 2001, pág. 16.

⁵² Ídem, pág. 80.

⁵³ Ídem, pág. 159 y 160.

como necesario el empleo de la violencia como un instrumento legítimo para resolver la lucha de clases y, por ende, lograr la emancipación⁵⁴. En efecto, la visión del marxismo resulta ser indispensable para comprender otras causas de los conflictos armados y de las guerras más allá de la clásica visión de la guerra que centra su interés en la disputa de poder entre Estados y naciones. Una de las grandes contribuciones del marxismo consiste en comprender el conflicto como un motor de cambio social que pondría fin al antagonismo de clases y el abuso del poder económico. Para ello, la violencia tenía que ser puesta al servicio de la transformación de las sociedades y el alcance de la justicia social. “El Manifiesto Comunista”, expone que la necesidad de cambio nace de la histórica disputa entre dos clases antagónicas: la *burguesía* (opresora) y el *proletariado* (oprimido). Y, aunque si bien la burguesía contribuyó a la transformación de las estructuras económicas y sociales del feudalismo a través del establecimiento de un sistema económico basado principalmente en la fuerza de producción, ésta no ha podido superar las contradicciones y dicotomías generadas por su propio sistema, prologándose en el tiempo y obstaculizando el avance de la sociedad. Por lo tanto, este sistema sólo puede ser derrotado a través de la toma de conciencia y de la revolución del proletariado, una clase oprimida capaz cambiar su propia realidad con el propósito de dirigir a la humanidad hacia un nuevo orden social. Para lograrlo, la lucha del proletariado debe comenzar en el nivel nacional, en el que el proletariado de cada país resuelve las divisiones y abusos de su propio sistema burgués. Así, el estado latente de guerra civil entre clases (lucha de clases) llegará hasta su punto máximo, provocando una guerra abierta dirigida hacia una revolución, en la que las armas y la violencia del proletariado permitirá la derrota de la burguesía⁵⁵.

Por último, resulta interesante desatacar las críticas contemporáneas emitidas desde la doctrina de la guerra justa, especialmente a partir de las reflexiones de Walzer. Este autor rechaza los argumentos de *necesidad* y *coacción* por los cuales el realismo pretende justificar las guerras, ya que para él tales explicaciones son formas de discurso moral que no tienen peso alguno. Aunque para el *realismo* la justificación de la guerra no se discute en el ámbito moral, sino en las razones prácticas y estratégicas por las cuales se acude a ella, Walzer apunta a que *estrategia* y *moralidad* hacen parte del

⁵⁴ MARX, Karl, ENGELS, Friedrich, *The German Ideology*, (1845), International Publishers Co, United States of America, 1972 y MARX, Karl, ENGELS, Friedrich, *The Communist Manifesto*, (1848), Yale University Press, London, 2012.

⁵⁵ MARX, Karl, ENGELS, Friedrich, *The Communist Manifesto*, (1848), Yale University Press, London, 2012.

lenguaje de la justificación. El autor desarrolla este argumento explicando que la estrategia militar es un plan diseñado con el objetivo de indicar ordenes y acciones a las fuerzas militares durante los ataques y añade que de la misma manera se pueden realizar juicios morales, por lo tanto concluye que los conceptos morales y los estratégicos se reflejan en el mundo de la misma manera⁵⁶. Para explicar este argumento, Walzer acude a un ejemplo que podríamos sintetizar de la siguiente manera: a) *estrategia militar*: soldados que reciben la orden de asesinar a hombres, mujeres y niños y niñas y b) *juicio moral*: llevar a cabo una masacre. Dicho esto, el autor considera que los crímenes de guerra y las atrocidades hechas en contra de la humanidad deben ser atendidas justamente, es decir se convierten en la instrucción de un juicio moral⁵⁷. Por esta razón, Walzer llama la atención sobre la negación o hipocresía frente a estos actos. Ya que “la hipocresía es un aspecto común en el discurso de la guerra, pues lo que importa muy especialmente es dar la apariencia que uno está en todo su derecho”⁵⁸. Explicado esto, podríamos concluir que para Walzer el criterio de *necesidad* empleado por los *realistas* es un acto de negación o de falsedad frente a las realidades de la guerra y los juicios morales que otros tienen sobre la guerra. Así pues, aunque los realistas evadan la realidad moral presente en las guerras, negar dicha moral también hace parte de los criterios para justificar la guerra y no únicamente su necesidad.

c) *Pacifismo y su paradójica posición frente a la guerra.*

De manera general, el pacifismo se opone al escepticismo moral del realismo y a la flexibilidad de la guerra justa frente a la justificación y uso de la guerra. Para el pacifismo, la guerra es un fenómeno de catastróficas consecuencias que no se justifica y debe ser evitado a través de vías pacíficas.

Bobbio intenta definir al pacifismo como una doctrina o un conjunto de ideas y actitudes que corresponden al movimiento pacifista y que presenta dos principales connotaciones: a) crítica a la guerra como medio idóneo para resolver las controversias internacionales y, b) considera la paz perdurable entre los Estados como fin deseable y

⁵⁶ WALZER, Michael, *Just and Unjust Wars: A Moral Argument with Historical Illustrations*, citado, pág. 2 y 3.

⁵⁷ Ídem, pág. 4 a 15.

⁵⁸ Ídem, pág. 20.

posible. Por ello, el pacifismo, se opone al belicismo y a todas las doctrinas que exaltan la guerra como un factor de progreso de tipo moral, técnico o social⁵⁹.

Bobbio ha distinguido entre *pacifismo activo* y *pacifismo pasivo*, que pueden clasificarse según sea su objetivo final, es decir, conseguir la paz a través de la evolución de la sociedad humana o como el resultado de un esfuerzo inteligente y organizado. Así pues, el *pacifismo pasivo* se corresponde con el *pacifismo tradicional* el cual planteaba que la paz se lograría sólo a través de la armonía y las buenas relaciones entre los Estados, por lo tanto procesos como la industrialización y el fortalecimiento de la noción de Estado nación generarían las condiciones necesarias para la paz y a la vez demostrarían que la guerra no era necesaria para el avance y desarrollo de la humanidad. De manera contraria, el *pacifismo activo* pretende demostrar que la guerra es un fenómeno dañino y negativo que se debe impedir y que la paz es un bien común cuyo alcance requiere de esfuerzos conjuntos y constantes⁶⁰.

También es posible diferenciar entre el *pacifismo absoluto* y el *pacifismo relativo*. En primer lugar, el pacifismo absoluto es una postura moral y política que rechaza radicalmente todo tipo de violencia, incluida la guerra, la cual no justifica bajo ningún pretexto. Uno de sus principales fundamentos morales consiste en considerar a la guerra como un mal absoluto y perjudicial que debe ser condenado, rechazado y eliminado, independientemente de las circunstancias por la cuales ésta ocurra. Así, el pacifista absoluto o radical considera la paz como el máximo valor a respetar y defender, en consecuencia rechaza todo tipo de guerra, aunque la misma justifique la defensa legítima ante un ataque o la protección de otros valores como la libertad y la igualdad e incluso el derecho a la vida (de otros y la suya propia). Por tales motivos, este pacifismo tiene como principio nunca hacer uso de la violencia, aunque ello implique consecuencias negativas. Ciertamente, esta visión del pacifismo se basa generalmente en creencias religiosas en las que el sacrificio, sufrimiento e inclusive la muerte se encuentran por encima de cualquier uso de la violencia. No obstante, el

⁵⁹ BOBBIO, Norberto, *Diccionario de política*, citado, pág. 1114.

⁶⁰ Bobbio explica que las diversas corrientes pacifistas se clasifican de acuerdo al modo en que se explican los orígenes de las guerras y los medios que se proponen para eliminarlas. En base a lo anterior distingue entre: a) *pacifismo ético religioso* que busca entender las causas de la guerra en la naturaleza humana por lo tanto su remedio es principalmente de carácter espiritual; b) *pacifismo económico* que explica que las causas de las guerras se hallan en el proteccionismo económico de los Estados, c) *pacifismo político o democrático* para el que las causas de las guerras son especialmente políticas y d) *pacifismo jurídico* que busca establecer la paz a través del derecho y señala que las guerras se deben a la anarquía de la sociedad internacional, por lo tanto considera necesario la construcción de un supraestado o un Estado universal. BOBBIO, Norberto, *Diccionario de política*, citado, pág. 1115. También véase: BOBBIO, Norberto, *El problema de la guerra y las vías de la paz*, Trad. J. Binaghi, Gedisa, Barcelona. 2000, pág. 70 a 86.

pacifismo absoluto también presenta otros puntos de vista no tan radicales y más proactivos como el caso de la noviolencia. Por su parte, el pacifismo relativo condena la guerra al igual que el pacifismo absoluto, pero admite que en ciertas condiciones o circunstancias puede ser considerada como un extremo y último recurso emplearse para proteger ciertos valores, la vida de personas o como forma de autodefensa ante un ataque.

Para explicar este último tipo de pacifismo, Ruíz Miguel señala una zona mixta entre el *belicismo absoluto* y el *pacifismo absoluto*, ambas doctrinas serían todas aquellas posiciones que justifican o no justifican todas las guerras. La zona mixta o difusa la componen las doctrinas que tienden a justificar o a no justificar algunas guerras. De este modo, se presenta un relativismo respecto a la justicia de la guerra, que se divide a la vez en dos doctrinas: el *belicismo relativo* que justifica casi todas las guerras y el *pacifismo relativo* para el que la justificación de las guerras es la excepción⁶¹.

Otra forma de diferenciar ambas doctrinas, es a partir del criterio *de la regla y la excepción*, es decir, mientras que para el belicismo relativo la justificación de la guerra es la regla, para el pacifismo relativo la justificación de la guerra es la excepción. Ruíz Miguel también señala criterios de carácter cualitativo a la luz de la importancia del valor de la paz. Así pues, el que otorga menor importancia al valor de la paz y justifica la guerra en la mayoría de casos se inclina al belicismo y el que otorga más importancia al valor de la paz y justifica la guerra en casos excepcionales se encuentra más cerca del pacifismo. En consecuencia, el valor de la paz determinará la diferencia entre guerras ofensivas, justificadas por los belicistas, y las guerras de defensa propia, justificadas en ciertas ocasiones por los pacifistas relativos. Por ende, bajo el criterio de la importancia de la paz, el pacifista relativo sólo justificará aquellas guerras en las que estrictamente se evoque el derecho legítimo a la defensa, mientras que el belicista relativo tendrá como justificación y excusa la legítima defensa, la reclamación de un derecho o la reparación de un agravio. Ruíz Miguel concluye que debido a las características del belicismo relativo, éste se corresponde directamente con la doctrina del *Bellum Iustum* o la Doctrina de la Guerra Justa. Por consiguiente, señala que el pacifismo relativo

⁶¹ RUÍZ MIGUEL, Alfonso, *La justicia de la guerra y la paz*, citado, pág. 100 y 101.

corresponde a todas aquellas posiciones contemporáneas que justifican la guerra a través del único criterio de la legítima defensa⁶².

3. Tendencias de los conflictos armados contemporáneos.

Durante la segunda mitad de la década de los ochenta se presentó un cambio gradual en las relaciones políticas internacionales, gracias a los acontecimientos que representaron el fin de la Guerra Fría. Tales son la llegada al poder por parte Gorbachov en la Unión Soviética, la simbólica caída del muro de Berlín y la posterior desintegración de la Unión Soviética y en consecuencia la independencia de los países de Europa oriental, los cuales permitieron una aparente sensación de paz a nivel internacional que también ponía fin a la amenaza nuclear.

Bajo este escenario, empezó a gestarse la idea liderada por Fukuyama en su tesis “El fin de la historia” de que las guerras y los enfrentamientos hostiles desaparecerían debido a que las necesidades que los provocaron serían satisfechas a través de una democracia liberal que regiría los aspectos económicos y políticos en las sociedades. De esta manera, las relaciones democráticas entre Estados democráticos evitarían las guerras y promoverían la paz⁶³. Por supuesto, este argumento se encontraba acompañado por el proyecto de globalización, que prometía ser una estrategia que contribuiría a promover la paz gracias al desarrollo económico, el intercambio entre países ricos y pobres, favoreciendo el desarrollo de éstos últimos y la interrelación entre Estados y ciudadanos⁶⁴.

En contraste, para Huntington esta transformación del panorama internacional, significó para los analistas internacionales e investigadores la importancia de comprender que dicho escenario no traería consigo la paz mundial, sino de manera contraria, la proliferación de conflictos que históricamente superaban la dicotomía entre los Estados Unidos y la Unión Soviética. Por citar algunos ejemplos, se puede mencionar el conflicto de los Balcanes, los conflictos en algunos países de Centro América y África, la intensificación del conflicto árabe-israelí, entre otros que cuyos

⁶² Ídem, pág. 102.

⁶³ FUKUYAMA, Francis, *The End of History and the Last Man*, Macmillan, New York, 1992.

⁶⁴ De acuerdo con Layne, esta idea de lograr la paz a través del desarrollo económico es el eje central de las teorías de *paz liberal* o *paz democrática*, las cuales sostienen que las adecuadas relaciones económicas entre Estados que cuenten con una democracia estable se constituye como una forma para evitar diferencias y guerras y, por ende, como forma para alcanzar la paz en el ámbito internacional. Para más información al respecto véase: LAYNE, Chistopher, “Kant or Cant. The Myth of the Democratic Peace” en *International Security*, Vol. 19, No. 2, 1994, pág. 40 y 41.

orígenes no se debían al tradicional choque entre los Estados, sino a otras causas como el enfrentamiento de las diferencias culturales y religiosas entre las diversas civilizaciones⁶⁵. En esta misma línea, Holsti añade que la proliferación de estos conflictos también se debió a causas históricas, políticas y sociales al interior de los Estados como lo son la lucha por la formación de un Estado, la gobernabilidad, la reivindicación de derechos, el reconocimiento de grupos y comunidades, entre otros relevantes⁶⁶.

De manera paralela a la crisis y la nueva configuración del orden internacional emergieron actores transnacionales, internacionales y subestatales con intereses económicos y políticos cuyos orígenes y causas se relacionaban con los Estados, su organización y estructura de poder. El surgimiento o visibilización de nuevos actores se tradujo en la aparición de conflictos armados locales cuyas causas se encuentran relacionadas a aspectos políticos, de injusticia social y desigualdad, luchas territoriales, reivindicaciones étnicas, lucha por la identidad, independencia y autodeterminación, la competencia por recursos naturales especialmente por el petróleo, minerales y por el agua. Aunque estos conflictos no figuraban en el plano internacional, en el que hasta el momento el foco de interés se centraba en las tensiones y enfrentamientos entre Estados y potencias. Estos conflictos sí guardaban cierta relación con fenómenos y acontecimientos a escala mundial, entre ellos la globalización cuyo tipo de relaciones económicas y políticas fortalecieron las estructuras violentas que precisamente generan los conflictos.

Así, el análisis de estos aspectos nos otorgan un marco amplio para comprender las tendencias de los conflictos contemporáneos que han tomado lugar desde el fin de la Guerra Fría. Como primera parte del análisis encontramos los conflictos ocurridos durante la década de los noventa del Siglo XX. Los datos y conclusiones del estudio “*Trend and Causes of Armed Conflicts*” realizado por Smith, nos informa que en el transcurso de la década se produjeron 118 conflictos armados, de estos conflictos tan sólo 10 pueden definirse como conflictos entre Estados, 5 de ellos son catalogados como guerras de independencia, 100 de ellos son conflictos de carácter interno, 2 son guerras civiles que tomaron lugar en Etiopía a pesar que gran parte de los

⁶⁵ HUNTINGTON, Samuel, *El choque de civilizaciones: y la reconfiguración del orden mundial*, Trad. J. Tosaus, Paidós, Barcelona, 2001.

⁶⁶ HOLSTI, Kalevi, *The State, War, and the state of War*, Cambridge, Cambridge Universty Press, 1996, pág. 20 y 21.

enfrentamientos tomaron lugar en Somalia y por último se encuentra la guerra que hubo en la República del Congo entre 1998 y 2000, a la cual Smith clasifica como conflicto transnacional debido a la participación de Angola, Chad, Namibia, Sudán y Zimbabue los cuales se aliaron con el presidente Laurent Kabila mientras que países como Ruanda y Uganda participaron para luchar en contra de éste. Analizando el comportamiento de estos conflictos, el número global de ellos aumentó durante los primeros años de la década de los noventa. Esto lo demuestra el número de 56 conflictos en el año de 1990 y un total de 68 conflictos en 1992, ubicando a este año como el más conflictivo de la época. Este aumento de conflictos armados representa el inicio del período de la Post-Guerra Fría, en el que los conflictos que se presentaron en Europa incluyendo a Rusia, Turquía y el Cáucaso, convirtieron a este continente como una de las zonas más conflictivas del mundo por aquel tiempo⁶⁷.

Para analizar las tendencias de los conflictos armados durante la primera década del Siglo XXI, acudiremos a los informes bianuales sobre “Paz y Conflicto” elaborados por el *Center For International Development And Conflict Management (CIDCM)* de la Universidad de Maryland. Nos enfocaremos de manera especial en los informes presentados en el 2008 y 2010 ya que estas publicaciones son ediciones especiales que incluyen el análisis de los conflictos transcurridos desde el año 2000 hasta el 2010⁶⁸. De acuerdo al análisis presentado en estos informes se pueden extraer las siguientes reflexiones:

- El fin de la Guerra Fría ha marcado la disminución de conflictos armados durante los últimos 20 años. Dicho descenso, se debe en parte al establecimiento de regímenes democráticos y los esfuerzos internacionales por contener el uso de la fuerza y acudir a las negociaciones y acuerdos de paz durante los conflictos, la mayoría de ellos guerras civiles. Esta tendencia, llega a su mínimo histórico en el 2004, año en el que se registraron un total de 19 conflictos armados.
- El síndrome de conflictividad representa el mayor riesgo para la reanudación de los conflictos. Aunque en el año 2004 se registró el mínimo histórico de 19 conflictos armados, en el 2005, la cifra se elevó a un total de 25. Varios de estos conflictos se reanudaron debido al fracaso de procesos de paz, como muestran

⁶⁷ SMITH, Dan, *Trend and Causes of Armed Conflicts*, citado, pág. 3 y 4.

⁶⁸ HEWITT, Joseph, WILKENFELD, Jonathan, GURR, Ted, *Peace and conflict 2010*, Center for International Development and Conflict Management, University of Maryland, United States, 2010. HEWITT, Joseph, WILKENFELD, Jonathan, GURR, Ted, *Peace and conflict 2008*, Center for International Development and Conflict Management, University of Maryland, United States, 2008.

los casos de Sri Lanka y Azerbaiyán. Este cambio y aumento en la recurrencia de viejos conflictos puede comprenderse mejor al observar la tendencia de los conflictos armados durante la década de los 2000's, en la que se registraron 39 conflictos activos, de los cuales 31 eran recurrencias de conflictos y solo ocho eran nuevos, con nuevos actores, intereses y disputas. Esta situación se debe a varios factores desestabilizantes, entre ellos el *síndrome de conflictividad*, que es entendido como el conjunto factores que de manera frecuente y simultánea socavan la estabilidad de los Estados y deterioran los cimientos de la seguridad humana⁶⁹

- La fragilidad y el fracaso de los Estados trasciende el nivel local. Durante los últimos años, entre la comunidad internacional ha aumentado la preocupación por las condiciones en que se encuentran los habitantes de los denominados *Estados fallidos e insostenibles*, entendidos como aquellos “Estados en lo que han ocurrido guerras revolucionarias o étnicas, cambios adversos en los regímenes y casos de genocidio”. La presencia de unos o más de estos elementos al interior de los Estados no solo afecta a las sociedades que las padecen, sino además tiene consecuencias negativas en los sistemas de seguridad a nivel regional e internacional. El 17% de las crisis internacionales ocurridas entre el fin de la Guerra Fría y el 2005, incluye uno o más actores catalogados como fallidos o insostenibles⁷⁰.
- Desde el año 2000 se ha presentado un aumento en las operaciones para el mantenimiento de la paz (*peacekeeping*) llevadas a cabo por la ONU u otras organizaciones regionales.

⁶⁹ HEWITT, Joseph, WILKENFELD, Jonathan, GURR, Ted, *Peace and Conflict 2008*, citado, pág. 1. HEWITT, Joseph, WILKENFELD, Jonathan, GURR, Ted, *Peace and conflict 2010*, citado, pág. 1. En este sentido, Smith también explica que la reanudación de las guerras en medio de un proceso de paz o posterior a un tratado de paz, obedece al menos a cuatro principales aspectos: 1. *la falta de sinceridad*, que puede presentarse en una o ambas partes, 2. *la decepción*, puede presentarse en una o ambas partes, se encuentra asociada a la sinceridad como también a la capacidad de cumplir lo que se ha pactado. En el caso de que algunas de las partes no tenga la capacidad de cumplir uno o varios de los puntos acordados, es muy probable que la parte opositora se remonte a la guerra por el no cumplimiento de sus expectativas por muy altas que estas sean, 3. *el desacuerdo interno y la fragmentación*: puede presentarse en ambas partes, después de un acuerdo de paz pueden generarse tensiones y conflictos entre los miembros de una parte, los cuales permanecían unidos durante la guerra porque perseguían el mismo y objetivo, pero que después de un proceso de paz se niegan a cumplir o seguir los acuerdos, rechazan el proceso de paz y retoman las armas, 4. *las causas profundas de los conflictos permanecen*: gran parte de los conflictos actuales continúan sin posibilidad concreta de finalización, ya que los acuerdos y procesos de paz no abordan las causas más significativas y que prolongan los conflictos. SMITH, Dan, *Trend and Causes of Armed Conflicts*, citado, pág. 4.

⁷⁰ WILKENFELD, Jonathan, “Unstable States and International Crises”, en: HEWITT, Joseph, WILKENFELD, Jonathan, GURR, Ted, *Peace and Conflict 2008*, citado, pág. 1.

- La sociedad civil presenta más riesgos durante los conflictos. Si bien se ha reducido el número de víctimas letales durante los enfrentamientos, de manera contraria ha aumentado el número el número de víctimas civiles, especialmente en las *guerras de guerrillas*.
- Los conflictos ocurridos en las últimas décadas han demostrado que la reconstrucción de los Estados que han atravesado por una situación de conflicto armado requiere esfuerzos aún mayores que los realizados para poner fin a las hostilidades y lograr acuerdos de paz⁷¹.

Por último, en un análisis a los conflictos armados ocurridos en los últimos años, el último informe emitido por la La Escola de Cultura de Pau de la Universidad Autónoma de Barcelona, en el 2014, señala que en el año 2013 se registraron 35 contextos de conflicto armado distribuidos de la siguiente manera: África (13) y Asia (11), seguidos por Oriente Medio (cinco), Europa (cinco) y América (uno)⁷². Entre las principales tendencias señaladas por el informe, encontramos que el 58% (22 casos) fueron conflictos internos internacionalizados y un 37% (14 casos) fueron conflictos internos. Mientras que tan sólo se presentaron dos conflictos de carácter internacional: el conflicto entre Israel y Palestina y el conflicto entre el grupo armado ugandés *Lord's Resistance Army (LRA)* y varios gobiernos de los países del centro de África. La mayoría de los conflictos presentaron *multicausalidad*, es decir, que de manera simultánea varios aspectos representan las causas de las disputas. Por lo tanto, 24 casos tuvieron entre sus causas la oposición a hacia a un determinado gobierno o un sistema

⁷¹ HEWITT, Joseph, WILKENFELD, Jonathan, GURR, Ted, *Peace and conflict 2010*, citado, pág. 1.

⁷² a) África (13): África Central, Argelia, Burundi, Etiopía, Libia, Mali, Nigeria, República Centroafricana, República Democrática del Congo, Somalia, Sudán (Darfur), Sudán (Kordofán Sur y Nilo Azul) y Sudán del Sur,

b) América (1): Colombia,

c) Asia (11): Afganistán, Filipinas (Mindanao-MILF), Filipinas (Mindanao-Abu Sayyaf), India (Assam), India (Jammu y Cachemira), India (Manipur), India (CPI-M), Myanmar, Pakistán, Pakistán (Baluchistán), Tailandia (sur),

d) Europa (cinco): Rusia (Chechenia), Rusia (Daguestán), Rusia (Ingushetia), Rusia (Kabardino-Balkaria), Turquía (sudeste). La situación de Ucrania no se considera como conflicto armado, de momento se presenta como una crisis cuyos niveles de violencia pueden escalar hacia un conflicto armado.

e) Oriente Medio (cinco): Iraq, Israel-Palestina, Siria, Yemen (al-houthistas), Yemen (AQPA).

ESCOLA DE CULTURA DE PAU, *Alerta2014! Informe sobre conflictos, derechos humanos y construcción de paz*, citado, pág. 32 y 33.

Así mismo, el conjunto de esta cifra representa una tendencia a la baja debido a que en el 2012 se registraron un total de 38 conflictos armados, el descenso se debe a que los casos de Filipinas (Mindanao-MILF), Irán (noroeste) y Yemen ya no fueron considerados como conflictos armados. Para mayor información véase: ESCOLA DE CULTURA DE PAU, *Alerta2013! Informe sobre conflictos, derechos humanos y construcción de paz*, Icaria, Barcelona, 2013, pág. 30 a 85.

político, económico, social o ideológico y finalmente, 23 casos presentaron causas relacionadas con demandas identitarias y de autogobierno⁷³.

4. Causas de los conflictos armados: pautas para comprender los conflictos armados contemporáneos.

Como hemos adelantado, gran parte de los conflictos armados tienen su origen en varias causas acumuladas y relacionadas entre sí, las cuales evidencian la complejidad misma de los procesos conflictivos. Respecto a los conflictos armados contemporáneos, la mayoría de sus causas se asocian a las luchas por el reconocimiento de la identidad de grupos étnicos, religiosos y culturales. En otros conflictos las causas se encuentran relacionadas con la disputa por mantener o cambiar un determinado orden político y sistemas de participación, mientras que en otros la lucha gira en torno a la marginación y la desigualdad económica y social. Y en otros casos son “creados” por determinados Estados que actúan como potencias económicas y geopolíticas, guiadas por intereses de tipo económico, transnacional, estatal, empresarial o privado e incluso para generar el desarrollo de la industria armamentística o la industria petrolera, entre otras.

A continuación sugerimos los siguientes tres escenarios de análisis que nos brindarán las pautas para comprender las principales causas y detonantes de los conflictos armados contemporáneos: a). *Nivel grupal: motivos de carácter étnico*, b). *Nivel estatal: las condiciones socio-económicas y políticas* y, c). *Nivel internacional: las condiciones económicas y geopolíticas globales y su impacto o relación con los conflictos locales*.

a) Nivel grupal: motivos de carácter étnico:

De acuerdo con Gurr, los *grupos étnicos* pueden ser considerados como aquellos grupos de personas que comparten una distintiva y duradera identidad colectiva basada en aspectos comunes como el origen, las experiencias compartidas, los rasgos

⁷³ ESCOLA DE CULTURA DE PAU, Alerta2014! Informe sobre conflictos, derechos humanos y construcción de paz, citado, pág. 32 y 33.

culturales, su historia, las creencias religiosas, los rasgos físicos, los idiomas y dialectos, entre otros⁷⁴.

Pero, ¿por qué las cuestiones étnicas pueden convertirse en un conflicto político?. En relación a este planteamiento, Smith explica que los conflictos étnicos surgen a partir de dos importantes factores: la percepción de discriminación del grupo respecto a otros y la movilización política y deliberada en defensa de los intereses y necesidades del grupo⁷⁵. En una línea similar, Gurr sostiene que los grupos étnicos se movilizan políticamente a partir de que su identidad étnica tiene consecuencias negativas para ellos mismos respecto a otros grupos y Estados, es decir, cuando la identidad de un grupo se ve afectada en cuanto a factores como seguridad, estatus, condiciones de vida y su acceso y participación en el poder político⁷⁶.

Adicional a estas consideraciones, es necesario señalar que generalmente las tensiones y los conflictos étnicos se deben a la opresión y discriminación de un grupo identitario respecto a otro grupo identitario, por motivos de idioma, religión o creencias, características físicas, entre otras. Dichas desigualdades entre grupos identitarios coinciden con desigualdades económicas, el despojo de recursos naturales, la negación y prohibición de un idioma o de una manifestación cultural, el desplazamiento forzado, las políticas y prácticas de segregación, las amenazas frente a la vida y seguridad de los miembros del grupo, entre otros mecanismos que representan una amenaza para la necesidad e intereses de un grupo. Por tal razón, en algunas ocasiones las causas étnicas de los conflictos armados se relacionan con disputas económicas, sociales y políticas, el acceso a recursos naturales, luchas territoriales e incluso antagonismos históricos.

Si bien los motivos étnicos se han convertido en una de las principales causas de los conflictos contemporáneos, las disputas y conflictos étnicos no son un fenómeno tan reciente. Ejemplo de ello lo encontramos en las campañas militares de las Cruzadas (1095- 1291) dirigidas por la Iglesia Católica en contra de musulmanes, judíos, cristianos ortodoxos, entre otros grupos. Casos más recientes se hallan en el conflicto entre católicos y protestantes en Irlanda del Norte, entre los Tutsis y Hutus en Ruanda, el conflicto entre musulmanes e hindúes entre India y Pakistán. En algunos casos los

⁷⁴ GURR, Ted Robert, *Peoples Versus States: Minorities at Risk in the New Century*, United States Institute of Peace Press, Washington, D.C, 2000, pág. 4.

⁷⁵ SMITH, Dan, *Trend and Causes of Armed Conflicts*, citado, pág. 10 y 11. También véase: SMITH, Dan, *The Atlas of War and Peace*, Earthscan, London, 2003, pág. 10 a 17.

⁷⁶ GURR, Ted Robert, *Peoples Versus States: Minorities at Risk in the New Century*, citado, pág. 6.

conflictos étnicos desencadenados en situaciones catastróficas como lo son la limpieza étnica y el genocidio ocurridos en Kosovo y Camboya respectivamente. Y en muchos casos los conflictos étnicos son la excusa de un conflicto económico y político de raíces más profunda, es decir, que bajo los conflictos étnicos se esconden otro tipo de conflictos relacionados con causas coloniales y postcoloniales, como es otra vez el caso de los Tutsis y Hutus en Ruanda.

b) Nivel estatal: las condiciones socio-económicas y políticas:

El segundo nivel de análisis sobre las causas de los conflictos lo encontramos en el nivel estatal. A pesar de que algunas teorías señalan la caída de los Estados nación⁷⁷, algunos autores consideran que el Estado posee relevancia en las aspiraciones, intereses y formas de organización de las naciones, debido a que aún se constituye en un elemento central para la formación de la identidad de la mayoría de personas⁷⁸ y porque el actual sistema internacional otorga a los Estados el monopolio jurídico de la soberanía⁷⁹. Por ello, en una gran parte de los conflictos armados internos, las partes involucradas se disputan el control de los Estados ya sea por causas revolucionarias, la satisfacción de las necesidades comunitarias o para asegurar los intereses políticos de algunas de las partes. Por lo tanto, las disputas por el control y soberanía del Estado aún tienen vigencia en la actualidad debido a que éste es un importante actor en la escena internacional y es el principal responsable de satisfacer las necesidades básicas internas⁸⁰.

Así pues, dentro del sistema estatal encontramos dos principales aspectos que contribuyen al surgimiento y desarrollo de los conflictos armados, especialmente de carácter interno: las *condiciones socio-económicas* y las *condiciones políticas*. En relación a estos aspectos, Smith considera que la combinación de condiciones económicas pobres y la ausencia de aperturas políticas producen injusticia, la cual se convierte en la principal causa para la movilización política de los grupos que la padecen o consideran su propia situación como injusta. En consecuencia, las personas

⁷⁷ OHMAE, Kenichi, *El fin del estado-nación: el ascenso de las economías regionales*, Trad. R. Aparicio, Editorial Andres Bello, Santiago de Chile, 1997.

⁷⁸ KENNEDY, Paul, *Preparing for the Twenty-First Century*, Harper Collins, London, 1993, pág. 130 a 136.

⁷⁹ MIAL, Hugh, RAMSBOTHAM, Oliver y WOODHOUSE, Tom, *Resolución de conflictos. La prevención, gestión y transformación de conflictos letales*, citado, pág. 179 y 180.

⁸⁰ Ídem, pág. 180.

se movilizan con una causa a la que consideran justa ya que a través de ella podrían solucionar la injusticia que perciben en sus propias circunstancias⁸¹.

Para seguir con nuestro análisis, nos referimos a las *condiciones socio-económicas* como las crisis económicas, la pobreza y la desigualdad social que generan conflictos armados y guerras civiles. En relación a estas circunstancias, Stewart explica que un factor determinante para la inclinación pacífica o violenta en las sociedades son las graves desigualdades entre *grupos culturalmente definidos* dentro de una sociedad. El autor denomina tales diferencias como *desigualdades horizontales* compuestas por las dimensiones económicas, sociales y políticas. Estas desigualdades pueden alimentar resentimientos y percepciones de injusticia que a largo plazo pueden conllevar a un conflicto violento⁸².

Stewart asocia los *grupos culturalmente definidos* con el concepto de *grupos étnicos* desarrollada por Gurr⁸³, con el propósito de demostrar que cuando la situación de los grupos étnicos coinciden con la inestabilidad económica y social, la etnia se convierte en el agente movilizador y se fortalece la lucha del grupo⁸⁴. A partir de esto podemos concluir que la situación de desigualdad social y económica presente en las sociedades se convierte en el elemento catalizador de conflictos cuyas causas principales, pueden también encontrarse relacionadas con otros aspectos, entre ellos la identidad.

En segundo lugar, encontramos los autores y estudios que abordan la relación entre los conflictos armados y los niveles de pobreza y desarrollo en las sociedades. En este sentido, Regehr considera que los países de bajos ingresos tienen más riesgos de desarrollar un conflicto armado ya que sus estructuras no generan las condiciones propicias para servir al bienestar económico, social y político de los pueblos⁸⁵. Estudios realizados por la organización *Geneva Declaration*, señalan que si bien los conflictos armados aumentan los niveles de pobreza y subdesarrollo de los países, de manera inversa el subdesarrollo contribuyen al aumento de la violencia armada. De esta manera,

⁸¹ SMITH, Dan, *Trend and Causes of Armed Conflicts*, citado, pág. 9.

⁸² STEWART, Frances, "Horizontal Inequalities: A Neglected Dimension of Development" en *QEH Working Paper Series*, 2002, pág. 3. Consultado en: <http://www3.qeh.ox.ac.uk/pdf/qehwp/qehwps81.pdf> Abril 30 de 2014.

⁸³ GURR, Ted, *Minorities at Risk. A Global View of Ethnopolitical Conflicts*, USIP, Washington D. C, 1993.

⁸⁴ STEWART, Frances, *Horizontal Inequalities: A Neglected Dimension of Development*, citado, pág. 33.

⁸⁵ REGEHR, Ernie "Armed Conflict: Trends and Drivers", en *The Simons Foundation, 2011, Nuclear Disarmament Papers*, 2011. Consultado en: <http://www.thesimonsfoundation.ca/resources/armed-conflict-trends-and-drivers> Mayo 3 de 2014.

las desigualdades económicas y sociales pueden generar tensiones y conflictos que se pueden desencadenar de manera violenta⁸⁶.

Estos señalamientos los podemos analizar contrastando las cifras proporcionadas en el último Informe de Desarrollo Humano y las cifras de los conflictos actuales. Según el Informe de Desarrollo Humano 2014, las regiones con el Índice de Desarrollo Humano más bajo del mundo son África Subsahariana (0,502 IDH) y Asia Meridional (0,588 IDH)⁸⁷. En la actualidad la región de África Subsahariana presenta 11 conflictos armados: África Central, Argelia, Burundi, Etiopía, Libia, Mali, Nigeria, República Centroafricana, República Democrática del Congo, Somalia, Sudán (Darfur), Sudán (Kordofán Sur-Nilo Azul) y Sudán del Sur. Mientras que en Asia Meridional tan sólo tres países se encuentran en situación de conflicto armado: Afganistán, Pakistán e India⁸⁸. A la vez y de manera muy relevante, en algunos países democráticamente más débiles (o no democráticos), con bajos niveles de desarrollo y en situación de pobreza, cuando tienen riqueza interna, especialmente recursos naturales (gas, petróleo, minerales) o que están situados en una zona o región geopolíticamente privilegiada, resultan ser también un foco para el surgimiento de conflictos internos o externos, ya que son más vulnerables tanto a nivel interno como externo, en este último aspecto, resultan ser más frágiles debido a la intervención, dominio y violencia proveniente de otros Estados, un caso emblemático al respecto es el de Irak.

Sin embargo, si miramos con atención las causas de estos conflictos, la mayoría de ellas se encuentran relacionadas con asuntos políticos como la disputa por un autogobierno, otros conflictos tienen su origen en cuestiones asociadas con la etnia y la religión, mientras que en otros con la distribución de recursos y disputas territoriales y de recursos naturales (petróleo, gas, minerales, agua, etc). Por lo tanto, es necesario reiterar que la pobreza, las crisis económicas y las desigualdades sociales no son necesariamente las principales causas de los conflictos. Generalmente, estos factores se combinan con las circunstancias políticas, étnicas y de seguridad humana y de manera conjunta propician el origen y evolución de los conflictos. En una línea similar, Sen

⁸⁶ GENEVA DECLARATION, *More Violence, Less Development Examining the relationship between armed violence and MDG achievement*, Geneva Declaration, 2010, pág. 20 Consultado en: http://www.genevadeclaration.org/fileadmin/docs/MDG_Process/MoreViolenceLessDevelopment.pdf Mayo 4 de 2014.

⁸⁷ PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO –PNUD, *Informe sobre Desarrollo Humano 2014. Sostener el Progreso Humano: Reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*, PNUD, Washington D.C., 2014, pág. 187.

⁸⁸ ESCOLA DE CULTURA DE PAU, *Alerta2014! Informe sobre conflictos, derechos humanos y construcción de paz*, citado, pág. 32.

afirma que la hambruna y la pobreza no son causantes directos de las guerras, por el contrario las causas principales recaen en las condiciones políticas y económicas que propician el militarismo y las guerras⁸⁹.

Respecto a las *condiciones políticas* al interior de los Estados, autores como Miall, Ramsbotham, y Woodhouse se refieren a estas circunstancias como la totalidad del sector gubernamental de los Estados donde se expresan las diferencias y desigualdades presentes en las sociedades. Así pues, consideran que los factores políticos de los conflictos a nivel estatal pueden entenderse en tres diferentes casos. El primero de ellos puede darse incluso en Estados democráticos y liberales, en los que un grupo percibe que el poder del Estado ha sido dominado por otro grupo, por ello busca movilizarse con el propósito de cambiar o de poner fin a tal situación. Ejemplos de este tipo de movilizaciones se encuentran en Bélgica, España, Sri Lanka e Irlanda del Norte. El segundo caso se encuentra en países en los que los regímenes autoritarios abusan de su poder y manipulan los Estados, muchas veces con el fin de perpetuarse y bloquear la participación política de otros grupos. Finalmente, los autores señalan que en el tercer escenario se ubican los *estados fallidos*, es decir, aquellos Estados en los que el bajo o escaso nivel de gobernanza conlleva al fracaso social, político, y económico y, por ende, a un posible desencadenamiento de violencia⁹⁰. Entre los países que presentan tales características o son rotulados bajo la condición de *estados fallidos* se encuentran Nigeria, Malí, Sudán, Somalia, Etiopía, República Democrática del Congo, Burundi, Afganistán e Irak⁹¹.

c) Nivel internacional: las condiciones económicas y geopolíticas globales y su impacto o relación con los conflictos locales.

Diferentes autores han señalado los factores que en el marco internacional podrían incidir en la conflictividad y en las tendencias de seguridad a nivel internacional, identificando las desigualdades sociales y económicas a nivel mundial y

⁸⁹ SEN, Amartya "Wars and Famines: On Divisions and Incentives", en ISARD, Walter, ANDERTON, Charles, *Economics of Arms Reduction and the Peace Process*, North-Holland, Amsterdam, 1992, pág. 227 y 228.

⁹⁰ MIALL, Hugh, RAMSBOTHAM, Oliver y WOODHOUSE, Tom, *Resolución de conflictos. La prevención, gestión y transformación de conflictos letales*, citado, pág. 181 a 182.

⁹¹ Para ampliar el debate sobre el concepto de *Estados fallidos*, se recomienda: TAIBO ARIAS, Carlos, "La descartografía del mundo. Estados fallidos y conflictos olvidados", en NOGUÉ I FONT, Joan, ROMERO GONZÁLEZ, Joan, (Eds), *Las otras geografías*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2006, 0pág. 81 a 96.

los problemas del medio ambiente como aspectos que tendrían consecuencias en el desarrollo de conflictos⁹², analizando la estrategia de la globalización y sus impactos en los contextos de conflicto⁹³ explicando la conflictividad internacional a partir de aspectos como el avance en la tecnología militar y mercado armamentista, el terrorismo, las tensiones étnicas y religiosas, entre otros.

Reorganizando estos aportes, proponemos analizar la relación entre el nivel internacional y los conflictos a partir de los siguientes tres aspectos que si bien no representan por completo la complejidad de las causas de los conflictos que toman lugar al interior de los Estados, sí tienen cierta incidencia en su desarrollo y escalada, y se encuentran completamente conectados con los acontecimientos que ocurren en los niveles grupal y estatal. Estos son: *los cambios geopolíticos y económicos de la Posguerra Fría, las disputas por recursos naturales y estratégicos y el terrorismo y la agenda de seguridad internacional.*

- ***Los cambios geopolíticos y económicos de la Posguerra Fría:***

El fin de la Guerra Fría marcó dramáticamente la disminución de conflictos armados de carácter interestatal y estatal, estos últimos conocidos como las *guerras revolucionarias* que surgieron en el marco de la misma guerra. A pesar del aparente descenso de la conflictividad mundial, pronto se harían evidentes los conflictos que estaban tomando lugar en África y Asia y surgirían nuevos conflictos en Europa del Este como los de Bosnia, Kosovo o Croacia. El común denominador de estos conflictos son las causas asociadas a las diferencias y tensiones étnicas y religiosas y a las luchas para cambiar el poder político y económico. De esta manera, el panorama de la conflictividad mundial dejó a un lado el mundo polarizado por el enfrentamiento de dos principales potencias políticas y económicas que dividieron al mundo en dos grandes bloques: Este y Oeste y pasó a configurar un nuevo panorama de conflictividad atomizado y local que se extendería en varios países alrededor del mundo.

Este cambio en la conflictividad ha sido descrito por varios autores con el término de las *nuevas guerras*, también denominadas como las guerras posteriores a la

⁹² ROGERS, Paul, RAMSBOTHAM, Oliver; "Then and Now: Peace Research-Past and Future", en *Political Studies*, Volume 47, Issue 4, 1999, pág. 749 y 750.

⁹³ GUEHENO, Jean Marie, "The Impact of Globalization on Strategy", en: CROCKER, Chester, HAMPSON, Fen, AALL, Pamela, *Turbulent Peace: The Challenges of Managing International Conflict*, United States Institute of Peace, Washington D. C., 2001, pág. 83 a 96.

Guerra Fría. Duffield las define como las guerras de redes que operan al interior y alrededor de los Estados, cuyos modos de operación superan los ejércitos convencionales y enfrentan y generan alianzas en torno a recursos manejados por redes transfronterizas. Estas guerras se transforman por medio de formas legales e ilegales de flujos y cadenas de comercio que van desde el nivel no estatal hasta el internacional⁹⁴. No obstante, las disputas entre estos actores no solamente se limitan a la lucha por el control y uso de recursos materiales y económicos en el marco de una economía cada vez más globalizada, las *nuevas guerras* también buscan reivindicaciones respecto a la desigualdad e injusticia social, como también en cuanto a asuntos étnicos, religiosos, culturales y políticos que no figuraban en el panorama mundial, pero que siempre han estado presentes al interior de los Estados.

Paralelo a esta transformación de la conflictividad mundial, también es necesario señalar los actuales y más significativos cambios de la política y economía del nuevo orden mundial. Puntualmente, nos interesa resaltar el comúnmente denominado BRIC (Brasil, Rusia, India, China) y en algunos casos BRICS que incluye a Sudáfrica⁹⁵.

El surgimiento o resurgimiento de estas también llamadas *potencias emergentes*, está abriendo un nuevo panorama en la economía y política internacional. Si bien existen varios cuestionamientos sobre las bondades del crecimiento económico excepcional y de las condiciones socioeconómicas y de democracia al interior de estos países, es importante tomar en consideración el importante rol e impacto que dichas potencias están empezando a tener a nivel mundial y regional. Parte de la importancia de estos países radica en aspectos relacionados con su estratégica distribución geográfica, altas tasas demográficas, altos índices de crecimiento económico y fuerte identidad cultural. Así pues, estas potencias están configurando un nuevo escenario internacional multipolar diferente al de los Estados Unidos y Europa tras la Guerra Fría⁹⁶. Y, que de alguna manera despierta ese pasado bipolar también, donde los Estados Unidos y Rusia siguen monopolizando el discurso.

⁹⁴ DUFFIELD, Mark, *Las Nuevas Guerras en el Mundo Global*, Trad. M. Moro Coco, Catarata, Madrid, 2004, pág. 42.

⁹⁵ Término acuñado por el economista británico James O'Neill. Para ampliar al respecto véase:

O'NEILL, Jim, "Building Better Global Economic BRICs", en *Goldman Sachs Economic Research Group, Global Economics Paper No: 66*, 2001. Consultado en: <http://www.content.gs.com/japan/ideas/brics/building-better-pdf.pdf>

⁹⁶ Aunque todavía no podemos vislumbrar claramente de qué manera estos nuevos protagonistas del orden mundial podrían tener un efecto en el origen y desarrollo de algunos conflictos a nivel local, sí es necesario empezar a considerar hechos como la no intervención militar en Siria alegada por Rusia y los más recientes acontecimientos ocurridos en Ucrania.

- ***Las disputas por recursos naturales y estratégicos:***

Estos conflictos surgen debido al desacuerdo en cuanto al acceso, control y uso de los recursos naturales, como también sobre la redistribución de las ganancias obtenidas a través de los mismos. De manera paradójica, los países que cuentan con un alto porcentaje de recursos naturales y estratégicos entre ellos el agua, la madera, los minerales, el petróleo y el gas, son países con bajos niveles de desarrollo, elevada desigualdad social y son políticamente inestables, ejemplos de estos conflictos son los casos de Sierra Leona, Colombia, República Democrática del Congo y Sudán.

Collier ha descrito esta situación como la “maldición de los recursos naturales”, es decir, la situación de países y regiones que cuentan con abundancia de recursos pero no presentan un significativo crecimiento económico, poseen altos niveles de pobreza y en algunos casos se encuentran en situaciones de conflicto armado debido a las disputas por tales recursos⁹⁷. Si bien estos conflictos surgen al interior de los Estados y regiones, sus principales causas se encuentran asociadas con la geopolítica y relaciones económicas a nivel internacional. En muchas ocasiones se tiende a considerar que el vínculo entre las disputas y recursos naturales y el nivel internacional se halla en fenómenos como la globalización o la desigualdad de relaciones entre países desarrollados y subdesarrollados. Sin embargo y como señala Klare, las causas de estos conflictos también se hallan en las guerras e intervenciones realizadas por los Estados poderosos, que en el nombre de ideales políticos e ideológicos, modifican sus estrategias de seguridad con el fin de controlar la disminución mundial de recursos preciados como el petróleo, el agua, la madera y los minerales⁹⁸. Guerras, pues, que en nombre de la paz, la democracia o los derechos humanos enfrentan a poderosos ejércitos de potencias mundiales con países con bajo nivel de desarrollo, con democracias inestables o nulas, en situación de pobreza y con débil fuerza armada. Donde los “daños colaterales” son la muerte de civiles, el recrudecimiento de la pobreza, la implementación de prácticas de colonialismo que expropiaban los recursos naturales o estratégicos.

⁹⁷ COLLIER, Paul, *The Bottom Billion: Why the Poorest Countries are Failing and What Can Be Done About It*, Oxford University Press, New York, 2007, pág. 38.

⁹⁸ KLARE, Michael, *Resource Wars: The New Landscape of Global Conflict*, Macmillan, New York, 2001.

- ***El terrorismo y la agenda de seguridad internacional:***

Los ataques terroristas ocurridos durante el 11 de septiembre de 2001 en Nueva York y Washington y años más tarde en ciudades europeas como Madrid (2004) y Londres (2007), marcaron el inicio de una nueva *guerra contra el terrorismo internacional* liderada especialmente por los Estados Unidos, el Reino Unido y la Unión Europea. La mayoría de las operaciones antiterroristas llevadas a cabo durante los últimos casi 15 años han legitimado la ocupación de territorios, el abuso de poder, la violación de libertades y derechos fundamentales y la muerte de miles de seres humanos especialmente en países árabes e islámicos. Así mismo, a nivel mundial las prioridades en seguridad, comercio, migración y movilidad de las personas se vieron afectadas por la óptica del terrorismo⁹⁹. Y el mismo derecho internacional de los derechos humanos se ha visto mutilado. La tensión internacional desde el 11S norteamericano y las presiones y demagogias de los Estados Unidos han redefinido los conceptos de seguridad, de seguridad internacional, de combatiente, de guerra preventiva, de lucha por la democracia y hasta de derechos humanos. Han despertado los argumentos a favor de la tortura, de los malos tratos de los juicios *ad hoc* y las ejecuciones sumarias de las cárceles para terroristas (Guantánamo) y del doble discurso sobre la efectividad de los derechos humanos.

De todas formas, existe un amplio y complejo debate respecto a la definición de terrorismo, ya que los propósitos y actos de éste no solamente se relacionan con motivos ideológicos, políticos o religiosos, sino además con una serie de estrategias violentas que de manera premeditada buscan generar el terror y el miedo por parte de un individuo o un grupo de personas. A pesar de la complejidad propia del término, desde diversas disciplinas existen varios intentos para definir y tipificar el terrorismo¹⁰⁰. El elemento común o transversal que encontramos en la mayoría de ellas es el uso calculado de la violencia. No obstante y como señala Reinales, el terrorismo se distingue de otros tipos de violencia, ya que éste busca sembrar el miedo y el trastorno

⁹⁹ Para ampliar el debate sobre las diversas perspectivas de análisis del terrorismo a partir del 2001, recomendamos consultar: BOOTH, Ken y DUNNE, Tim, (Eds), *Worlds in Collision: Terror and The Global Future of the Global Order*, Palgrave, Houndmills, 2002 y HALLIDAY, Fred, *Two hours that shook the world: September 11, 2001, causes and consequences*, Sage Books, London, 2002.

¹⁰⁰ HOFFMAN, Bruce, *Inside Terrorism*, Columbia University Press, New York, 1998, RUBENSTEIN, Richard, *Alchemists of Revolution: Terrorism in the Modern World*, Basic Books, New York, 1987 y SCHLAGHECK, Donna, *International Terrorism: An Introduction to Concepts and Actors*, Lexington Books, Lexington, 1988.

físico y psicológico de las víctimas como forma contundente y permanente de amenaza y control social¹⁰¹.

Pero, los acontecimientos terroristas del 11 de septiembre han redefinido el paradigma de seguridad internacional y local y han redefinido también los diversos tipos de terrorismo (terrorismo internacional, transnacional, islámico, entre otros) y las formas de combatirlo, más allá de la actual “guerra global contra el terror”. En medio del debate, la llamada lucha contra el terrorismo sigue avanzando y no se limita a controlar el orden internacional o regional, también se ha concentrado en el nivel local, en el que los Estados, especialmente aquellos en situación de conflicto han re-direccionado sus estrategias de seguridad para contribuir en dicha lucha como es el caso de Colombia, Israel e Indonesia, mientras que en otros como Afganistán, Irak y Mali han sido intervenidos debido a la amenaza terrorista que éstos representan. De todas maneras, esta redefinición no ha beneficiado analíticamente al concepto, sino que lo ha dotado de mayor variedad para poder extenderse casi de manera indiscriminada a diversos colectivos, desde grupos armados y muy diferentes, claramente identificados con el concepto tradicional de terrorismo, hasta grupos disidentes o que reivindican derechos liberales o sociales aún en contextos democráticos.

5. La teoría del Conflicto Social Prolongado o de los Conflictos Intratables: una forma de comprender los conflictos armados contemporáneos.

Como analizamos en uno de los apartados anteriores y de acuerdo al análisis de los conflictos armados contemporáneos realizado por Grasa, más del 65% de los conflictos armados registrados al final de la década de los noventa tenían más de cinco años de antigüedad y al menos un 30% tenían 20 años de duración¹⁰². Este análisis guarda relación con las conclusiones emitidas por el informe “Paz y Conflicto 2010” de la Universidad de Maryland que demostró que de los 39 conflictos que permanecieron activos durante la década de los 2000’s, al menos 31 de ellos eran recurrencias de

¹⁰¹ REINARES, Fernando, *Terrorismo global*, Madrid, Taurus, 2003, pág. 16 y 17. También véase: REINARES, Fernando, “Conceptualizando el terrorismo internacional”, en *Área: Terrorismo Internacional – ARI. Instituto Elcano*, N° 82, 2005, pág. 1 a 6.

¹⁰² GRASA, Rafael, *Cincuenta años de evolución de la investigación para la paz: tendencias y propuestas para observar, investigar y actuar*, citado, pág. 57.

conflictos, es decir, el resurgimiento de violencia en sociedades que tenían conflictos inactivos por más de un año¹⁰³.

Ciertamente, la persistencia de viejos conflictos armados durante la década de los noventa y la recurrencia o irregularidad de los conflictos armados en esta última década nos permite señalar a estos conflictos como *conflictos prolongados* o *conflictos intratables*, es decir, conflictos que por diferentes causas han demostrado ser difíciles de resolver o finalizar. Grasa explica que existen al menos tres razones que justifican el empleo de dicho término en la mayoría de los conflictos presentes a lo largo de las dos últimas décadas. Tales argumentos son: 1. el carácter predominantemente social de los conflictos; 2. la debilidad relativa de los Estados, de los gobiernos combatientes y de los grupos insurgentes y, 3. la debilidad de los acuerdos de paz y de alto al fuego, que a pesar de contar con el apoyo de la comunidad internacional, no poseen los adecuados mecanismos de resolución y verificación de conflictos¹⁰⁴.

Precisamente, ejemplos como el conflicto palestino-israelí, objeto de nuestro análisis, es considerado como un *conflicto prolongado* debido a sus más de 60 años de historia la cual presenta varias escaladas y desescaladas de violencia y en el que además se han hecho numerosos intentos de paz que hasta la fecha no resuelven los aspectos estructurales del conflicto. Otros casos de conflictos prolongados son el conflicto interno en Colombia, el conflicto los grupos armados ilegales y el ejército de Pakistán e India y la guerra civil de Sri Lanka. De manera general, el conflicto armado en Colombia tiene más de 40 años de duración, a lo largo de su historia se han intentado varios esfuerzos y diálogos de paz, presenta múltiples actores y ha tenido épocas de escalada como son los años 80's y principios de los 2000's y épocas de baja intensidad como en los últimos años. El conflicto entre Pakistán e India tiene más 60 años de historia en los que han ocurrido seis guerras, la comunidad internacional ha intervenido varias veces y desde la década de los noventa varios de sus actores recurrieron al terrorismo como forma de lucha. En el caso de Sri Lanka, la guerra civil que se inició en 1983, duró casi 30 años, en los que se presentaron combates interrumpidos entre el gobierno y el grupo armado separatista de los Tigres de la Liberación Tamil Eelam. A pesar de que el conflicto culminó en el 2009, hay resurgimiento de altos niveles de violencia. Finalmente, conflictos como los ocurridos en Irlanda del Norte, Sudáfrica y el

¹⁰³ HEWITT, Joseph, WILKENFELD, Jonathan, GURR, Ted, *Peace and Conflict 2010*, citado, pág. 1.

¹⁰⁴ GRASA, Rafael, *Cincuenta años de evolución de la investigación para la paz: tendencias y propuestas para observar, investigar y actuar*, citado, pág. 57.

Líbano, que aunque ya resueltos, también son también ejemplos de conflictos prolongados o intratables debido a su larga duración, complejidad y múltiples intentos por lograr la paz y estabilidad.

Si bien los anteriores casos explican las diversas formas en que se pueden manifestar los conflictos prolongados, es necesario ahora comprender más a fondo sus características. En una primera aproximación al concepto, los *conflictos intratables* o *conflictos complejos y prolongados* son por lo general aquellos que presentan una larga duración y resisten toda clase de esfuerzos para lograr la estabilidad política, incluyendo la negociación directa entre partes o la mediación de terceras partes¹⁰⁵. Estos conflictos han sido analizados por una serie de autores cuyos aportes han dado cuerpo a la “Teoría de los Conflictos Prolongados” o la “Teoría de los Conflictos Intratables”. Entre ellos podemos destacar a Burton, Brecher, Kiesberg y Azar¹⁰⁶. A continuación explicaremos algunas de las definiciones y características de este tipo de conflictos a partir de los planteamientos de Kiesberg y Azar, quienes son los autores más destacados de dicha teoría. Así mismo, analizaremos la tipología de los conflictos intratables presentada por Crocker, Osler y Aall.

En primer lugar, Kiesberg considera que los conflictos intratables son aquellos que se pueden definir a partir de las siguientes tres características: 1. son conflictos prolongados que permanecen en el tiempo, 2. los adversarios combaten de manera destructiva y, 3. tanto las partes involucradas como los intermediarios fracasan en los intentos de finalizar o transformar los conflictos¹⁰⁷.

Azar otorga a estos conflictos el nombre de “Conflicto Social Prolongado” y los define como la prolongada y violenta lucha entre grupos comunitarios por la insatisfacción de necesidades básicas como seguridad, reconocimiento, acceso a las instituciones políticas y la participación en un determinado modelo económico. Entre las principales características de estos conflictos se encuentran sus ocultas y agudas manifestaciones de violencia, también su generalizada presencia en las áreas del planeta con mayor situación de pobreza e insatisfacción de necesidades básicas. Adicionalmente, este tipo

¹⁰⁵ CROCKER, Chester, OSLER, Fen, AALL, Pamela, “Mapping the Nettle Field”, en CROCKER, Chester, *Grasping The Nettle: Analyzing Cases Of Intractable Conflict*, citado, pág. 5.

¹⁰⁶ BURTON, John, *Resolving deep-rooted conflict: a handbook*, University Press of America, Lanham, 1987. BRECHER, Michael, WILKENFELD, Jonathan, “Protracted conflicts and crises”, en *Crisis, conflict and instability*, Pergamon, Oxford, 1988, pág. 127 a 140, KRIESBERG, Louis, NORTHROP, Terrell, THORSON, Stuart, *Intractable Conflicts and Their Transformation*, Syracuse University Press, Syracuse, 1989 y AZAR, Edward, *The Management of Protracted Social Conflict: Theory and Cases*, Aldershot, Dartmouth, 1990.

¹⁰⁷ KRIESBERG, Louis, “Nature, Dynamics, and Phases of Intractability”, en CROCKER, Chester, *Grasping The Nettle: Analyzing Cases Of Intractable Conflict*, citado, pág. 65 a 70.

de conflictos surgen y se intensifican al interior de los Estados, presentan una compleja delimitación entre causas, actores internos y externos y, en ciertos casos, es difícil delimitar con claridad su comienzo y fin¹⁰⁸.

Una vez comprendidas estas características, nos surgen igualmente los siguientes interrogantes: ¿De qué manera un conflicto armado se transforma en conflicto intratable o prolongado? ¿Los conflictos intratables también presentan etapas de escalonamiento al igual que otros conflictos armados?. Kiesberg explica que debido a la complejidad de los conflictos intratables, éstos presentan varias etapas intermitentes de enfrentamientos violentos de alta intensidad, seguidos por enfrentamientos de baja intensidad que pueden repetirse en el transcurso del tiempo¹⁰⁹. El autor también señala que a pesar de que los conflictos intratables presentan manifestaciones de violencia irregular, es posible reconocer fases o momentos en que estos conflictos se convierten en intratables o prolongados, distinguiéndose así de otro tipo de conflictos armados, a saber:

- a. *La erupción del conflicto*: ocurre cuando un hecho o un episodio concreto desata la violencia en un conflicto latente y de baja intensidad que ya se encontraba presente en una determinada sociedad. Un ejemplo de ello se encuentra en Irlanda del Norte, en 1968 la minoría católica emprendió una campaña de derechos civiles y de no violencia, la policía del gobierno protestante irrumpió las protestas pacíficas y atacó a los manifestantes. En respuesta, el Ejército Republicano Irlandés (*Iris Republican Army –IRA*) se organizó para defender la comunidad católica. Con el transcurso del tiempo, se activó el conflicto entre los unionistas de Irlanda del Norte quienes eran mayoritariamente protestantes y partidarios de permanecer unidos con Gran Bretaña y los republicanos irlandeses, una minoría católica partidaria de la independencia. Kiesberg señala que en esta fase la identidad es el centro del conflicto y contribuye a la intratabilidad del mismo.
- b. *Escalonamiento marcado por tendencias destructivas*: una vez el conflicto entra en esta fase, la identidad, agravios, propósitos y métodos de las partes generan conductas destructivas que, a su vez, generan la prolongación del conflicto. De esta manera, la identidad de cada parte se forma en oposición a la de su

¹⁰⁸ AZAR, Edward, *The Management of Protected Social Conflict: Theory and Cases*, Aldershot, Dartmouth, 1990, pág. 2 y 3.

¹⁰⁹ KRIESBERG, Louis, “Nature, Dynamics, and Phases of Intractability”, en CROCKER, Chester, *Grasping The Nettle: Analyzing Cases Of Intractable Conflict*, citado, pág. 68 a 76.

enemigo. La lucha entre las partes aumenta el daño y destrucción del otro, también crecen las desigualdades e injusticias que afectaban a un determinado grupo como forma de causar daño. En cuanto a los objetivos, éstos tienden a volverse más firmes e innegociables en la medida en que avanza el conflicto, pero los métodos de la misma pueden perder su conexión con los objetivos de lucha y conllevan a la destrucción total de las partes.

- c. *Fracaso de los esfuerzos para el mantenimiento de la paz*: tras varios intentos de destrucción entre las partes, aparecen en el escenario del conflicto los esfuerzos para interrumpirlo y transformarlo. Existen diversas formas para lograr el establecimiento y mantenimiento de la paz entre las partes. Entre ellas, los diálogos exploratorios, los gestos unilaterales de conciliación, el apoyo de terceras partes o intermediarios, etc. Generalmente, el propósito de estos esfuerzos consiste en probar la disposición de una o ambas partes en la disminución del conflicto o convencer a una o ambas partes que la disminución y transformación del conflicto son posibles. Algunas veces las intervenciones y acuerdos de paz no logran responder a las diferentes expectativas y necesidades de las partes, por lo tanto fracasan y conllevan a un nuevo escalonamiento del conflicto y, por ende, a su prolongación
- d. *Institucionalización de la destructibilidad provocada por el conflicto*: durante el transcurso del conflicto se presentan varios procesos que contribuyen a la institucionalización y perpetuación de la violencia contra el adversario. Esto se ve reflejado en las diferentes formas de socialización que aumentan los miedos y prejuicios frente al otro. Un ejemplo de ello, la institucionalización o implementación de políticas que contribuyan al aumento de la desigualdad de las partes en conflicto.
- e. *Descenso dirigido a la transformación del conflicto*: muchos de los conflictos intratables presentan momentos de tranquilidad y descenso de la violencia, lo que puede contribuir a la transformación del conflicto o de sus aspectos centrales. Por ejemplo, las partes adversarias pueden identificar que comparten rasgos identitarios que los unen. Otro aspecto son los objetivos, los cuales en un principio eran estables e innegociables, pero en el transcurso del conflicto se reformulan, adquieren un nuevo significado y presentan mayor nivel de realización. Por último, los métodos de lucha también se abandonan o

transforman, ya sea porque han alcanzado el nivel máximo de destrucción del adversario, porque ya no son efectivos o porque son insostenibles.

- f. *Finalización y recuperación tras el conflicto intratable*: al igual que otros conflictos armados, los conflictos prolongados o intratables pueden finalizar de diversas maneras. Las más comunes son el fin del conflicto por derrota militar de una de las partes o por un común acuerdo entre ambas. La finalización de este tipo de conflictos es muy vulnerable ya que su inadecuado tratamiento durante el postconflicto puede activar las relaciones antagónicas entre las partes.

Azar, por su parte, propone comprender la manifestación y escalada de los conflictos a través de un modelo de cuatro variables que explican cómo una situación *no conflictiva* se transforma en un conflicto. Estas variables son: 1. *satisfacción comunitaria*, 2. *necesidades humanas*, 3. *governabilidad y papel del Estado* y, 4. *vínculos internacionales*. Así mismo, la relación de estas variables se convierten en precondiciones para determinar la presencia de un *Conflicto Social Prolongado*¹¹⁰.

1. *satisfacción comunitaria*: Azar identifica a los grupos identitarios como aquellas comunidades que poseen vínculos gracias a que comparten características de tipo racial, étnicas, culturales, políticas, entre otras similares. Así, el análisis de esta variable consiste en comprender la ruptura de la relación entre los distintos grupos identitarios y el Estado como núcleo central del problema, es decir, la ruptura de la sociedad como un todo. El origen de esta situación se halla en la incompatibilidad de intereses y necesidades que poseen los individuos de los grupos sociales frente al Estado. Según este autor, tal rompimiento es comúnmente visible en aquellos países donde la dicotomía Estado-sociedad se deriva del legado colonial que impuso manifestaciones culturales y sistemas de administración en contextos no occidentales y donde posterior a la descolonización se establecen sociedades multiculturales que entran en disputa por el control del Estado.
2. *necesidades humanas*: Para la explicación de esta variable, Azar retoma parte del concepto de *necesidades humanas* desarrollado por Galtung para referirse a la paz positiva ya expuesto en el apartado anterior. Azar considera que la privación de las necesidades humanas es una de las principales causas del conflicto social prolongado. Tales necesidades se encuentran clasificadas en

¹¹⁰ AZAR, Edward, *The Management of Protected Social Conflict: Theory and Cases*, citado, pág. 7 a 12.

categorías como la seguridad, el desarrollo, el reconocimiento de la identidad cultural y la participación política a partir de ésta y la libertad de religión y de conciencia. De este modo, la no satisfacción de las necesidades humanas lleva a los individuos y grupos a reclamar su cumplimiento y a exigir la transformación de la estructura social, lo que en caso de no ser posible, provoca la manifestación de un conflicto violento.

3. *governabilidad y papel del Estado*: La tercera variable presentada por Azar, surge como resultado de la interacción de las anteriores variables, es decir, de la gobernabilidad y el efectivo papel del Estado dependen la satisfacción o frustración de las necesidades de los grupos o individuos. Para este autor, gran parte de los países que presentan este tipo de conflictos suelen estar representados por gobiernos incompetentes, autoritarios, corruptos o limitados. Igualmente, en este tipo de conflictos el poder político y económico se encuentra monopolizado, la participación ciudadana es limitada, existen sistemáticas violaciones de derechos humanos, los recursos se encuentran desigualmente distribuidos y existe una alta tasa de población que no posee la adecuada respuesta a la satisfacción de sus necesidades básicas por parte del Estado y sus instituciones.
4. *vínculos internacionales*: En esta última variable, Azar considera que los países que se encuentran en situación de conflicto social prolongado presentan relaciones internacionales caracterizadas por la dependencia política y económica hacia Estados más poderosos quienes a su vez los dotan de una red de cooperantes internacionales que apoyan especialmente en temas relacionados con la seguridad, el fortalecimiento de las instituciones militares y la dotación de armas.

Aunque Azar, Kiesberg y otros autores delimiten los *conflictos prolongados* bajo las anteriores características, este tipo de conflictos poseen diferentes tendencias y manifestaciones de acuerdo a sus causas y a las condiciones de los contextos en los que éstos se desarrollen. Por esta razón, autores como Crocker, Osler y Aall proponen comprender los conflictos prolongados o intratables a partir de la siguiente tipología¹¹¹:

1. conflictos intratables de carácter intra-Estados e inter-Estados: estos conflictos tienen las mismas características de las guerras internacionales y las guerras civiles. Algunos

¹¹¹ CROCKER, Chester, OSLER, Fen, AALL, Pamela, "Mapping the Nettle Field", en CROCKER, Chester, *Grasping The Nettle: Analyzing Cases Of Intractable Conflict*, citado, pág. 10.

ejemplos de los conflictos intratables intra-estatales son: Colombia, Sri Lanka, Afganistán, Indonesia (Aceh) y Georgia. Mientras que los conflictos entre Israel y Palestina, Pakistán e India y el Sahara son casos de conflictos intratables inter-estatales.

2. conflictos intratables o prolongados activos: son aquellos *conflictos intratables intra-estatales* en los que su principal característica es la prolongación de la violencia ya sea de manera intermitente, esporádica o temporal. Algunos de los ejemplos más notables son los casos del conflicto en Colombia y el conflicto entre Israel y Palestina. Este tipo de conflictos enfrenta una etapa de madurez cuando ambas deciden explorar salidas políticas al conflicto a través de la negociación y no por medio de enfrentamientos.

3. Conflictos intratables o prolongados suspendidos: este tipo de conflictos presentan períodos de congelamiento debido a circunstancias temporales como cese del fuego entre las partes debido a acciones humanitarias o diálogos de paz, misiones internacionales para el mantenimiento de la paz, entre otras medidas, para evitar causar daños a civiles. Ejemplos de estos conflictos se encuentran en Malí, Costa de Marfil, Chechenia y Corea del Norte y Corea del Sur.

Resumiendo podemos afirmar que los conflictos son consustanciales a la naturaleza y a las relaciones humanas, por ello éstos pueden manifestarse en los diversos niveles de socialización humana como son el nivel personal, comunitario, estatal e internacional. Si bien de acuerdo a su gestión y manejo, los conflictos pueden convertirse en oportunidades para el cambio y la cohesión social, dependiendo de las causas de los conflictos y de las dinámicas alrededor de ellos, éstos pueden pasar de una simple diferencia de intereses y de necesidades a una confrontación armada abierta y sostenible que los convierte en conflictos armados. Este proceso de transformación es denominado por varios expertos como el escalonamiento de los conflictos, cuyas diferentes fases reflejan el grado de incompatibilidad entre las partes, la radicalización de sus posturas y el aumento de sus mecanismos de defensa y ataque, entre ellos, el uso de la violencia en todas sus manifestaciones. En este último aspecto, la guerra se convierte en uno de las más altas expresiones de violencia en el marco de un conflicto armado. Sin embargo, el fenómeno de la guerra va más allá del horror y las consecuencias de sus prácticas, debido a su naturaleza, especialmente política, a lo largo de la historia de la humanidad, la guerra ha sido uno de los mecanismos por los cuales se ha buscado imponer poder o lograr la balanza de poderes por parte de uno o más actores políticos. Como también, ha sido el instrumento para conquistar pueblos, imponer imperios, ha

sido el hilo conductor de las Relaciones Internacionales y, en algunos casos la táctica política para ejercer el control y la gobernanza al interior de los Estados y fuera de ellos.

Por otra parte y respecto a las tendencias de los conflictos, encontramos que a pesar de que cada uno de ellos es único y que de cierta forma poseen una propia identidad dependiendo del contexto en el que se den, generalmente los conflictos presentan unos elementos comunes que se relacionan con las causas y dinámicas de los mismos. Dentro de los conflictos armados contemporáneos, podemos destacar que la mayoría de ellos han surgido en el período de la Pos- Guerra Fría y son de carácter estatal o interno, una de sus principales características es el desencadenamiento de las guerras civiles o nuevas guerras que básicamente son generadas por factores como el debilitamiento de las instituciones del Estado o la ausencia de las mismas, las reivindicaciones sociales y económicas en razón de injusticia y la desigualdad social, la lucha por la identidad y la autodeterminación y la competencia por recursos naturales especialmente por el petróleo, minerales y por el agua. Si bien de manera paralela a estos conflictos se han emprendido diversos procesos de diálogo y negociación para el alcance de la paz, algunos de ellos llevados a buen término como los de Irlanda del Norte, Sudáfrica, el Salvador y Guatemala, en algunos casos dichos procesos no prosperaron como han sido los de Sri Lanka, Azerbaiyán e Israel y Palestina, esencialmente debido a que sus causas de fondo no fueron resueltas, provocando lo que algunos expertos denominan como el síndrome de conflictividad, es decir, el conjunto de factores que provocan la reincidencia del conflicto, situación que a largo plazo otorga a los conflictos el carácter de conflictos intratables o difíciles de resolver, como lo es el conflicto objeto de nuestra investigación.

CAPÍTULO V

EDUCACIÓN EN SITUACIONES DE CONFLICTO ARMADO: DE LAS MANIFESTACIONES E IMPACTOS DE LA VIOLENCIA A LA CONSTRUCCIÓN DE LA PAZ.

La *educación en situaciones de conflicto armado*, es una de las categorías en las que se divide la educación en *situaciones de emergencia*. Ésta última, surgió en los primeros años de la década de los noventa del siglo pasado, en el marco del fin de la Guerra Fría. En este contexto, la caída de la Unión Soviética y el surgimiento de las guerras de independencia y desintegración de la misma, convirtieron a Europa, incluyendo a Rusia, Turquía y el Cáucaso, como una de las zonas más conflictivas del mundo por aquel tiempo y con el mayor número de conflictos simultáneos nunca antes registrados en la historia¹. Ante esta coyuntura, la labor de la ayuda humanitaria internacional debió reforzarse y organizarse de manera que se pudiera brindar atención a las necesidades básicas, entre las que figuraba la educación.

Esta relación entre educación y ayuda humanitaria en casos de emergencia, tiene sus antecedentes más inmediatos en los primeros servicios de educación prestada a los refugiados a través de organismos internacionales como *United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East* (UNRWA) en 1949² y la Agencia de la ONU para los Refugiados- ACNUR en 1950. Pero fue en la década de los noventa cuando, la comunidad internacional puso en evidencia el impacto negativo y que a largo plazo tienen las guerras en los sistemas educativos estatales, especialmente en el acceso universal de la educación básica³. Aunque no había una directriz específica sobre cómo atender las necesidades de los servicios educativos en situaciones de conflicto armado, las organizaciones de acción humanitaria emplearon como marco de trabajo lo estipulado en documentos oficiales de la ONU como la “Agenda la Paz, la

¹ SMITH, Dan, *Trends and Causes of Armed Conflict*, Berghof Research Center for Constructive Conflict Management, 2004, pág. 2. Consultado en: <http://www.berghof-handbook.net> Diciembre 30 de 2012.

² Aunque el nombre de la organización *United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East* (UNRWA) se traduce al español como el Organismo de Obras Públicas y Socorro de las Naciones Unidas para los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente-OOPS, comúnmente entre los hispanohablantes se hace referencia a esta organización bajo su nombre y siglas en inglés. Por esta razón, en este trabajo de investigación emplearemos su nombre y siglas en inglés: *United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East* (UNRWA).

³ TAWIL, Sobhi, HARLEY, Alexandra, *EFA, conflict and 'terrorism': Education and Conflict in EFA discourse*, Norrag News, 2003, pág. 43.

Diplomacia Preventiva, Establecimiento de la Paz y Mantenimiento de la Paz” de 1992 y la Resolución 46/182 de 1991 relativa al fortalecimiento de la coordinación de la asistencia humanitaria de emergencias de la ONU.

En la misma línea, y con el fin de iniciar políticas al respecto, en la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos” de 1990, se estableció que las realidades y problemas actuales, entre ellos, la guerra, la ocupación, las contiendas civiles y la violencia criminal, siguen aún siendo un obstáculo para asegurar el derecho a la educación para todos⁴. Para 1996, el Informe Machel sobre las "Repercusiones de los conflictos armados sobre los niños" encargado por el Secretario General de la ONU, identificó las implicaciones de los conflictos armados en la educación y las estrategias de atención sobre las poblaciones desplazadas y refugiadas y la prevención de delitos sexuales y reclutamiento infantil forzoso⁵. Para el año 2000, en el “Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes”, la UNESCO señaló que la privación de las necesidades educativas a causa de las condiciones e impactos generados por una determinada emergencia, junto con la pobreza, la desigualdad de género y la discapacidad son los principales obstáculos para el acceso a la educación. Así mismo, que los países afectados por los conflictos, en crisis o en transición, requieren apoyo para que puedan avanzar rápidamente hacia la meta de brindar educación para todos.

Este llamado explícito a la comunidad internacional, en especial a los organismos y organizaciones donantes, propició el campo que hoy recibe el nombre de *educación en situaciones de emergencias*. De esta manera, a lo largo de las dos últimas décadas, al interior del campo han surgido importantes propuestas, una de ellas es la creación de la Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia-INEE, dirigido por UNESCO, ACNUR, UNICEF, el Consejo Noruego para los Refugiados, CARE Internacional y la Alianza Save the Children. Uno de los importantes aportes de esta Red, ha sido la definición de las “Normas mínimas para la educación en situaciones de emergencia, crisis crónicas y reconstrucción temprana” actualmente implementadas en más de 60 países⁶.

⁴ BURDE, Dana, KAPIT-SPITALNY, Amy, WAHL, Rachel and GUVEN, Ozen, *Education and Conflict Mitigation: What the Aid Workers Say*, USAID, EQUIP1, United States of America, 2011, pág. 5 a 8.

⁵ ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS, Repercusiones de los conflictos armados sobre los niños-Promoción y protección de los derechos del niño, Agosto 28 de 1996.

⁶ SMITH, Alan, “Education and Peacebuilding: from “conflict –analysis” to conflict transformation?” en *Essay Series N° 4, Working Group on Peace and Development-FriEnt*, Bonn, 2011, pág. 3.

De manera paralela a estos avances, al interior área de la educación, tanto educadores, como expertos e investigadores de múltiples disciplinas comenzaron a interesarse sobre la relación entre la educación y el conflicto, dando origen al campo de Educación y Conflicto o *conflict education*. En el marco de esta relación, se han presentado estudios que analizan la correspondencia entre la educación y las causas de los conflictos armados y estudios sobre las implicaciones de la educación en el aumento de la violencia y la detonación de los conflictos armados, como también las posibilidades de contribuir a la construcción y mantenimiento de la paz a través de la educación en situaciones de conflicto armado y postconflicto⁷. Bajo estos antecedentes y a partir de los aportes del campo de la Educación y Conflicto y la educación en emergencias, el presente capítulo tiene como objetivo analizar los elementos, condiciones, relaciones e impactos presentes en la educación en “situaciones de conflicto armado”, lo cual nos permitirá comprender las necesidades educativas y los desafíos de construir paz a través de la educación en medio de los conflictos armados. Para cumplir con este propósito, el capítulo se encuentra dividido en cuatro apartados.

El primero de ellos, consiste en definir el término de *educación en situaciones de emergencia* y las dos principales categorías en las que se divide, de acuerdo a las causas que generan una determinada emergencia: *los desastres naturales* y *las emergencias complejas*. Para ambos casos, explicaremos las principales características, desafíos y formas de atención desde la educación. Posteriormente, en el segundo apartado exploraremos los impactos generales a inmediato y largo plazo que tienen los conflictos armados sobre la educación, la comunidad educativa y los sistemas educativos. Para ello, acudiremos a estudios, cifras y experiencias registradas por organismos internacionales como la UNESCO, UNICEF, ACNUR y organizaciones internacionales como Alianza Save the Children. En el tercer apartado explicaremos el marco legal internacional para la defensa y garantía del derecho a la educación, consagrado por el Derecho Internacional de los Derechos Humanos–DIDH, el cual debe ser protegido y respetado tanto en tiempos de paz como de conflicto armado. Así mismo, haremos referencia a otras normas internacionales que señalan la protección y cumplimiento de este derecho en tiempos de conflicto armado interno, internacional y ocupaciones militares de una potencia extranjera. Por último, señalaremos los cuatro

⁷ SMITH, Alan, “Education and Conflict: An Emerging Field of Study” en LEACH, Fiona, DUNNE, Máiréad, *Education, Conflict and Reconciliation, International Perspectives*, Peter Lang- AG International Academic Publishers, Germany, 2007, pág. 21 a 23.

componentes de la educación, que de acuerdo con la ONU, deben ser respetados y cumplidos por los Estados bajo toda circunstancia. Para finalizar, en el cuarto apartado analizaremos el paradójico rol de la educación en situaciones de conflicto armado, es decir, su contribución en la generación de distintos tipos de violencia o su contribución en la transformación de los conflictos y la construcción de paz. Para este apartado, nos centraremos más en explicar y comprender la relación entre educación y violencia ya que a lo largo de la presente investigación, exploraremos y debatiremos la contribución de la educación para la paz en situaciones de conflicto armado a partir del caso de los TPO.

1. Definiendo la educación en situaciones de emergencia: desastres naturales y conflictos armados.

En el marco de la *educación en situaciones de emergencia*, son consideradas como emergencias todas aquellas situaciones de crisis o dificultad, que pueden dividirse en dos grandes categorías de acuerdo a la causa que las genera⁸: *los desastres naturales* y las *emergencias complejas*. Ambas, ponen en peligro el adecuado acceso y gozo al derecho a la educación, como también afectan otros derechos, entre ellos la salud, la vida y la seguridad de las personas y amenazan o destruyen los bienes públicos y privados, que contribuyen a garantizar los derechos y el bienestar de las comunidades. También cabe mencionar que adicionalmente la UNESCO hace referencia a las emergencias silenciosas y crónicas como la pobreza, la indigencia infantil y las pandemias como el SIDA y el VIH. Esta última, tiene una fuerte correlación con las situaciones de desastre natural y las emergencias complejas, ya que durante e inmediatamente después de éstas, la población afectada puede estar expuesta a enfermedades y la infección del VIH. Las transfusiones de sangre, las violaciones y agresiones sexuales son altos factores de riesgo, Para ello, el sistema humanitario hace uso de la educación para el SIDA y el VIH con el objetivo promover la prevención y el

⁸ RED INTERINSTITUCIONAL PARA LA EDUCACIÓN EN SITUACIONES DE EMERGENCIA- INEE, *Normas Mínimas para la Educación en Situaciones de Emergencia, Crisis Crónicas y Reconstrucción Temprana*, citado, pág. 6 y 7.

cuidado y asistencia⁹. Volviendo sobre las categorías sobre las causas que generan una determinada emergencia encontramos las dos siguientes¹⁰:

1. *los desastres naturales*: son las inundaciones, sequías, terremotos, tsunamis, huracanes, tormentas y otros desastres que pueden afectar la vida y la seguridad de las personas, como también la adecuada prestación servicios ofrecidos por escuelas y otras instituciones educativas, igualmente pueden aislar o provocar la muerte de miembros de la comunidad educativa. Entre las principales necesidades y desafíos que tienen los sistemas educativos en este tipo de situaciones se encuentran, a parte de la posible pérdida de vidas humanas, la pérdida de alimentos y ropas que no permite la adecuada asistencia a las clases, los daños en la infraestructura y el equipamiento escolar y el uso de las instalaciones educativas como zonas de albergue indeterminado.
2. *las emergencias complejas*: son los disturbios civiles y los conflictos armados tanto nacionales como internacionales, en los que se incluye la ocupación militar, ambos definidos a la luz del DIH. En esta misma categoría, se encuentran las situaciones inmediatamente posteriores a los conflictos armados, generalmente denominadas postconflicto, momento en el que también se menoscaba el derecho a la educación en todas sus dimensiones. Este tipo de emergencias se caracterizan por la permanencia de violencia generalizada, por la violación masiva y sistemática de los derechos humanos y del DIH, por los daños a la infraestructura y economía del país y por la deficiente asistencia del Estado y dependencia hacia la comunidad internacional, entre otras.

Dentro de esta misma categoría, la UNESCO propone hacer una división, con el fin de atender las necesidades específicas de cada uno, a saber¹¹:

- a) *Conflictos civiles*: tienen lugar al interior de los Estados entre dos o más grupos. Los principales obstáculos y desafíos del área educativa en estas situaciones son el desplazamiento forzoso interno, los ataques y daños a las infraestructuras y equipos educativos, el reclutamiento militar, el trabajo forzado, las violaciones y agresiones sexuales, las diversas formas de contagio de Infecciones de

⁹ RED INTERINSTITUCIONAL PARA LA EDUCACIÓN EN SITUACIONES DE EMERGENCIA- INEE, *Normas Mínimas para la Educación en Situaciones de Emergencia, Crisis Crónicas y Reconstrucción Temprana*, citado, pág. 8 y 9.

¹⁰ UNESCO, INTERNATIONAL INSTITUTE FOR EDUCATIONAL PLANNING –IIEP, *Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction, International Institute for Educational Planning*, Paris, 2010.

¹¹ UNESCO, International Institute for Educational Planning –IIEP, *Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction, International Institute for Educational Planning*, Paris, 2010, pág. 66 a 68.

Transmisión Sexual –ITS, especialmente el SIDA y el VIH, el uso de minas antipersona y municiones que bloquean los caminos hacia las escuelas, la amenaza y asesinato de profesores, entre otros.

- b) *Emergencias complejas crónicas*: en esta situación, se encuentran todos aquellos países o territorios que tengan un conflicto armado prolongado y, en algunos casos, con ocupación e intervención internacional. Aunque en este tipo de emergencia los obstáculos en el acceso a la educación son similares a las situaciones de conflicto civil, también se constituye como dificultades la dependencia económica y administrativa, la presencia militar del ocupante y los bloqueos.

Por otra parte, la definición y contenidos de la educación en situaciones de emergencia puede llegar ser suficientemente extensa y compleja en relación con la emergencia que se atiende y el punto en el que ésta se encuentre. En términos generales, la educación en emergencia es el apoyo educativo que se presta en aquellas situaciones en las que las personas no tienen acceso a los sistemas educativos formales o sistemas comunitarios o alternativos, debido a que el impacto y las condiciones generadas por una determinada de emergencia no le permite a la comunidad brindar los servicios de manera habitual y hacer frente a la contingencia¹². Esta atención, tiene como objetivos principales garantizar el derecho a la educación en situaciones de emergencia y brindar oportunidades de aprendizaje de calidad, para todas las personas de una determinada comunidad o población, con el fin de que éstas puedan superar la crisis desde las primeras etapas de la emergencia hasta su recuperación. Este tipo de aprendizaje, abarca el desarrollo de la primera infancia, la educación primaria, secundaria, no formal, técnica, profesional, superior y de adultos¹³.

La educación en emergencia no es un tipo de educación, es una acción que hace parte de la labor humanitaria, la cual en los últimos años, ha incluido a la educación como uno de sus principales pilares de acción y como una respuesta humanitaria de carácter prioritario. La educación en emergencias, se desarrolla durante el transcurso de la emergencia, las crisis crónicas y los refuerzos de reconstrucción temprana. Ubica en primer lugar, la protección de la vida y la garantía de la supervivencia, a través de la

¹² NICOLAI, Susan, TRIPLEHORN, Carl, *The role of education in protecting children in conflict*, Humanitarian Practice Network- Overseas Development Institute, London, 2003, pág. 3.

¹³ INTER-AGENCY NETWORK FOR EDUCATION IN EMERGENCIAS –INEE, *Minimum Standards for Education. Preparedness, Response, Recovery*, INEE Coordinator for Minimum Standards and Network Tools, New York, 2012, pág 2.

prevención de riesgos en catástrofes naturales, accidentes por minas y municiones terrestres y posible transmisión de VIH/SIDA. Previene y protege con la explotación y abuso sexual y el reclutamiento forzado de menores y trabajo infantil. Contribuye a la recuperación física y emocional causada por la crisis. Genera el desarrollo de habilidades entre la comunidad para el manejo de crisis, la construcción de estructuras físicas y comunitarias y educa en la esperanza por un futuro mejor como forma de remediar y superar la crisis, especialmente entre niños, niñas y adolescentes. Así mismo, desarrolla habilidades para la resolución de conflictos y la construcción de la paz, aspectos que se relacionan con la educación para la paz.

En situaciones de emergencia, los Estados tienen la obligación de garantizar el derecho a la educación. Sin embargo, en la mayoría de casos se requiere urgentemente de la ayuda de varios actores como los organismos internacionales, ONG's e instituciones internacionales, nacionales y locales, agencias de cooperación y otros actores que actúan en pro del derecho a la educación de diversas maneras. En los últimos años, las necesidades de la acción humanitaria ha propiciado la creación de la INEE, que como ya hemos explicado tiene como principal objetivo vigilar el adecuado acceso del derecho a la educación en tiempos de emergencia, como también propiciar el aporte de la misma en la reconstrucción después de la crisis. En el 2004, esta Red desarrolló las “Normas Mínimas para la Educación en Situaciones de Emergencia, Crisis Crónicas y Reconstrucción Temprana”, elaboradas a partir de los principios y derechos establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño, el “Marco de Acción de Dakar sobre Educación para Todos -EPT”, los Objetivos de Desarrollo del Milenio –ODM y la “Carta Humanitaria del Proyecto Esfera”. Estas normas se constituyen como una herramienta para llevar a cabo acciones y esfuerzos que permitan alcanzar un nivel mínimo de acceso a la educación y los suministros adecuados para cumplir este derecho.

Estas normas se desarrollan a partir de cinco principales categorías de acción: 1. normas mínimas comunes a todas las categorías: enfocadas en la participación comunitaria, el uso de recursos locales y la evaluación de las necesidades y la consideración de los posibles programas, 2. acceso y ambiente de aprendizaje: enfocado en la promoción y acceso a las oportunidades de aprendizaje y su vinculación con otros sectores como la salud, el agua, el saneamiento, la nutrición y la vivienda, 3. enseñanza y aprendizaje: enfocado en la promoción de la enseñanza y el aprendizaje efectivos, en aspectos como: a) plan de estudio, b) capacitación, c) instrucción y d) evaluación, 4.

maestros y otro personal educativo: enfocado en la administración y la gestión de los recursos humanos en el campo de la educación, reclutamiento capacitación y participación docente y, 5) política educativa y coordinación: son las normas que guían la formulación, promulgación, planificación, implementación y coordinación de la política educativa.

A pesar de los avances, Smith considera que la inclusión de la educación dentro de la labor humanitaria presenta aún deficiencias que no permiten materializar los propósitos de la misma. Una de las más importantes, es el escaso 2% de fondos que recibe la educación para la ayuda humanitaria, los cuales son distribuidos de manera desigual entre los países en situación de conflicto¹⁴. En parte, esta situación se debe a que en el terreno de la asistencia humanitaria, la educación y el derecho a la educación, aún siguen siendo considerados como aspectos a resolver a largo plazo, mientras que la supervivencia, la seguridad y el buen gobierno son ubicados en la primera línea de la acción humanitaria¹⁵.

2. El impacto de los conflictos armados en la educación: impactos inmediatos y a largo plazo.

La violencia derivada de los conflictos armados presenta múltiples impactos negativos a corto y largo plazo. Los conflictos armados internacionales e internos, las guerras civiles y las insurrecciones violentas generan miles de muertes y personas heridas al año. Adicionalmente, afecta a los medios, infraestructuras, servicios y bienes que garantizan la calidad de vida de las personas, como también las instituciones y los espacios y mecanismos para la garantía de los derechos humanos y la democracia. Así mismo, desplaza poblaciones, rompe el tejido social, conduce al miedo y a la desconfianza y, la vez, genera otras formas y brotes de violencia que prolongan los conflictos o que permanecen a pesar de la culminación de los mismos.

¹⁴ Según un estudio realizado por la UNESCO en el 2011 demuestra que a pesar de que el volumen de ayuda otorgada a los países afectados por conflictos armados ha aumentado en los últimos, la distribución de esta ayuda se lleva a cabo de manera desigual, ya que los países más pobres en situación de conflicto son los que menos reciben parte de la ayuda. En un estudio realizado a 27 países en situación de conflicto armado se encontró que Irak y Afganistán son los países que más reciben fondos para la ayuda, mientras que países como que la República Centroafricana y Eritrea son los que menos reciben. Parte del problema en el criterio para la distribución, ya que se entrega dinero en función de los efectos del conflicto no del déficit económico del país. Para más información al respecto véase: UNESCO, EFA GLOBAL MONITORING REPORT 2011. *The hidden crisis: Armed conflict and education*, UNESCO, Paris, 2011, Capítulo 3: “Education and armed conflict - the deadly spirals” pág. 172 a 183.

¹⁵ SMITH, Alan, “Education and Peacebuilding: from “conflict-analysis” to conflict transformation?” en Essay Series N° 4, *Working Group on Peace and Development-FriEnt*, Bonn, 2011. pág. 2 y 3.

En el caso concreto de la educación, los conflictos armados debilitan los sistemas educativos, destruyen infraestructuras e instituciones educativas, producen pérdidas, generan lesiones y traumas psicológicos entre estudiantes y profesores, como también traen consigo desarraigo, destrucción de la vida familiar y comunitaria, aumento de la violencia social y de la pobreza, entre otros impactos negativos que paralizan u obstaculizan el proceso de aprendizaje y, por ende, el desarrollo de un país.

Según cifras de la Educación para Todos, se estima que aproximadamente más de 28.5 millones de niños y niñas en edad de escolaridad primaria no asisten a la escuela, de éstos 12.6 millones viven en el África subsahariana, 5.3 en Asia Meridional y Occidental y 4 millones viven en los Estados Árabes, la mayoría de países de estas regiones se encuentran en situación de conflicto armado. Aproximadamente, un 95% de estos niños y niñas viven en países de ingresos medios bajos y bajos, mientras que un 55% es representado por mujeres, generalmente la población más afectada, debido a las diversos tipos de violencia sexual ejercida contra ellas¹⁶.

En los países pobres y en situación de conflicto armado, la probabilidad de terminar la educación primaria es de casi un 65%, en contraste con el 86% alcanzado por los países pobres que no se encuentran en conflicto armado. Respecto a la escolarización de la educación secundaria, los países en situación de conflicto registran una tasa de 48%, mientras que los países que no se encuentran en conflicto, registran un 67%. Las tasas de alfabetización en países en conflictos, alcanza aproximadamente un 79% para los jóvenes y un 69% para los adultos, mientras que los países sin conflicto armado tienen una tasa de 93% y 85% respectivamente¹⁷.

Por todo ello, debido a las duras condiciones generadas por los conflictos armados y a la necesidad de proteger a la población civil durante los enfrentamientos, en el Cuarto Convenio de Ginebra de 1949 se hace una clara exigencia a la protección de los niños y niñas y la garantía de su derecho a la educación durante el conflicto o la ocupación de un territorio por parte de una potencia extranjera. Entre las obligaciones señaladas en el Convenio, las partes deben asegurar la adecuada educación para los

¹⁶ EDUCATION FOR ALL GLOBAL MONITORING REPORT, Policy Paper 10. Children still battling to go to school, EFA Global Monitoring Report, July 2013, pág. 2. Consultado en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002216/221668E.pdf> Mayo 5 de 2015. Los datos de este reporte son la actualización del informe especial emitido en el 2011 por la UNESCO sobre educación y conflicto armado. Para más información véase: UNESCO, EFA GLOBAL MONITORING REPORT 2011. *The hidden crisis: Armed conflict and education*, UNESCO, Paris, 2011.

¹⁷ UNESCO, EFA GLOBAL MONITORING REPORT 2011, *The hidden crisis: Armed conflict and education*, citado, pág. 150 y 151.

menores de 15 años que son huérfanos o han sido separados de sus padres o de una persona a su cargo y también de los que se encuentren retenidos y facilitar siempre el mantenimiento de la educación. Pero, a pesar de lo establecido por el DIH, la educación sigue siendo un de los derechos más vulnerados durante épocas de conflicto armado y ocupación militar extranjera. Entre los principales impactos que producen los conflictos armados, especialmente vinculados a la educación, nos vamos a detener en los ataques dirigidos hacia niños, niñas, adolescentes, las violaciones y agresiones sexuales hacia las niñas y mujeres, los daños y destrucción de las infraestructuras escolares y administrativas, el desplazamiento forzoso y el incremento de población refugiada, los traumas físicos y psicológicos, entre otros que analizaremos a continuación:

-Ataques a niños, niñas y adolescentes: De acuerdo con cifras de UNICEF, en el 2014 se estimó que alrededor de 230 millones de niños y niñas viven en países afectados por conflictos armados. De éstos, casi 15 millones no pueden escapar de conflictos que ocurren en países como República Centroafricana, Irak, Sudán del Sur, el Estado de Palestina, Siria y Ucrania. En Gaza, fallecieron 538 niños y niñas debido a los enfrentamientos entre el ejército de Israel y Hamas durante el verano de 2014, igualmente más de 3.370 resultaron heridos y con algún tipo de discapacidad, 1.500 quedaron huérfanos y 54.000 quedaron sin hogar. Mientras que en Siria más de 7 millones de niños y niñas se encuentran atrapados en medio del conflicto y casi dos millones de niños se encuentran en situación de refugiados¹⁸. Durante los conflictos, esta población suele ser víctima de ataques violentos directos e indirectos, como la negación del derecho a la alimentación, agua potable, salud, vivienda y educación, violaciones y agresiones sexuales, reclutamiento forzado, desplazamiento forzado de sus comunidades, maltrato psicológico e intimidación, entre otros que afectan tanto el proceso de aprendizaje como las condiciones de vida de esta población.

-Ataques a las infraestructuras escolares: Al igual que otros bienes de uso público, las escuelas suelen ser el blanco de los enfrentamientos durante los conflictos armados. Parte de las motivaciones de estos ataques, es el castigo ejercido a las instituciones estatales por parte de los grupos rebeldes o como una forma estratégica de perturbar la cotidianidad de las comunidades en especial de estudiantes y maestros. Además, el ataque y destrucción de escuelas es una de las formas más simbólicas de destruir el tejido y la cohesión social. Adicionalmente, las infraestructuras escolares

¹⁸ UNICEF, *Children and emergencies in 2014 Facts & Figures*, UNICEF, New York, 2014. Consultado en: [http://www.unicef.org/media/files/UNICEF_Children_and_Emergencies_2014_fact_sheet\(1\).pdf](http://www.unicef.org/media/files/UNICEF_Children_and_Emergencies_2014_fact_sheet(1).pdf) Mayo 5 de 2015.

también son usadas como espacios para el reclutamiento forzoso de niños soldados y la implementación de campamentos militares por parte de los rebeldes¹⁹. Los ataques a las infraestructuras educativas también se presentan en las instituciones de educación superior, afectando también a estudiantes y profesores y, por ende, el sector académico y el desarrollo de los países. Entre los principales motivos de ataque se encuentran: 1. las actividades académicas y manifestaciones que rechazan la politización de las universidades acorde a los intereses de las partes en conflicto; 2. la investigación o denuncia de violaciones de derechos humanos ejecutados por el gobierno o los actores armados; 3. ataques a los estudiantes por motivos religiosos o procedencia étnica o por la realización de investigaciones sobre el tema que se relacionan con las causas de los conflictos y, 4. la visibilidad o aumento de la producción académica durante los conflictos²⁰. En este aspecto el informe *Education Under Attack 2014* señala que en países como Afganistán, Colombia, Pakistán, Somalia, Sudan y Siria, entre el 2009 y el 2012 se registraron más de 1.000 ataques a escuelas, universidades y otras infraestructuras educativas²¹.

-*Violencia sexual y agresiones a niñas y mujeres*: desafortunadamente ambos tipos de ataques hacia la población femenina han estado presente en las guerras y conflictos armados a lo largo de la historia. Entre las formas más conocidas de agresión se encuentran el abuso sexual ya sea al interior de las milicias, abusos cerca de lugares de interés público como las escuelas y hospitales y en momentos posteriores a los enfrentamientos entre las partes. Las poblaciones más vulnerables a estos abusos, aunque no exclusivamente, son las maestras, niñas y adolescentes quienes en algunos casos se ven obligadas a abandonar las escuelas debido a los constantes abusos o represalias²². Estas agresiones violentas producen traumas psicológicos que afectan el proceso de aprendizaje y la vida de las estudiantes. Igualmente, su situación como

¹⁹ Ejemplos de estos casos se encuentran en Pakistán, donde entre 2007 y 2009, alrededor de 172 escuelas ubicadas en la provincia de Khyber Pakhtunkhwa fueron destruidas o averiadas por los insurgentes. Un caso similar se registra en Gaza, durante la Operación Plomo Fundido llevada a cabo por el ejército de Israel durante diciembre de 2008 y enero de 2009, se registraron daños en de 280 escuelas y la destrucción total de 18. Hasta la fecha, algunas escuelas de la UNRWA siguen siendo utilizadas como lugares de resguardo para las personas que perdieron sus hogares durante la operación. BURDE, Dana, KAPIT-SPITALNY, Amy, WAHL, Rachel and GUVEN, Ozen, *Education and Conflict Mitigation: What the Aid Workers Say*, citado, pág. 15. O'MALLEY, Brendan, *Education Under Attack 2010*, UNESCO París, 2010, pág. 70 y 71.

²⁰ O'MALLEY, Brendan, *Education Under Attack 2010*, UNESCO París, 2010, pág. 73 y 74.

²¹ GLOBAL COALITION TO PROTECT EDUCATION FROM ATTACK, *Education Under Attack 2014*, pág. 42 a 44. Consultado en: http://protectingeducation.org/sites/default/files/documents/eua_2014_full_0.pdf Mayo 5 de 2015.

²² BURDE, Dana, KAPIT-SPITALNY, Amy, WAHL, Rachel and GUVEN, Ozen, *Education and Conflict Mitigation: What the Aid Workers Say*, citado, pág. 16.

víctimas de estas agresiones las estigmatiza, excluyéndolas y eliminando su participación en la sociedad. En muchos casos las agresiones y violaciones no son denunciadas por las víctimas debido al miedo por posibles nuevas agresiones, creencias culturales y religiosas, acceso limitado a la justicia y la impunidad por parte de las instituciones²³.

-Reclutamiento forzoso de niños soldado: en el Artículo 30 de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, se establece el respeto de las normas de DIH que aplican directamente a la infancia, la no participación de menores de 15 años en los enfrentamientos y la especial protección a los menores de 18 años que participan en los conflictos. En contradicción con esta norma, en muchos conflictos armados las fuerzas armadas estatales o rebeldes practican el reclutamiento de menores, lo que constituye uno de los mayores obstáculos para la educación en situaciones de conflicto. La participación de los menores en los ejércitos, abarca el espionaje, el cuidado de campamentos, la vigilancia por la seguridad y defensa de otros combatientes, etc. Así mismo, como parte de entrenamiento en las milicias, reciben todo tipo de maltrato físico y psicológico y son obligados a cometer delitos en contra de su voluntad como asesinar a sus familiares o amigos²⁴. Estas experiencias tienen un profundo impacto psicológico en los niños y niñas, como víctimas y victimarios quienes difícilmente logran reintegrarse a la vida civil y además finalizar su educación básica y secundaria²⁵. Según el Informe del Secretario General de la ONU sobre “Los niños y los conflictos armados” del 2014, el reclutamiento y uso de niños y niñas por parte de los grupos armados continúa en aumento. En el 2013 la ONU registró más de 4.000 de casos de reclutamiento y utilización de menores, pero se estima que la cifra pueda ser aún mayor debido al alto porcentaje de impunidad²⁶. Así mismo, las niñas que son reclutadas sufren una situación especialmente grave al ser sometida a diversos tipos de violencia sexual, como ya lo hemos comentado antes, por su condición de mujer son tratadas

²³ CONSEJO DE SEGURIDAD DE LAS NACIONES UNIDAS, *Informe del Secretario General sobre La violencia sexual relacionada con los conflictos*, S/2015/203, 23 de marzo de 2015. Consultado en: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=S/2015/203> Mayo 5 de 2015.

²⁴ DAVIES, Lynn, *Education and Conflict: Complexity and Chaos*, Routledge Falmer, citado, pág. 101 y 103.

²⁵ Para conocer diferentes casos y cifras de niños soldados en diferentes países, se recomienda: COALITION TO STOP THE USE OF CHILD SOLDIERS, *The Child Soldiers Global Report 2013* BEAH, Ishmael, *A Long Way Gone: Memoirs of a Boy Soldier*, Sarah Crichton Books, New York, 2007, CABALLERO, Chema, *Suluku, la historia de un niño soldado en Sierra Leona*. Fundación la Caixa, Barcelona, 2009, DENOVA, Myriam, *Child Soldiers: Sierra Leone's Revolutionary United Front*, Cambridge University Press, Cambridge, 2010 y CRUZ ROJA ESPAÑOLA, *Peter, niño soldado. Testimonio de un niño forzado a combatir en Sierra Leona*, Ediciones Martínez Roca, Madrid, 2004.

²⁶ CONSEJO DE SEGURIDAD Y ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS, *Informe del Secretario General sobre Los niños y los conflictos armados*, A/68/878-S/2014/339, 15 de mayo de 2014, pág. 2. Consultado en: <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=S/2014/339> Mayo 5 de 2014.

como esclavas sexuales, obligadas a casarse con militares al mando u obligadas a tener abortos que ponen en riesgo su vida²⁷.

-Efectos físicos y psicológicos: los conflictos armados ocasionan diversos tipos de daños físicos y psicológicos que generan diferentes impactos tanto en las personas como en las sociedades. Generalmente, los impactos físicos producidos producen algún tipo de discapacidad a corto o a largo plazo cuya atención requiere de una rehabilitación integral. Ciertamente la discapacidad es una de las principales consecuencias derivadas de los conflictos armados y representa un enorme desafío para los países que se encuentran en esta situación y adicionalmente poseen altos índices de pobreza. Debido a estas condiciones, desde el momento en que las personas adquieren algún tipo de discapacidad, deben enfrentarse a un sistema lleno de vacíos y de falencias respecto a la atención temprana, servicios de salud, rehabilitación física y psicológica entre otros aspectos que hacen parte de una rehabilitación integral. Esta violación de sus derechos representa un obstáculo para la realización de su proyecto personal y para su integración a la sociedad, lo que se convierte en un círculo vicioso entre pobreza, exclusión, vulnerabilidad y conflicto.

Por otra parte, los traumas psicológicos generados por la violencia directa e indirecta hacia niños y maestros, afectan tanto el proceso de aprendizaje de los estudiantes como el rendimiento laboral de los profesores. Muchos de estos efectos se manifiestan en los altos niveles de estrés y ansiedad, fobias y bajos niveles de autoestima. Así mismo, la no oportuna atención de estos traumas, puede tener efectos a largo plazo en la vida emocional, social y laboral de las personas. Igualmente, la atención psicológica y no debe limitarse a los primeros momentos de la emergencia, sino integrarse en espacios como la escuela, la familia y la comunidad²⁸.

-Desplazamiento forzado interno: los desplazamientos forzados internos producidos por la violencia, constituyen una violación múltiple de los derechos y son a la vez un crimen de lesa humanidad²⁹. A diferencia de los refugiados quienes también

²⁷ Al respecto, es valioso destacar la historia de China Keitetsi, quien a los ocho años de edad fue forzosamente reclutada por el Ejército Nacional de Resistencia de Uganda, liderado por Yoweri Museveni (presidente de Uganda desde 1986). En su libro, China relata la manera en que su identidad como mujer fue eliminada, sus derechos como niña fueron violados, fue sometida a todo tipo de violencia sexual, fue obligada a cometer varios crímenes, entre otros hechos marcaron su infancia y adolescencia y que aún tienen un impacto en su vida como mujer adulta. Véase: KEITETSI, China, *Mi Vida De Niña Soldado: Me Quitaron a Mi Madre y Me Dieron un Fusil*, Trad. J. A. Bravo, Daeva, Madrid, 2005.

²⁸ DAVIES, Lynn, *Education and Conflict: Complexity and Chaos*, citado, pág. 99 y 100.

²⁹ Para más información sobre migraciones voluntarias e involuntarias, véase en esta investigación, Parte III, capítulo VIII, ítem 3 “Orígenes, narrativas y derechos de los refugiados y desplazados internos palestinos”.

huyen de la violencia, las personas desplazadas internas permanecen en su mismo país. Así mismo, debido a su condición, son privados de acceder a la vivienda, la alimentación, la salud, entre otros servicios básicos, lo que les conlleva a la dependencia y marginalización en las sociedades. En la mayoría de casos, la población desplazada interna no tiene suficiente certeza sobre su futuro y las posibilidades de regresar a sus comunidades. De acuerdo con el informe del *Internal Displacement Monitoring Centre* (IDMC) publicado en el 2014, para diciembre del 2013 se registraron 33.3 millones de desplazados internos en 53 países. La cifra presenta un aumento de 8.2 millones de desplazados internos más, que representa un 16% de incremento. El aumento de las cifras se debe especialmente a la situación en Siria, el país con mayor número de desplazados internos (3.2 millones) seguido por República Democrática del Congo (1 millón) República Centroafricana (935.000 personas)³⁰

Desafortunadamente, no existen aún instrumentos jurídicos internacionales vinculantes que promuevan el respeto y cumplimiento de los derechos para las personas que han sufrido desplazamiento forzoso. Tan sólo existen los Principios Rectores de los Desplazamientos Internos de las Naciones Unidas que, a partir de lo establecido por otros instrumentos de protección de derechos humanos, buscan promover el reconocimiento de los derechos de esta población. Ante esto, la responsabilidad de garantizar sus derechos recae directamente en los Estados y sus instituciones. Aunque, en algunos países los tribunales de justicia nacionales han hecho algunos avances al respecto, aún existen muchas barreras que impiden a estas personas acceder y gozar sus derechos como el resto de los ciudadanos. En consecuencia, el acceso al derecho a la educación es muy limitado para los niños, niñas y adolescentes desplazados internos. Por ejemplo, en Colombia un 51% de los jóvenes desplazados asisten a la escuela secundaria, a diferencia del 63% de los jóvenes no desplazados. Igualmente, en la República Democrática del Congo tan sólo el 34% de los niños y niñas desplazados tienen acceso a la educación básica, mientras que el promedio nacional de niños y niñas no desplazados que asisten es del 52%³¹.

³⁰ INTERNAL DISPLACEMENT MONITORING CENTRE, *Global Overview 2014, People internally displaced by conflict and violence*, Geneva, Internal Displacement Monitoring Centre, Norwegian Refugee Council 2014, pág. 10. Consultado en: <http://www.internal-displacement.org/assets/publications/2014/201405-global-overview-2014-en.pdf> Mayo 5 de 2015.

³¹ UNESCO, EFA GLOBAL MONITIRING REPORT 2011, *The hidden crisis: Armed conflict and education*, citado, pág. 178 y 179.

-*Refugiados*: según las cifras de ACNUR³², al finalizar el 2013 se registraron un total de 16.7 millones de refugiados entre los que también se encuentran los 5 millones de palestinos refugiados registrados en el mismo año por la UNRWA. Los países que cuentan con mayor número de refugiados son Siria, TPO, Afganistán, Irak, Somalia, Sudán y República Democrática del Congo. A diferencia de las personas desplazadas, las personas refugiadas sí cuentan con un marco jurídico internacional que protege sus derechos y establece las obligaciones de los Estados al respecto. Se trata de la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951, donde se obliga a los Estados a garantizar, entre otros derechos, la educación básica, de la misma forma que a sus ciudadanos y ciudadanas. No obstante, la mayoría de niños y niñas deben enfrentar muchos obstáculos para acceder y disfrutar de este derecho. Por ejemplo, la negación del acceso a la oferta educativa, ya que los gobiernos de la mayoría de países de acogida no pueden proporcionar la enseñanza básica a sus mismos ciudadanos. Así mismo, estos países tampoco cuentan con infraestructura y recursos adecuados, ofreciendo así una educación de baja calidad. Aunque en algunos casos, los niños y niñas pueden acceder a la oferta educativa, deben enfrentarse a aprender en una lengua que no es la suya lo que dificulta su proceso de aprendizaje³³. De acuerdo con estudios realizados por ACNUR en 92 de sus campamentos y 47 entornos urbanos de 73 países, el Promedio de Tasa de Matricula –PTM en escuela primaria, entre niños de 6 a 11 años de edad, fue del 72%. Mientras que la PTM en educación secundaria, entre adolescentes de 12 a 17 años de edad, fue de un 36%. Evidenciando así las pocas posibilidades que tiene esta población de terminar sus estudios y lograr mejores oportunidades en el futuro. Así mismo, el acceso a los servicios educativos puede variar entre países y localidades. Por ejemplo, para el 2009 en Kenia se registró un 51% de PTM en educación primaria y en los campamentos de Dadaab y Kakuma, ubicados en Kenia, se registraron tasas de un 56% y 79% respectivamente. Respecto a las tasas de PTM en educación secundaria, en Nairobi fueron de 52%, en Dadaab un 21% y en Kakuma un 19%³⁴.

Por otra parte y en adición a estos efectos inmediatos, los conflictos también tienen una serie de impactos a largo plazo sobre la educación, producidos por la prolongación de los conflictos y la persistencia de ataques en un extenso número de años. Entre estos efectos se pueden incluir el abandono permanente de estudiantes,

³² UNHCR, *UNHCR Mid-Year Trends 2014*, UNHCR, 2014, pág. 3.

³³ UNHCR, *Handbook for emergencies*, UNHCR, 2011. pág. 94.

³⁴ UNHCR, *Refugee Education A Global Review*, UNHCR, Geneva, 2011, pág. 22 y 23.

docentes y personal administrativo, la interrupción o retroceso en los avances educativos, la escasez de oferta educativa, la disminución de la calidad de los servicios educativos y, obviamente, las lesiones y muertes de los maestros y estudiantes, entre otros. A pesar de la poca información e investigación al respecto, O'Malley se ha dedicado a analizar y clasificar estos efectos de la siguiente manera: 1. efectos sobre los docentes y la enseñanza, 2. efectos sobre los estudiantes y el aprendizaje, 3. efectos sobre la infraestructura, 4. efectos sobre la administración educativa y, 5. efectos simbólicos, que explicaremos a continuación³⁵:

Respecto a los *efectos sobre los docentes y la enseñanza*, O'Malley los contempla desde las siguientes tres subcategorías:

- *la pérdida de profesores*: los ataques contra las infraestructuras y las amenazas de muerte pueden llevar a los profesores a la renuncia de sus puestos de trabajo y la huida de su comunidad e incluso del país. En este aspecto, según el *informe Education Under Attack 2014*, en Colombia durante el 2009 y el 2012, 305 maestros y maestras fueron obligados a abandonar sus hogares debido al alto riesgo que corrían sus vidas³⁶.
- *amenazas y asesinatos de profesores*: los asesinatos selectivos a maestros y las amenazas de muerte en las comunidades más locales, afectan la seguridad, el ánimo y la capacidad de enseñanza de los maestros. Volviendo al caso de Colombia, según el *informe Education Under Attack 2014*, este país es uno de los lugares más inseguros en el mundo para los maestros y maestras, ya que presenta el índice más alto de personal docente asesinado o con amenazas de muerte. Según cifras registradas entre el 2009 y el 2012, más de 140 maestros y maestras fueron asesinadas, 1.806 recibieron amenazas³⁷.
- *la reducción de calidad de los docentes*: los ataques a las instituciones de educación superior y de formación del profesorado restringen la investigación, el avance del desarrollo en contenidos de enseñanza y formación pedagógica. Como consecuencia, se reduce la capacidad de formación docente, los docentes se

³⁵ O'MALLEY, Brendan, *The longer-term impact of attacks on education on education systems, development and fragility and the implications for policy responses*, Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2011 The hidden crisis: Armed conflict and education, UNESCO-EFA, Paris, 2011, pág. 4 a 14.

³⁶ GLOBAL COALITION TO PROTECT EDUCATION FROM ATTACK, *Education Under Attack 2014*, pág. 14. Consultado en: http://protectingeducation.org/sites/default/files/documents/eua_2014_full_0.pdf Mayo 5 de 2015.

³⁷ GLOBAL COALITION TO PROTECT EDUCATION FROM ATTACK, *Education Under Attack 2014*, pág. 14. Consultado en: http://protectingeducation.org/sites/default/files/documents/eua_2014_full_0.pdf Mayo 5 de 2015.

desmotivan al no encontrar espacios de capacitación y se reduce el número de jóvenes interesados en formarse como maestros.

Con relación a los *efectos sobre los estudiantes y el aprendizaje*, los ataques persistentes conllevan al cierre de un gran número de escuelas y por ende a la baja del número de matrículas y asistencia escolar. El cierre de escuelas por un determinado período, conlleva a un retroceso o estancamiento del proceso educativo. Según informes realizados por el Instituto de Estadística de la UNESCO –IEU, los países que se encuentran en conflicto armado tienen un alto riesgo de interrumpir o hacer retroceder los avances en materia de educación³⁸. Por ejemplo, en Afganistán los 20 años de conflicto antes de 2001 produjeron una pérdida de 5,5 años de escolaridad. En el caso de Mozambique, la guerra civil produjo una pérdida de 5 años de escolaridad. La invasión de Iraq desde el 2003, ha producido un retraso de 1.4 años. Estos retrocesos en materia de educación, no sólo afectan las vidas de los estudiantes, sino a la vez tiene efectos a largo plazo en el crecimiento económico del país, las oportunidades laborales, la reducción de la pobreza, entre otros factores estructurales³⁹.

El estancamiento en los estudios, también tiene relación con la violencia y abuso sexual por parte de las fuerzas de seguridad y los grupos armados hacia las niñas y mujeres, especialmente cuando éstas van camino a la escuela. Muchas de ellas, resultan en embarazo y son obligadas a convertirse en madres y esposas de sus opresores, olvidadas y excluidas, no continúan sus estudios, postergando o eliminando sus futuras oportunidades laborales y de participación en la sociedad. Adicionalmente, los continuos ataques, el no acceso a un oportuno y adecuado tratamiento psicológico y los prolongados cierres de las escuelas, provocan fracaso escolar, abandono y exclusión. Si bien O'Malley centra su atención en el impacto de los ataques en el proceso de aprendizaje, es necesario señalar el impacto directo que tienen éstos sobre las vidas de los y las estudiantes, dichos ataques son, a su vez, empleados como arma política para enviar mensajes de amenaza a la comunidad educativa y en general, tres recientes y simbólicos casos al respecto son los de México, Nigeria y Kenia. En el primero de ellos, el 26 de septiembre de 2014 se registró la demanda por desaparición forzada de 43 estudiantes que se preparaban para ser docentes en la escuela normalista de Ayotzinapa, en el estado de Guerrero. El crimen se le atribuye a la policía municipal que opera

³⁸ UNESCO, EFA GLOBAL MONITORING REPORT 2011, *The hidden crisis: Armed conflict and education*, citado, pág. 208.

³⁹ Ídem, pág. 211.

mancomunadamente con el crimen organizado, en medio del conflicto armado interno. Las investigaciones al respecto continúan pero avanzan de manera lenta sin resultados y enjuiciamientos concretos, evidenciando así el nivel de impunidad del sistema judicial mexicano⁴⁰. Mientras que en el caso de Nigeria, el grupo armado islámico Boko Haram ha perpetrado deliberadamente ataques y amenazas contra maestros y estudiantes con el fin de evitar que éstos asistan escuelas no islámicas ya que lo consideran un pecado y un símbolo del imperialismo Occidental. Con este pretexto, durante el 2012 y el 2013, el grupo armado asesinó a más de 100 niños y niñas y más 70 maestros y maestras, quemó más 50 escuelas, obligó al cierre de 60 escuelas y forzó la expulsión de estudiantes de todas las escuelas de los estados de Adamawa, Borno, Yobe y Kaduna. Uno de los hechos más simbólicos llevados a cabo por el grupo fue el secuestro de más de 200 niñas que fueron raptadas mientras atendían sus clases. A pesar de algunas lograron escapar, más de la mitad de ellas no han regresado a sus hogares y se presume que han sido víctimas del tráfico de personas, especialmente con fines sexuales⁴¹. Finalmente, en Kenia, en abril de 2015, al menos 147 personas, la mayoría de ellas estudiantes, fueron asesinadas en las instalaciones de la Universidad de Garissa. La masacre fue cometida por militantes de al-Shabab un grupo armado radical islámico que posee vínculos con Al Qaeda. Al-Shabab surge en Somalia en el 2003 y tiene como principal misión convertir a este país en un Estado islámico y expandir dicho modelo en todo el continente africano, para ello su principal estrategia es perseguir a los no-musulmanes, incluyendo cristianos como es el caso de al menos la mayoría de estudiantes asesinados⁴²

Por otra parte y continuando con el análisis de los efectos de los conflictos sobre la educación, encontramos los *efectos sobre la infraestructura* que suelen ser uno de los más visibles durante y después de los conflictos, ya que los ataques y daños a la infraestructura de las instituciones escolares es uno de los principales obstáculos para el acceso al derecho a la educación en todos los niveles. La rehabilitación de las infraestructuras requiere de planeación, tiempo y recursos. En países o zonas en

⁴⁰ AMNESTY INTERNATIONAL, *Mexico submission to the un committee on enforced disappearances*, London 2015, pág. 5. Consultado en: <https://www.amnesty.org/download/Documents/AMR4100012015ENGLISH.pdf> Mayo 6 de 2015.

⁴¹ AMNESTY INTERNATIONAL, *'Keep away from schools or we'll kill you': Right to education under attack in Nigeria*, London, 4 October 2013. Consultado en: <https://www.amnesty.org/download/Documents/12000/afr440192013en.pdf> Mayo 6 de 2015. AMNESTY INTERNATIONAL, *Amnesty International Report 2014/15*, "Nigeria". Consultado en: <https://www.amnesty.org/en/countries/africa/nigeria/report-nigeria/> Mayo 6 de 2015

⁴² BBC, "Kenya attack: 147 dead in Garissa University assault", Abril 03 de 2015. Consultado en: <http://www.bbc.com/news/world-africa-32169080> Abril 27 de 2015.

conflicto, el inicio de obras de rehabilitación y reconstrucción se retrasan debido a las difíciles condiciones económicas o los constantes ataques directos a las escuelas. En países como Sierra Leona, tres años después de que terminara el conflicto, se registró que alrededor del 60% de las escuelas primarias y un 40% de las escuelas secundarias, requerían rehabilitación y reconstrucción. Muchas de estas escuelas sufrieron daños durante los primeros años del conflicto y permanecieron así durante los diez años del mismo⁴³.

Después de la rehabilitación y reconstrucción de las infraestructuras educativas, uno de los más importantes retos de los sistemas educativos, consiste en restablecer los *efectos sobre la administración educativa*. En muchos casos, durante y después de los conflictos, los sistemas educativos estatales no cuentan con el suficiente capital económico y humano para restablecer sus servicios, contratar el personal administrativo y docente adecuado, recuperar los sistemas de registro averiados tras el impacto de los ataques, entre otros. Al respecto, uno de los casos más significativos es el de los TPO, debido a los efectos de la masacre de cientos de palestinos y la expulsión de cerca de 750.000 de personas en 1948 la UNRWA, debió suministrar los servicios educativos de miles de niños y niñas palestinos refugiados, convirtiéndose hasta la fecha en un importante soporte para el sistema educativo palestino, el cual aún no ha podido garantizar el derecho a la educación de su población. Según cifras del organismo, a julio de 2014 se registró un total de 479.519 estudiantes refugiados matriculados en el sistema, de los cuales un 49.8% son mujeres. El servicio educativo de la UNRWA cuenta con 632 escuelas de educación primaria y secundaria, tanto en los TPO como en los países de acogida (Líbano, Jordania y Siria)⁴⁴.

Por último, sobre los *efectos simbólicos*, O'Malley afirma que existen dos principales tipos de efectos simbólicos: psicológicos y sociales. En primer lugar, los efectos psicológicos surgen a raíz de los constantes ataques directos a los estudiantes, profesores e infraestructuras. Muchos de éstos se reflejan en los altos niveles de estrés y paranoia frente a posibles futuras agresiones. Hechos como la muerte de algún familiar o de un compañero de clase y los constantes ataques a las infraestructuras físicas generan una serie de traumas y fobias que les impide a los estudiantes continuar

⁴³ UNESCO, EFA GLOBAL MONITORING REPORT 2011, *The hidden crisis: Armed conflict and education*, citado, pág. 213.

⁴⁴ UNRWA, *UNRWA in figures 01-July 2014*, UNRWA, 2015. pág. 1. Consultado en: http://www.unrwa.org/sites/default/files/in_figures_july_2014_en_06jan2015_1.pdf Mayo 5 de 2015.

adecuadamente con su proceso de aprendizaje, como también participar de manera activa en su sociedad.

Los profesores y personal administrativo también pueden padecer el mismo tipo de temores y niveles de ansiedad y estrés. Las causas de ello, están generalmente relacionados con la muerte o lesiones de algunos de sus estudiantes o colegas, los ataques de violencia directos mientras ejercían su labor y las amenazas de muerte. Dichas situaciones, obviamente, provocan en ellos altos niveles de estrés y ansiedad que les impide concentrarse en su trabajo y relacionarse adecuadamente con su entorno familiar y laboral. Un efecto colateral de esta situación, es la ansiedad que los profesores transmiten a sus estudiantes lo cual puede aumentar los niveles de temor y ansiedad generalizada. Por último, el abandono de las clases por parte de los profesores debido a sus temores y amenazas, conlleva a la cancelación de las clases y cierre de escuelas debido a la falta de personal.

Respecto a los efectos simbólicos sociales, éstos corresponden a los efectos ideológicos y sociales que tienen los ataques frente a la educación y la sociedad en general. Para Vernor Muñoz, Relator Especial de la ONU sobre el Derecho a la Educación, estos ataques son la promulgación del miedo entre las personas y la negación del derecho a la educación, como también de los valores y propósitos que ésta tiene. El ataque a las escuelas y la comunidad educativa, significa también un rechazo a las posibilidades de construir sociedades más justas, democráticas y con mejores oportunidades para todos sus miembros. Así mismo, la violencia sexual y las agresiones hacia niñas y mujeres en las escuelas y fuera de ellas, demuestra el rechazo social frente a la mujer, a sus derechos y elimina su importancia en la sociedad⁴⁵.

Finalmente, es posible analizar un silencioso ataque a la educación, menos visible que los daños directos a estudiantes, profesores e infraestructura física y otros bienes y servicios públicos. Se trata de la inversión económica en gasto militar que los países en conflicto invierten para la seguridad y defensa, en vez de invertir en educación, salud o justicia. También los países donantes y en desarrollo que dedican mayor porcentaje al gasto militar que a la ayuda internacional. De acuerdo con cifras de UNESCO, 21 de los países más pobres del mundo, gastan más en armamento y seguridad que en servicios de educación primaria. En países como Etiopía, el

⁴⁵ ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS, *Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz, Promoción y Protección de Todos los Derechos Humanos, Civiles, Políticos, Económicos, Sociales y Culturales, Incluido el Derecho al Desarrollo, El derecho a la educación en situaciones de emergencia*, A/HRC/8/10, 20 de mayo de 2008, pág. 2.

presupuesto militar supera dos veces la inversión en educación primaria, mientras que en el Chad se invierten cuatro veces más y en Pakistán siete⁴⁶. Aunque cada país tiene sus prioridades ante la inversión militar, los gobiernos deben reflexionar frente al desbalance de recursos en otras necesidades como los servicios de alimentación, salud y educación. El estudio también señala que una pequeña reducción en los gastos militares puede llegar a ser una importante inversión en educación. Por ejemplo, si los 21 países anteriormente mencionados redujeran tan sólo un 10% del gasto militar y lo invirtieran en servicios de educación básica, esto permitiría que 9.5 millones de niños y niñas accedieran a la escuela, lo que equivale al actual 40% de la población infantil sin escolarizar⁴⁷.

3. Marco legal de defensa y garantía del derecho a la educación en situaciones de conflicto armado.

El derecho a la educación como todos los derechos consagrados por el Derecho Internacional de Derechos Humanos, deben ser protegidos tanto en tiempo de paz, como en tiempos de conflicto armado y en otras emergencias. Para cumplir con ello, los Estados tienen la obligación jurídica de proteger y garantizar el derecho a la educación, en condiciones de calidad, que satisfaga las diversas necesidades y que también sea accesible a aquellas personas con estatus jurídico de refugiado/a, niño/a soldado o desplazado/a interno/a⁴⁸.

Como primer instrumento jurídico, encontramos la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, que en su artículo 26 establece tres principios básicos que componen el derecho a la educación, a saber: 1. Toda persona tiene derecho a la educación; la instrucción elemental y fundamental debe ser gratuita, 2. La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, como también favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los

⁴⁶ Véase: UNESCO, EFA GLOBAL MONITORING REPORT 2011, *The hidden crisis: Armed conflict and education*, citado, pág. 148 y 149.

⁴⁷ Ídem, pág. 153 y 154.

⁴⁸ Para ampliar información al respecto, recomendamos consultar: HULL-LARSEN, Peter, *Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2011, The hidden crisis: Armed conflict and education*, UNESCO, EFA-GMR, 201 y MOZAH, Sheikha, "International law and the protection of education systems", en UNESCO, *Protecting Education from Attack A State-of-the-Art Review*, UNESCO, Paris, 2010.

grupos étnicos o religiosos y, 3. Los representantes legales de los niños y niñas tienen el derecho a elegir la educación preferente para ellos y ellas. Estos principios han sido desarrollados y adoptados en otros instrumentos de protección de los derechos humanos⁴⁹.

En segundo lugar, encontramos el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966, que hace referencia al derecho a la educación en los artículos 13 y 14. De manera especial, en el artículo 13 se abordan los fines y propósitos de la educación como el pleno respeto por la dignidad humana, fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Tales propósitos deben darse en el marco de una sociedad libre que favorezca la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las diversas actividades a favor del mantenimiento de la paz. Los Estados parte de este Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación, convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Respecto al artículo 14 del Pacto, los Estados se comprometen a establecer la enseñanza primaria de forma obligatoria y gratuita para todos y todas de manera progresiva.

En cuanto a los derechos particulares de la infancia y la niñez, los más relevantes son la Declaración de los Derechos del Niño de 1956 y la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989. El primero de estos instrumentos, consagra el derecho a la educación en dos de sus principios: el principio 7 establece que todo niño y niña tiene derecho a recibir educación de manera gratuita y obligatoria, al menos en la etapa elemental de instrucción. La educación debe ofrecerse en condiciones de igualdad y debe fortalecer el fomento de la cultura general y el desarrollo de aptitudes que les permita participar adecuadamente en una sociedad. En el principio 10, menciona que el niño debe ser protegido de toda práctica discriminatoria y educado desde el espíritu de la comprensión, la amistad, la tolerancia y la paz universal. La Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 consagra el derecho a la educación en los artículos 28 y 29. El artículo 28 promueve la educación primaria, gratuita y obligatoria e insta a los

⁴⁹ En cuanto a los instrumentos regionales de protección de los derechos humanos, se encuentran: La Convención Americana sobre Derechos Humanos o “Pacto de San José”, el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos, el Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales de 1950, la Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos de 1981, Protocolo a la Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos sobre los Derechos de las Mujeres en África de 1998 y la Carta Árabe de Derechos Humanos de 2005.

Estados al desarrollo de una educación secundaria accesible y de otras formas de aprendizaje. Mientras que en el artículo 29 se establece que el principal propósito de la educación consiste en contribuir al pleno desarrollo de la personalidad, las aptitudes y las capacidades psicológicas y físicas de los niños y las niñas. Así mismo, afirma que la educación debe promover el respeto y cumplimiento de los derechos, libertades fundamentales y principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas. Por último, este artículo explica que la educación debe orientarse a desarrollar en los niños y las niñas todas las habilidades necesarias para emprender un proyecto de vida autónomo y responsable, con el fin de que puedan participar en una sociedad libre en la que se promuevan valores como la igualdad, la justicia, la solidaridad y el rechazo a toda forma de discriminación⁵⁰.

En el caso de los conflictos armados, el DIH, en el Cuarto Convenio de Ginebra relativo a la protección de personas civiles en tiempo de guerra de 1949, en su Artículo 50 establece que la Potencia ocupante debe facilitar el buen funcionamiento de los establecimientos dedicados a la asistencia y educación de los niños y niñas. También, en aquellos casos en que las instituciones locales resulten averiadas, la Potencia ocupante deberá llevar a cabo medidas para garantizar la manutención y educación de las personas, procurando recurrir a personal con la misma nacionalidad, idioma y religión. El Protocolo II adicional a los Convenios de Ginebra de 1977 sobre la protección de las víctimas de los conflictos armados sin carácter internacional, en el Artículo 4.3a, establece la obligación de garantizar el cuidado y la ayuda para todos aquellos que lo necesiten. Entre ellos, permitir el acceso a la educación, incluida la educación religiosa o moral, conforme a los deseos de los padres o de las personas que tengan la guarda de los niños y niñas. A la vez, la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951, establece en su artículo 22, que las personas en condición de refugiadas tienen el derecho al acceso a la enseñanza elemental con el mismo trato que los nacionales del país en el se encuentran y, respecto a la educación no elemental, tienen el derecho a recibir un trato no menos favorable que el ofrecido a los extranjeros.

⁵⁰ Otros instrumentos en los que se establece al acceso y goce del derecho a la educación son: 1) La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer de 1979, en su artículo 10, establece las obligaciones que tienen los Estados para eliminar la discriminación y asegurar la igualdad de derechos entre hombres y mujeres; 2) Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial de 1965, en el artículo 7, se pide a los Estados tomar medidas en las esferas de la enseñanza, la educación, la cultura y la información, para combatir los prejuicios que conduzcan a la discriminación racial y 3) Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad del 2006, establece en su artículo 24 establece las medidas que se deben tomar para garantizar el derecho a la educación por parte de esta población.

Respecto a las personas en situación de desplazamiento forzoso, encontramos los “Principios Rectores de los Desplazamientos Internos de las Naciones Unidas”, que basados en lo establecido por el DIH y el DIDH, busca promover el respeto y garantía de los derechos de esta población. Específicamente, en su Principio 23 establece que todo ser humano tiene el derecho a la educación y que para hacerlo efectivo, las autoridades competentes deben asegurar a los desplazados internos, especialmente a los niños y niñas, el servicio de educación gratuita y obligatoria en el nivel primario, respetando su identidad cultural, religión e idioma. Así mismo, deben garantizar la plena igualdad de participación de las niñas y mujeres en los diferentes programas educativos.

De todos modos, como pudimos apreciar en el apartado dedicado a los efectos de los conflictos armados en la educación, son muchos y diversos los ataques perpetrados a los niños y niñas, jóvenes, maestros y maestras, como también a la infraestructura escolar y la administración educativa. Estos traen consecuencias negativas respecto a la oferta y el acceso al sistema educativo y en la calidad y diversidad de los servicios educativos. Es decir, afecta a las dimensiones que componen el derecho a la educación, las cuales permiten la plena garantía y goce de este derecho. La ausencia o debilitamiento de alguna de estas dimensiones tanto en tiempo de conflicto como de estabilidad, supone un riesgo para el cumplimiento y garantía del derecho a la educación.

Según la ex Relatora Especial de las Naciones Unidas para el Derecho a la Educación, Katarina Tomaševski, el derecho a la educación posee al menos tres grandes dimensiones: 1) La dimensión sobre la naturaleza y el alcance normativo del derecho a la educación, que se deriva de los instrumentos internacionales sobre derechos humanos, las constituciones nacionales y leyes locales, 2) La dimensión sobre la realización de todos los derechos humanos a través del derecho a la educación, es decir, la promoción y garantía del respeto de todos los derechos humanos, como un proceso de aprendizaje en sí mismo y, 3) La dimensión sobre el papel del derecho a la educación como multiplicador de los derechos humanos, que implica que el adecuado y oportuno acceso al derecho a la educación contribuye al pleno disfrute de otros derechos y libertades⁵¹. En relación con estas tres dimensiones, el derecho a la educación posee cuatro componentes que han sido organizados por la ex Relatora a través del sistema de las 4-A: *availability*, *accessibility*, *acceptability* y *adaptability*, que en español se

⁵¹ TOMAŠEVSKI, Katarina, *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Gothenburg: Novum Grafiska AB, 2001.

traducen como: *disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad*. Así, este sistema busca tres objetivos fundamentales: informar sobre la situación del derecho a la educación alrededor del mundo, promover el respeto y cumplimiento del derecho a la educación de acuerdo a lo establecido por el DIDH y asesorar a los Estados y sus respectivas instituciones para la elaboración de planes y programas que contribuyan a garantizar el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, analizando ahora cada uno de ellos se sostiene que⁵²:

-Disponibilidad: consiste en la obligación que tiene el Estado de suministrar los recursos que permitan recibir adecuadamente el derecho a la educación. Entre ellos, asignaciones fiscales, número y tipos de escuelas acondicionadas para niños y niñas en edad escolar, adecuado personal docente que cuente con oportunidades de educación y formación, contratación, derechos laborales y libertades sindicales. La disponibilidad, también implica dos tipos de obligaciones gubernamentales: la primera se relaciona con la característica del derecho a la educación como un derecho civil y político que obliga a los Estados a permitir el establecimiento de instituciones educativas por parte de actores o sectores no estatales. La segunda obligación se deriva de la característica del derecho a la educación como derecho económico, social y cultural que insta a los Estados a establecer y financiar los medios que garanticen la disponibilidad de la educación. Igualmente, la disponibilidad de instrucción académica constituye un pilar del derecho individual a la educación, así como el incumplimiento de ésta por parte de los Estados, indica una manifiesta violación del derecho a la educación⁵³.

-Accesibilidad: este segundo componente busca garantizar que las instituciones y los programas educativos que se encuentran disponibles sean accesibles para todos los niños y niñas. Según el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales-DESC, el criterio de *accesibilidad* posee tres dimensiones: a) la no discriminación que establece que la educación debe ser accesible para todas las personas, especialmente para los más vulnerables, b) accesibilidad material, es decir, que la educación debe ser asequible materialmente desde su ubicación geográfica y, c) accesibilidad económica que implica que la educación sea accesible económicamente de acuerdo a las condiciones socio

⁵² ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS, Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz, *Promoción y Protección de Todos los Derechos Humanos, Civiles, Políticos, Económicos, Sociales y Culturales, Incluido el Derecho al Desarrollo, El derecho a la educación en situaciones de emergencia*, A/HRC/8/10, 20 de mayo de 2008.

⁵³ NACIONES UNIDAS, *Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Informe provisional de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Katarina Tomaševski, presentado de conformidad con la resolución 1999/25 de la Comisión de Derechos Humanos, Comisión de Derechos Humanos, E/CN.4/2000/6*, 1 de febrero de 2000, Párrafo 32.

económicas de las personas. Por último, entre las medidas que deben tomar los Estados para cumplir con el criterio de accesibilidad en el sistema educativo, se encuentran: la eliminación de las barreras legales y administrativas, la eliminación de los obstáculos financieros, la identificación y eliminación de las normas discriminatorias de acceso y la eliminación de los obstáculos que impidan el adecuado aprovechamiento de la escolarización, como los horarios, ubicación geográfica, honorarios de maestros, entre otros. Especial consideración implica la accesibilidad del sistema educativo para las personas con discapacidad, tanto en lo referido a la eliminación de barreras arquitectónicas, como a la “accesibilidad universal” respecto a cualquier obstáculo que pudiera dificultar el real disfrute igualitario de este derecho⁵⁴.

-Aceptabilidad: esta dimensión insta a los Estados a establecer unas normas mínimas que regulen la calidad de los programas, métodos y servicios educativos, con el fin de que la calidad de la educación sea aceptable para padres, niños y niñas. Adicionalmente, la calidad de la educación implica el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos, el disfrute del proceso de aprendizaje en un adecuado lenguaje y con la especial garantía de proporcionar educación bilingüe a aquellos grupos étnicos que lo necesiten. Entre otras medidas que deben desarrollar los Estados para garantizar la aceptabilidad del sistema educativo se hallan: la elección de los padres sobre la educación para sus hijos bajo el adecuado cumplimiento y respetos de los derechos humanos, la aplicación de normas mínimas para la calidad, seguridad, y salud ambiental, etc.

-Adaptabilidad: se refiere a la obligación que tienen los Estados de garantizar que la educación se adapte a las necesidades de los niños, niñas, comunidad educativa y a la sociedad en general, y no al contrario. Para lograrlo, los Estados deben eliminar todo tipo de barreras y discriminación presentes en el sistema educativo, como también implementar todo tipo de medidas que garanticen la adecuada permanencia de los estudiantes. La adaptabilidad, implica a su vez un cambio en el enfoque en la manera en que se presta el servicio, ya que ésta exige a las instituciones educativas realizar un esfuerzo para adaptarse a las necesidades de aprendizaje de acuerdo a las condiciones físicas, psicológicas y socioeconómicas de los estudiantes. De esta manera, se busca garantizar la plena integración educativa de niños y niñas, pertenecientes a poblaciones vulnerables como las personas con discapacidad, con talentos excepcionales, déficit de

⁵⁴ Véase: Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2007, especial atención al Artículo 9 “Accesibilidad” y Artículo 24 “Educación”.

atención, niños y niñas indígenas, desplazados, refugiados, trabajadores, privados de su libertad y aquellos vinculados a ejércitos regulares e irregulares. La adaptabilidad implica lo que también se denomina como *educación inclusiva*, generalmente entendida como el tipo de educación que busca identificar y responder a las diversas necesidades educativas de las niñas, niños y adolescentes. Así, la educación se entiende como un proceso de formación proactivo en el que la comunidad educativa identifica y remueve las barreras y obstáculos de exclusión fundados en diferencias étnicas, lingüísticas, de origen, de condición social y económica, de creencias, de capacidades, entre otras, que no les permite a los y las estudiantes acceder a una educación de calidad en igualdad de oportunidades⁵⁵.

4. Superando la paradoja de la educación en situaciones de conflicto armado: la educación como generadora de violencia o como constructora de paz.

Durante las década de los setenta, tanto el área de las Ciencias de la Educación como de la Sociología analizaron la relación dialéctica entre educación y sociedad. Autores como Gramsci, Bourdieu, Passeron y Althusser, intentaban explicar cómo la educación y la escuela actuaban como instrumentos de reproducción de las desigualdades sociales. Análisis todavía vigentes tanto para la educación como para la educación para la paz⁵⁶. Sin embargo, la relación dialéctica entre educación y conflicto ha sido estudiada de manera más reciente. Los primeros intentos se hallan en la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos” de 1990, en la que se hace referencia a los conflictos como un obstáculo para el adecuado acceso al derecho a la educación. Igualmente, el cambio al interior de la acción humanitaria durante la década los noventa, contribuyó a visibilizar las necesidades y desafíos de la educación en situaciones de conflicto armado y la ubicó como una acción prioritaria dentro de su labor.

Sin embargo, sólo hasta el año 2000 un estudio realizado por UNICEF, logró un análisis más profundo sobre las implicaciones de la educación en los conflictos y las

⁵⁵ UNESCO, *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education: A Challenge and a Vision*, UNESCO, Paris, 2003, pág. 7 y TOPPING, Keith, MALONEY, Sheelagh, *The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education*, New York, 2005, pág. 31 a 33.

⁵⁶ Véase: GRAMSCI, Antonio, *La alternativa pedagógica*, Nova Terra, Barcelona, 1973, BORDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Fontamara, Barcelona, 1996 y ALTHUSSER, Louis, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Trad. de Freud y Lacan, Nueva Visión, Buenos Aires, 1988.

posibilidades de construcción de paz a partir de la educación, nombrando ambos aspectos como *las dos caras de la educación*⁵⁷. Más adelante, autores como Davies⁵⁸ y uno de los más reciente informes anuales de la UNESCO⁵⁹ amplían y contribuyen más al respecto. A partir de éstas y otras referencias, a continuación analizaremos tanto los aspectos negativos como positivos de la educación en situaciones de conflicto armado, lo cual nos permitirá acercarnos más a la relación de educación, conflicto y paz, al igual que nos brindará las bases para llevar a cabo un estudio sobre los aspectos positivos y negativos de la educación para la paz en los TPO.

Por lo tanto, aun que hemos explicado los efectos de los conflictos armados en la educación y en los sistemas educativos, también, existe una relación a la inversa entre educación y conflicto, es decir, en la manera en que la educación puede socavar la paz y fomentar la violencia en distintos niveles, contribuyendo indirectamente a fortalecer las causas de los conflictos, debido a su interacción con ciertos procesos sociales, políticos, económicos y culturales que los genera. Esta relación puede estar presente en momentos clave como el antes, durante y después de los conflictos. Debido a su potencial, la educación, especialmente a través de los sistemas educativos y políticas educativas, suele ser utilizada por las partes en disputa como un poderoso instrumento o *arma* para justificar el uso de la violencia, promover los nacionalismos y patriotismos extremos, el chauvinismo, el racismo y otros similares. La educación *per se* no es una causa directa de los conflictos armados, obviamente, pero sí puede ser un factor que contribuya a la generación y legitimidad de los mismos, como también puede influir negativamente en la transformación de las estructuras durante el posconflicto.

Para Brown, la manera en que la educación afecta o interviene en las causas y dinámicas de los conflictos, opera al menos en los siguientes aspectos⁶⁰:

1. Efectos de la educación en la estructura socioeconómica: el sistema educativo se constituye como una de las más importantes instituciones por medio de las cuales se puede transmitir y mantener las desigualdades sociales respecto a la condición socio económica, al género, religión, etnia, orientación sexual, la cultura, entre otras ideas y valores que se mantienen al interior del sistema educativo y la

⁵⁷ BUSH, Kenneth, SALTARELLI, Diana, *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peacebuilding Education for Children*, UNICEF Innocenti Research Centre, Siena, 2000.

⁵⁸ DAVIES, Lynn, *Education and Conflict: Complexity and Chaos*, Routledge Falmer, New York, 2004.

⁵⁹ UNESCO, *EFA GLOBAL MONITORING REPORT 2011. The hidden crisis: Armed conflict and education*, UNESCO, Paris, 2011.

⁶⁰ BROWN, Graham, *Education and Violent Conflict- Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2011*, The hidden crisis: Armed conflict and education, UNESCO-EFA, Paris, 2010.

sociedad. Las tendencias de los conflictos contemporáneos muestran que parte de su raíz se encuentra en este tipo de desigualdades sociales. Sin embargo, aunque en el sistema educativo se mejoren tales desigualdades, las probabilidades de un conflicto se mantienen sí en la sociedad aún permanecen otras estructuras que discriminan injustamente a otros grupos.

2. Efectos políticos de la educación en la dinámica del conflicto: la educación puede ser usada como herramienta para la exclusión, esto promoviendo una única identidad nacional, un solo idioma oficial o reforzando narrativas etnocentristas, nacionalistas, racistas y sexistas.
3. La exclusión cultural en el sistema educativo: la preferencia o exclusión de ciertas culturas, grupos étnicos y religiosos puede producir diversos impactos en los conflictos armados, especialmente los conflictos por causas étnicas o de identidad. Algunos estudios demuestran que el desarrollo de contenidos educativos bajo una única preferencia cultural, religiosa o identitaria puede generar discriminación y exclusión. Igualmente, los grupos minoritarios pueden encontrarse mal preparados para un mercado laboral que sólo está estructurado de acuerdo a las normas de la mayoría de la sociedad.
4. La educación como un espacio para el reclutamiento: Brown señala que más allá de los efectos de la educación sobre las causas estructurales de los conflictos, la escuela y otros espacios educativos pueden dar lugar al adoctrinamiento, la radicalización e incluso el reclutamiento directo de grupos minoritarios y excluidos para la participación en organizaciones rebeldes, aunque en la mayoría de los casos no haya clara evidencia de ello.

Igualmente, la desigualdad en el acceso a la educación y la escasez de oportunidades de aprendizaje y empleo también producen efectos sobre las dinámicas de los conflictos. La limitación en el acceso a la enseñanza primaria y secundaria y la escasez de oportunidades laborales contribuyen a la generación de pobreza y desempleo, especialmente en la población joven. Este tipo de desigualdades, son un factor de riesgo para el aumento de tensiones sociales y en algunos casos para el crecimiento de un conflicto armado. Según las conclusiones un estudio realizado por Thynel, el adecuado acceso a la educación primaria puede llegar a reducir hasta en un 50% el riesgo del estallido de una guerra civil. En el caso de la educación secundaria, la escolarización de al menos un 80% de la población masculina reduce en dos tercios la probabilidad de que

estalle una guerra civil⁶¹. Un importante caso al respecto, fue Sierra Leona, donde durante la guerra civil los movimientos insurgentes y las fuerzas de contrainsurgencia reclutaron combatientes de entre los grupos menos favorecidos e instruidos del país. Después de la guerra, un estudio realizado entre excombatientes y no combatientes, concluyó que más del 80% de los que participaron en los combates abandonaron sus estudios poco tiempo antes de sumarse a los grupos rebeldes. Entre las causas se encontraban los altos índices de pobreza, la falta de acceso a la educación, la represión y alienación política. Tales condiciones, convirtieron a los jóvenes en una población más vulnerable para el reclutamiento por parte de los grupos armados⁶².

Por ello, los altos índices de desigualdad social y la escasez de oportunidades en educación y empleo, aunque no necesariamente pueden convertirse en una de las causas directas de los conflictos armados, deben entenderse y valorarse como un factor universal de riesgo, ya que en algunos casos los jóvenes con alto nivel de escolaridad también pueden participar en actos de violencia en medio de los conflictos como ha ocurrido en Pakistán (conflicto interno desde 1947), Sri Lanka (1983-2009) y los TPO (Primera Intifada 1987-1993 y Segunda Intifada 2000-2005), en los que el porcentaje de alfabetización de la población oscila entre un 80 a 90%⁶³. Así, hay sociedades en situación de conflicto armado que presentan una alta tasa de instrucción dentro de los jóvenes pero un escaso mercado laboral, aumentando así el número de jóvenes sin empleo, en situación de pobreza, con sentimiento de frustración y resentimiento ante la escasez de oportunidades. Esta situación, los convierte en víctimas de las circunstancias injustas de su sociedad y, a la vez, en blanco de los movimientos insurreccionales y armados que reclutan jóvenes para apoyar sus causas utilizando factores como la identidad, la injusticia social y económica, entre otros. También, existen casos en que jóvenes bajo esta misma situación, deciden enlistarse en el ejército con el fin de tener un empleo estable y con garantías y así mejorar su condición.

Por otra parte, y continuando con las implicaciones de la educación en los conflictos armados, también es posible analizar a las escuelas como instrumentos de segregación social, aunque parte de las funciones “naturales” de la escuela sean la

⁶¹ THYNEL, Clayton, *ABC's, 123's, and the Golden Rule: the pacifying effect of education on civil war, 1980-1999*, *International Studies Quarterly*, Vol. 50, N° 4, 2006, pág. 733 a754.

⁶² MACARTAN, Humphreys y Weinstein, Jeremy, *Who fights? The determinants of participation in civil war*, *American Journal of Political Science*, Vol. 52, N° 2, 2008, pág. 452.

⁶³ UNESCO, *EFA GLOBAL MONITORING REPORT 2011. The hidden crisis: Armed conflict and education*, citado, pág. 184.

socialización y formación en valores, actitudes y conocimientos que contribuyan al desarrollo integral de las personas, el respeto de los derechos humanos como también el diálogo y la comprensión entre los diversos grupos humanos. En algunas sociedades, por el contrario, las instituciones escolares se convierten en el medio por el cual se reproducen las desigualdades sociales, al igual que las ideas y actitudes que contribuyen al aumento y prolongación de la violencia y en algunos casos a la detonación o ampliación de los conflictos armados. Son variadas las formas en las que la escuela y la educación pueden tomar parte de los conflictos. Entre los más visibles se encuentran los obstáculos lingüísticos, la manipulación de textos escolares y currículos especialmente en asignaturas como historia y geografía y el fomento de una cultura de la violencia a través del castigo corporal y la discriminación por motivos de identidad religiosa, étnica, entre otras.

Para empezar, los obstáculos lingüísticos, pueden encontrarse en aquellas sociedades multiétnicas y multilingüísticas y en las que el Estado desarrolla políticas, incluso educativas en las que se establece un único idioma oficial, discriminando y negando los idiomas de otros grupos y, con ello, la identidad étnica y cultural de los diversos grupos humanos. En el caso de las sociedades con conflictos armados o crisis por motivos étnicos, la defensa del idioma como parte fundamental de la identidad, se convierte en una de las causas de disputa o incompatibilidad⁶⁴. De acuerdo con el informe del “Índice de Estados Fallidos” del 2014, de los países que ocupan los 20 primeros lugares de la lista, tres países poseen un alto fraccionamiento lingüístico: Somalia, Irak y la República Democrática del Congo⁶⁵.

Varios son los ejemplos en los que se muestra cómo la enseñanza de un idioma oficial hace parte de la controversia política de los conflictos, en algunos casos obedeciendo a una larga historia de dominación de un grupo sobre otros o a un proceso de descolonización. Uno de ellos, se encuentra en la Sudáfrica del Apartheid, en la que se impuso el *afrikaans* como lengua de enseñanza, la cual era considerada por los nativos como medio de opresión. Después de la independencia de Argelia, la imposición del árabe sobre el francés en la educación básica y secundaria fue utilizada como una de las medidas para consolidar el nuevo régimen, pero a la vez marginó a la

⁶⁴ PINNOCK, Helen, *Perspective. Language and education: the missing link How the language used in schools threatens the achievement of Education For All*, Save the Children Alliance- CfBT Education Trust, 2009.

⁶⁵ FOUND FOR PEACE, *Failed States Index 2014*, Consultado en: <http://library.fundforpeace.org/fsi14-overview> Mayo 6 de 2015.

minoría bereber que no hablaba árabe y, en consecuencia, no podía acceder al sistema educativo y a las diferentes futuras oportunidades laborales. Otro caso es el de Tailandia, en donde los malayos musulmanes consideran que el uso exclusivo del tailandés como idioma de enseñanza constituye una amenaza para su identidad cultural y su futuro⁶⁶.

Otro importante punto de análisis son los currículos y los textos escolares, ya que ambos tienen una importante función en la formación cultural, social y cognitiva de los estudiantes. Adicionalmente, influyen en los procesos educativos dentro y fuera de clase, no sólo por su alto potencial para transmitir conocimiento, sino además en la construcción de imaginarios históricos, conceptos políticos, sociales, culturales y de los valores e ideas que una generación desea heredar a la futura. Por su gran potencial, ambos son utilizados como un arma de guerra, como forma de provocar a los oponentes, justificar nacionalismos y patriotismos extremos, anular o sobredimensionar grupos étnicos, religiosos y poblacionales⁶⁷.

Varios estudios reflejan los diferentes usos del currículo y libros escolares a favor de una determinada ideología o intereses a favor de un Estado, una nación o grupos específicos. Un interesante caso se encuentra en Macedonia, país en el que durante la dictadura, los textos escolares oficiales sobre Historia y Ciencias Sociales hacían referencia a las palabras paz y no-violencia, pero les restaban importancia al legitimar y demostrar la lucha militar, la guerra y la violencia como forma de alcanzar el desarrollo de su nación o una determinada civilización. Otro ejemplo es el de Bosnia, donde unos pocos años antes de la guerra de 1992 a 1995, en el currículo y en los textos de Historia se introdujeron las diferencias entre grupos étnicos, también explicaciones e interpretaciones sobre el término guerra y en algunos casos se referían a éste tan sólo como un “acto de agresión”⁶⁸. En el conflicto palestino-israelí, donde según las conclusiones de la investigación realizada por Peled-Elhanan, el contenido de los textos escolares israelíes tienen como propósito deshumanizar al pueblo palestino e incentivar prejuicios y estereotipos entre los niños, niñas y jóvenes israelíes. En dichos textos, los palestinos y los árabes son personificados como personas enmascaradas y ubicados en

⁶⁶ UNESCO, *EFA GLOBAL MONITORING REPORT 2011. The hidden crisis: Armed conflict and education*, citado, pág. 189 y 190.

⁶⁷ ALAYAN, Samira, “History Curricula and Textbooks in Palestine: Between Nation Building and Quality Education” en ALAYAN, Samira, ROHDE, Achim, DHOUBI, Sarhan, *The Politics of Education Reform in the Middle East*, Berghahn, United States, 2012, pág. 91.

⁶⁸ DAVIES, Lynn, *Education and Conflict: Complexity and Chaos*, citado, pág. 117 y 118.

contextos que representan amenazas para los israelíes. Para la autora, los libros transmiten un discurso racista y justifican la limpieza étnica que el Estado de Israel ejerce sobre el pueblo palestino⁶⁹.

Igualmente, en algunas sociedades en conflicto, las manifestaciones violentas se encuentran vinculadas a la acción de los grupos armados ilegales y los grupos políticos, convirtiéndose en un factor más de violencia y conflicto. Tal es el caso de Colombia, país en el que la mayoría de escuelas y colegios ubicados en zonas de conflicto, presentan altos niveles de violencia entre los estudiantes. Según varios estudios, en contextos de violencia paramilitar especialmente, los niños y las niñas son más propensos a la agresividad y al acoso escolar como forma de defenderse antes quienes actúan violentamente contra ellos, reproduciendo así la violencia a través de medios violentos⁷⁰.

Así, recapitulando, a pesar del enorme potencial de la educación, ésta, en sí misma no es generadora de los conflictos armados, ni tampoco los soluciona de manera directa ni trae consigo la paz. Sin embargo, la educación y especialmente los sistemas educativos pueden ser un vehículo o medio por el cual las sociedades pueden generar las condiciones de violencia propicias para la detonación de un conflicto armado o, de manera contraria, las condiciones que contribuyan a la construcción de sociedades más pacíficas, que rechacen la cultura de la violencia y aspiren al fomento de una cultura de paz. Este último aspecto de la educación es esencial y se encuentra relacionado con los fines de la misma, consagrados por varios instrumentos internacionales de protección de los derechos humanos, como lo hemos mencionado en anteriores ocasiones.

Dependiendo de la situación y las necesidades del contexto, en distintos países y regiones del mundo los abordajes pacifistas de la educación se llevan a cabo desde diversos enfoques como educación para el conflicto y la reconciliación, educación para la ciudadanía, educación para los derechos humanos, educación para la convivencia democrática, educación para la resistencia, educación para la construcción de la paz, educación para la paz, entre otros. Sin embargo, más allá de los distintos nombres, estos tipos de educación buscan la reconstrucción social, la transformación de las condiciones

⁶⁹ PELED-ELHANAN, Nurit, *Palestine in Israeli School Books: Ideology and Propaganda in Education*, I.B. Tauris, New York, 2012.

⁷⁰ CHAUX, Enrique, MOLANO, Alvaro, PODLESKY, Paul, *Socio-economic, socio-political and socio-emotional variables explaining school bullying: a country-wide multilevel analysis*, *Aggressive Behaviour*, Vol. 35, 2009, pág. 520 a 529.

que han generado los conflictos, mitigar el impacto de la violencia y construir las oportunidades necesarias para la paz a través de la educación.

En el caso concreto de las sociedades afectadas por conflictos armados, un tipo de educación comprometida con los fines de la paz puede contribuir en múltiples formas y niveles durante y después del conflicto. Desde los primeros momentos de la emergencia o estallido del conflicto, una educación comprometida con el respeto al derecho a la vida contribuye a educar sobre los riesgos de las minas terrestres y municiones sin explotar, sobre las formas de protección y evacuación en caso de ataques a las instalaciones educativas, los posibles daños físicos e infecciones tras un ataque, el respeto de los derechos humanos y el DIH, entre muchas otras acciones.

Durante el conflicto armado, el acceso a una educación de calidad, comprometida con los valores democráticos y la promoción de la paz, favorece el desarrollo de habilidades para la supervivencia y el cuidado de los unos a los otros, evitando así el reclutamiento infantil y el abuso sexual. Ofrecer este tipo de educación, genera seguridad física y psicológica, favorece la rehabilitación integral y crea sentido de esperanza aún en medio de las adversas circunstancias generadas por los conflictos armados. Del mismo modo, contribuye a que las comunidades afectadas por los conflictos puedan organizarse rápidamente, identificar líderes representativos, ofrecer ayudas a los otros miembros, detectar prioridades y necesidades de la comunidad⁷¹. Como también favorece la promoción de la paz, el respeto de los derechos humanos, la tolerancia y comprensión entre las personas, la estabilidad democrática, la resolución y transformación de los conflictos en diversos niveles y sectores.

Incluso, tras el fin de los conflictos armados, las sociedades afectadas enfrentan un alto grado de vulnerabilidad e inestabilidad política y económica que de no ser tratadas adecuadamente, pueden generar nuevos brotes de violencia y una posible reanudación del conflicto. Así pues, durante el postconflicto y las distintas etapas de reconstrucción social, la educación comprometida con la transformación de los conflictos y el fomento de la paz también posee un importante rol en la construcción de un nuevo contrato social que permite establecer las bases de una sociedad más justa e integradora. Por ello, los distintos planes y programas de educación para el postconflicto, suelen abarcar la reconstrucción de sistemas educativos y de las escuelas, la reforma del currículo y de los textos escolares para hacerlos más incluyentes, la

⁷¹ PASCUAL BLANES, Anna Maria, OSPINA, Johanna, SACRAMENTO, Rafael, *Educació a Gaza, llavor de pau*, Trad. Alba Cots, Centre UNESCO de Catalunya, Barcelona, 2011, pág. 20 y 21.

preparación y contratación de docentes experimentados, el trabajo en comunidad, la educación bilingüe, la transformación de las instituciones educativas, la introducción de mecanismos de resolución alternativa de conflictos, la enseñanza integral de la historia y de las religiones, el multiculturalismo, los derechos humanos, la democracia y la reconciliación. Todo ello con miras a transformar las condiciones y estructuras violentas que forjaron el conflicto y, a la vez, para generar las nuevas condiciones que permitan la construcción y consolidación de la paz.

PARTE III

EL CASO DE LOS TERRITORIOS PALESTINOS OCUPADOS.

“El caso de Palestina e Israel, es la historia de un conflicto intra-nacional, que en esencia se convirtió en la historia de la región, la historia de Palestina e Israel. ¿Puede esta historia reconstruirse de manera diferente?”¹

“Es cierto que hemos recibido una gran cantidad de apoyo general, y sí, la nuestra es una lucha moral de proporciones épicas. El conflicto entre el sionismo y el pueblo palestino es ciertamente más complejo que la batalla contra el apartheid. Aunque en ambos casos, un pueblo ya ha pagado (sudafricanos), el otro aún sigue pagando un alto precio por el despojo, la limpieza étnica, la ocupación militar y la masiva injusticia social”².

¹ PAPPE, Ilan, *A History Of Modern Palestine. One Land, Two Peoples*, Cambridge University Press, New York, 2004, pág. 7.

² SAID, Edward, *From Oslo to Iraq and the Roadmap*, Bloomsbury, Great Britain, 2004, pág. 49.

Debido a su prolongación y complejidad, el conflicto palestino-israelí ha sido catalogado por muchos expertos como un *conflicto intratable*, es decir, un conflicto que debido a diversas causas y circunstancias ha sido difícil de resolver o finalizar³.

Uno de los principales factores para determinar la intratabilidad de este conflicto es su duración, un aspecto también difícil de definir. Para algunos, el conflicto se inicia en 1882 con la primera *Aliya* o inmigración de judíos hacia Palestina. Mientras que para otros, el origen se encuentra en la creación y proclamación del Estado de Israel en 1948. Así, por más de 130 o 66 años de historia, este conflicto se sitúa como uno de los más antiguos del mundo contemporáneo, hecho que evidencia su difícil transformación y solución.

Un segundo aspecto sobre la intratabilidad del conflicto palestino-israelí son los antagónicos relatos sobre el mismo que poseen cada una de las partes. Al respecto, Cohen señala que en la historia de este conflicto se pueden encontrar tres principales narrativas⁴. La primera de ellas, corresponde a la versión sionista que predomina al interior de la sociedad israelí. Para los sionistas la raíz del conflicto se haya en el continuo y persistente rechazo que los árabes expresan frente a la existencia y permanencia del Estado judío en medio de una región predominantemente árabe y musulmana. La segunda perspectiva del conflicto señalada por Cohen, es la narrativa palestina y árabe, quienes consideran que la principal causa del conflicto es el proceso de colonización sionista respaldado por las principales potencia occidentales, durante el cual se efectuó el desplazamiento forzado de miles de aborígenes palestinos y la indebida apropiación de sus tierras. Para esta perspectiva, el conflicto continuará en la medida que el Estado de Israel continúe ejecutando las estrategias que prolongan la colonización. Por último, Cohen explica que la tercera narrativa se relaciona con la percepción de que el conflicto se debe a la presencia del Estado de Israel en la región árabe, la cual posee una historia y tradiciones culturales diferentes a las del pueblo judío. En nuestra opinión, esta última percepción del conflicto correspondería a uno de los argumentos que tanto árabes como palestinos poseen para rechazar la presencia del Estado de Israel en la región.

³ Véase en esta investigación: Parte II, Capítulo IV, Item 3. “Conflictos armados: comprendiendo sus definiciones, causas y tendencias”. También véase: CROCKER, Chester, *Grasping The Nettle: Analyzing Cases Of Intractable Conflict*, US Institute of Peace Press, Washington, D.C, 2005 y AZAR, Edward, *The Management of Protacted Social Conflict: Theory and Cases, Aldershot*, Dartmotuh, 1990.

⁴ COHEN, Stephen, “Intractabiliy and the Israeli-Palestinian Conflict”, en CROCKER, Chester, *Grasping The Nettle: Analyzing Cases Of Intractable Conflict*, citado, pág. 348 a 351.

Otro importante elemento para comprender la intratabilidad de este conflicto es la cantidad y variedad de autores involucrados en él. Si bien el conflicto palestino-israelí es de carácter internacional e involucra directamente a dos partes: Palestina e Israel, algunas de sus causas y momentos históricos han implicado la participación y responsabilidad de actores regionales e internacionales, aspecto que también lo convierte en un conflicto internacionalizado. De acuerdo a estas características, podríamos destacar tres niveles de actores e interacción entre ellos: a) *local* que involucra las tensiones y enfrentamientos directos entre los dirigentes y fuerzas israelíes y palestinas, b) *regional*, determinado por el conflicto árabe-israelí y las diversas relaciones entre Israel y Medio Oriente y c) internacional que implica la comunidad internacional y su capacidad para intervenir en las dinámicas del conflicto. En cuanto al ámbito local, dentro de la historia más reciente del conflicto encontramos los siguientes actores: Gobierno y fuerzas de Israel, las milicias de colonos, la Autoridad Nacional Palestina, Fatah y su rama militar las Brigadas de los Mártires de Al-Aqsa, Hamás y su brazo armado las Brigadas de Ezzeldin Al-Qassam, el Frente Popular para la Liberación de Palestina (FPLP), Hezbolá, el Movimiento Amal, la Yihad Islámica Palestina, El Frente Democrático por la Liberación de Palestina (FDLP) y los Comités de Resistencia Popular⁵.

Finalmente, un cuarto elemento de análisis son las causas del conflicto, generalmente atribuidas a factores como la identidad, el territorio y el autogobierno, todos vinculados entre sí⁶. De manera concreta, las causas relacionadas con la identidad se deben a las diferencias entre el sionismo (nacionalismo judío) y el nacionalismo árabe y el nacionalismo palestino. Como explicaremos en este apartado, el movimiento nacional sionista surgió en Europa en 1880 y fue el artífice y promotor de la creación de un Estado exclusivamente judío en la “Tierra de Israel” (Eretz de Israel), ubicada en Palestina. Por su parte, el Movimiento Nacionalista Árabe surgió en 1914 ante la impotencia del arabismo para hacer frente a la negligencia del Imperio Otomano y la nueva generación de políticos turcos. El movimiento tenía como principal visión la creación de un sistema panárabe que uniera a todos los pueblos árabes en una sola

⁵ ESCOLA DE CULTURA DE PAU, *Alerta2014! Informe sobre conflictos, derechos humanos y construcción de paz*, citado, pág. 32 y BACKER, David, WILKENFELD, Jonathan, HUTH, Paul, *Peace and Conflict 2014*, University of Maryland. Center for International Development and Conflict Management, Paradigm, Boulder, 2014, pág. 128 a 129.

⁶ ESCOLA DE CULTURA DE PAU, *Alerta2014! Informe sobre conflictos, derechos humanos y construcción de paz*, citado, pág. 81.

nación. Sin embargo, la idea colapsó debido a la división colonial impuesta por los mandatos del Reino Unido y Francia y por las diferencias entre el nacionalismo árabe y los nacionalismos locales de la región, inspirados en los nacionalismos europeos⁷. Respecto al nacionalismo palestino, éste se remonta a la historia más antigua de Palestina, desde que ésta fue invadida por egipcios, hebreos, asirios, persas, árabes musulmanes, otomanos y británicos hasta encontrar al colonialismo sionista en la actualidad. Sin embargo, el nacionalismo “moderno” palestino, surge debido a la influencia del nacionalismo árabe y en pequeña proporción como respuesta a la colonización judía.

Si bien la religión (judía, musulmana y cristiana) es un aspecto fundamental de la identidad de estos pueblos y naciones, no necesariamente hace parte de las causas inmediatas del conflicto. No obstante, autores como Cohen consideran que el aspecto religioso es un elemento más que define la intratabilidad de este conflicto. Esto se debe a que cada una de las partes también basan sus disputas a partir de juicios, fundamentos históricos y creencias provenientes de estas tres religiones. Todo ello con el fin de lograr un absolutismo moral respecto al otro. Por tal razón, Cohen considera que cualquier intento de paz debe buscar el acercamiento e intercambio entre estos credos⁸.

Finalmente, las causas relacionadas con el territorio tienen que ver con las disputas entre ambas partes para poseer y controlar la mayor cantidad de territorios, los cuales se encuentran estrechamente vinculados con la identidad e historia de ambos pueblos. El aspecto del autogobierno, se asocia directamente al reconocimiento y respeto del derecho a la libre determinación de pueblo palestino como también en su interés por constituirse en un Estado soberano, independiente y capaz de gobernarse a sí mismo.

Luego de este muy breve esquema explicativo del conflicto palestino-israelí, en esta tercera parte de la investigación nos proponemos describir y analizar el contexto histórico, socio-económico, político y educativo de los TPO. Lo cual nos permitirá contar con herramientas más adecuadas para la construcción un enfoque de educación para la paz de acuerdo a las condiciones y necesidades de estos territorios.

⁷ Hacia 1940 se presenta el resurgimiento del nacionalismo árabe, iniciado por un grupo de jóvenes pertenecientes a las élites árabes quienes influenciados por los nacionalismos europeos pretendían generar el desarrollo y progreso de la región a partir del socialismo y la secularidad. HOURANI, Albert, *A history of the arab people* (1991), CPI Group, London, 2013, pág. 401.

⁸ COHEN, Stephen, “Intractability and the Israeli-Palestinian Conflict”, en CROCKER, Chester, *Grasping The Nettle: Analyzing Cases Of Intractable Conflict*, citado, pág. 347.

Para llevar a cabo este propósito, en nuestra visita a los TPO acudimos a conferencias y eventos relacionados al respecto, también consultamos y entrevistamos a varios expertos en el tema quienes nos proporcionaron su conocimiento y experiencias. Así mismo, acudimos a diversos tipos de fuentes y autores que de manera crítica y rigurosa contribuyen al análisis y la comprensión tanto del conflicto como de las circunstancias que hoy toman lugar en los territorios palestinos.

Los resultados de esta investigación los presentamos a través de los siguientes capítulos: Capítulo VI: “Conflicto palestino-israelí: historia de un conflicto y una ocupación”, Capítulo VII: “Redefinir el conflicto a partir de la colonización, la ocupación y el apartheid”, Capítulo VIII: “Actuales condiciones de los Territorios Palestinos Ocupados. Estructura y consecuencias de la ocupación” y Capítulo IX: “El derecho a la educación en los Territorios Palestinos Ocupados”.

Para empezar, en el sexto capítulo describiremos la historia contemporánea del conflicto palestino-israelí. Para lo cual, empezaremos haciendo referencia a dos hechos y conceptos relevantes para comprender parte de las causas del conflicto: el surgimiento del movimiento sionista y la *limpieza étnica palestina*. Con posterioridad, estudiaremos los momentos claves de la historia del conflicto palestino israelí, entre los que destacamos la administración de Palestina bajo el Imperio Británico, las guerras árabes israelíes y su repercusión en el conflicto palestino-israelí, como también analizaremos las causas y repercusiones de la Primera y Segunda Intifada. Por último, llegaremos a los aspectos más recientes del conflicto, como son el escenario post-Oslo, la confrontación interna en Palestina, la aceptación de Palestina como *Estado observador permanente* en la ONU y la reciente adhesión del Estado de Palestina a la Corte Penal Internacional-CPI.

Por otra parte, en el séptimo capítulo reflexionaremos acerca de las causas del conflicto y condiciones de los TPO a partir del análisis de los siguientes tres conceptos: *colonialismo*, *ocupación* y *apartheid*. Para esto, analizaremos la historia, características y propósitos de la colonización sionista. Luego abordaremos la ocupación a partir de su relación con el proceso de colonización y sus implicaciones jurídicas. Así mismo, analizaremos los principales aspectos del crimen de apartheid e indagaremos de qué manera algunas de las prácticas y políticas implementadas por el Estado de Israel en los TPO se corresponden con este crimen.

Una vez explicados tales aspectos, el objetivo del octavo capítulo consiste en indagar y analizar las actuales condiciones de los TPO. Para lograr este propósito, en el

primer apartado realizaremos un detallado análisis sobre las violaciones del DIDH y del DIH ejecutadas por el Estado de Israel en el marco de la ocupación y en algunas de las violaciones a los derechos humanos llevadas a cabo por las autoridades palestinas. Seguidamente, profundizaremos sobre los principales aspectos y actuales condiciones de la Franja de Gaza, Cisjordania, y Jerusalén Este, como también abordaremos la presente situación de los refugiados y desplazados forzados internos que habitan dichos territorios. En el último apartado, estudiaremos las políticas y medidas de seguridad implementadas por el Estado de Israel que han perjudicado las condiciones de vida de los palestinos y han permitido la expansión ilegal de los territorios y fronteras israelíes.

Por último, en el noveno capítulo describiremos y analizaremos la historia y evolución del derecho a la educación en los TPO. Para ello, inicialmente recorreremos los principales hechos históricos que dieron forma a los diversos sistemas educativos en Palestina y las circunstancias políticas y geográficas que los propiciaron. Seguidamente, indagaremos sobre la estructura del sistema educativo palestino y las barreras y dificultades para el acceso y disfrute del derecho a la educación en estos territorios.

CAPÍTULO VI

CONFLICTO PALESTINO-ISRAELÍ: HISTORIA DE UN CONFLICTO Y UNA OCUPACIÓN.

Debido a la complejidad histórica del conflicto palestino-israelí se pueden encontrar diversas perspectivas que intentan explicar sus causas y consecuencias. Es así, como podemos apreciar diversos relatos históricos y estudios que abordan la Palestina bajo el Imperio Romano, la Palestina bajo el Islam y el Imperio Árabe, la Palestina bajo el Imperio Otomano, la Palestina administrada por el Mandato Británico o la Palestina después de la creación del Estado de Israel, entre otros. A los efectos de la presente investigación, abordaremos la historia del conflicto palestino-israelí desde el fin del Imperio Otomano e inicio del Mandato Británico de Palestina, es decir, a partir de 1917; fecha en la que el ejército turco fue derrotado por el ejército británico, dando inicio a la administración territorial de Palestina a través del Mandato Británico a solicitud de la Sociedad de Naciones. El período oficial de este Mandato Británico transcurre entre 1922, año en que entra en vigor, y 1948 con la retirada del ejército británico. Este período coincide con la consolidación y expansión del movimiento sionista que veía en Palestina el lugar para llevar a cabo su objetivo: la creación de un “Hogar Nacional Judío”, para lo cual contó con el apoyo difuso del Mandato Británico.

Bajo este precepto, en este capítulo describiremos la historia contemporánea del conflicto palestino-israelí, con el fin de comprender qué factores han intervenido en la prolongación del conflicto y en las posibilidades para la construcción de paz, con miras a realizar un análisis teórico en los posteriores capítulos sobre la relación del contexto y la educación para la paz. Antes de iniciar dicha labor, consideramos necesario resaltar la complejidad que implica narrar la historia de sociedades divididas o de sociedades que enfrentan conflictos intratables, ya que particularmente en ellas se refuerza la idea de crear relatos separados sobre la historia, las necesidades e intereses de las partes. Tales aspectos tienen un efecto en la construcción de la imagen del *otro*, generalmente entendido como el *enemigo* y, por ende, a la misma prolongación del conflicto.

Así mismo, narrar la historia de un conflicto determinado implica varios aspectos, tales como las fuentes, la posición en la que se relata, las partes que se implican, la comprensión del contexto geográfico e histórico, los intereses y

necesidades de quienes los relatan, entre otros. De acuerdo con el objetivo de esta investigación, nuestro interés en el relato histórico del conflicto consiste en señalar de qué manera la colonización y ocupación israelí en los territorios palestinos desde finales del siglo XIX hasta nuestros días ha sido una de las principales causas del conflicto y, a su vez, ha generado las indignantes condiciones en la que actualmente se encuentra el pueblo palestino.

Así pues, hemos consultado varios tipos de fuentes y autores que intentan explicar de una manera crítica y reflexiva la historia de este conflicto, el cual desarrollaremos a través de cuatro principales apartados. El primero de ellos, se titula “Una introducción al movimiento sionista y sus implicaciones en el conflicto palestino-israelí”, presentado a manera de introducción con los siguientes propósitos: explicar brevemente el desarrollo histórico del sionismo y comprender por qué y de qué manera la colonización y ocupación de los territorios palestinos por parte de este movimiento nacionalista judío es una de las causas y detonantes principales de este conflicto.

En el segundo bloque, incorporaremos el análisis histórico sobre el paradigma de la limpieza étnica de Palestina. Tema que el historiador Ilan Pappé, define como la estrategia diseñada por los líderes del movimiento sionista para llevar a cabo la colonización y ocupación de los territorios y así lograr el objetivo de construir el “Hogar Nacional Judío”.

El tercer bloque temático corresponde a los “Momentos claves de la historia del conflicto palestino israelí”, en el que comenzaremos relatando el inicio de la historia contemporánea del conflicto; momento en el que Palestina se encontraba administrada por el Mandato Británico, el cual facilitó la colonización sionista y, a su vez, respaldó el proceso de la proclamación del Estado de Israel. Posteriormente, analizaremos la relación entre las diferentes guerras y tensiones, presentadas en el marco del conflicto árabe-israelí y sus implicaciones en el conflicto palestino-israelí, analizando entre ellas, la Guerra de Independencia o la Primera Guerra árabe-israelí, la Guerra del Canal del Suez y la Guerra de 1967.

Así mismo, en este bloque temático estudiaremos las revueltas o revoluciones populares como la Primera Intifada (1993-2000) y la Segunda Intifada o la Intifada de *Al-Quasa* (2000-2005), ambas nacidas en el seno de la población palestina con el fin de rechazar y exigir el fin de la ocupación, el mejoramiento de sus condiciones de vida y el respeto de sus derechos, entre ellos la autonomía y soberanía como pueblo. La historia

del conflicto la relataremos hasta el año 2006, un año después que finalizara la Segunda Intifada y año en que el grupo islamista Hamas ganara las elecciones legislativas.

En el cuarto y último bloque titulado “Nuevos escenarios de confrontación y diálogo” realizaremos un recorrido y análisis por los hechos más trascendentes en la historia del conflicto y la ocupación, desde 2007 hasta la fecha. Para ello, proponemos abordar los siguientes principales acontecimientos: los enfrentamientos entre las dos principales fuerzas políticas de Palestina: *Hamas* y *Al-Fatah*, los intentos de diálogos de paz entre Israel y Palestina, el impacto de las revueltas árabes en los TPO y el reconocimiento de Palestina como *Estado observador* permanente en la ONU. Aunque otro hecho relevante en este mismo período de tiempo es el avance e incremento de la ocupación israelí en los TPO, este tema lo desarrollaremos de manera especial en el próximo capítulo titulado “Redefinir el conflicto a partir de la colonización, la ocupación y del apartheid”.

1. Una introducción al movimiento sionista y sus implicaciones en el conflicto palestino-israelí.

Intentar explicar el desarrollo del conflicto entre Israel y Palestina, como también las actuales condiciones en las que se encuentran los TPO, implica necesariamente hacer referencia a la raíz u origen del asunto en sí, la cual desafortunadamente ha sido manipulada por la comunidad y los medios internacionales en el transcurso del tiempo. Nos estamos refiriendo a las causas del conflicto, que muchas veces han sido asociadas a las diferencias entre judíos y musulmanes, al enfrentamiento por recursos como el petróleo o el agua, entre otras. Ciertamente, entre estas explicaciones las de tipo religioso son las menos probables, ya que en Palestina durante varios siglos habitaban en armonía judíos, musulmanes y cristianos y diversas comunidades religiosas.

La principal explicación sobre las causas del conflicto se halla en el modo en que se llevó a cabo la creación del Estado judío, que también se relaciona en la manera en que actualmente opera su seguridad, expansión y dominio. La motivación ideológica de estos hechos tiene sus bases en el sionismo que emergió hacia finales de 1880 en el centro y el este de Europa como un movimiento de reactivación, justificado por la creciente presión de creyentes judíos que estuvieran en continuo riesgo de persecución o asimilación.

Antes de continuar con esta explicación, es necesario mencionar dos importantes factores que se estaban presentando en Europa de forma conjunta, los cuales influyeron en el surgimiento y expansión del sionismo, a saber: el *nacionalismo* y el *imperialismo*. Para empezar, el apogeo del *nacionalismo* en Europa se presentó en el momento en el que las élites de varias comunidades fomentaban la idea de constituir sus pueblos como naciones, y siguiendo este pensamiento político buscarían su propio Estado, delimitando a la vez su propio territorio. Mientras que el *imperialismo* se presentó debido a la expansión del nacionalismo, la política exterior y los problemas económicos que conllevaron a varias potencias europeas a la expansión territorial en otros continentes¹. La convergencia de ambas circunstancias también produciría dos consecuencias negativas para el destino de Palestina: el interés del sionismo o nacionalismo judío de construir su propio Estado y, en segundo lugar, el traspaso de la administración y la concesión de tierras del Mandato Británico en Palestina de Gran Bretaña hacia los colonos sionistas.

De acuerdo con Pappé, este escenario permitió que el sionismo emergiera en Europa desde dos perspectivas simultáneas: la primera como una corriente intelectual que surgió en Europa central y que pretendía conceptualizar las creencias y el pensamiento judío; y la segunda en Europa oriental como una fuerza que solucionara las cuestiones prácticas para la predicación del judaísmo. Su principal gestor fue Theodor Herzl (1860-1904), un judío nacido en Hungría pero que trabajaba como periodista en Viena que en aquel entonces era la capital del Imperio Austrohúngaro. A sus treinta años, Herzl decidió dirigir el Movimiento Nacional Judío en el que inició su labor rescatando las ideas pro-nacionalistas de algunos intelectuales judíos que ya habían comenzado a gestar la idea de construir una nación judía hacia 1850, pero tales líderes abandonaron este interés debido al auge de la ciencia y la industrialización en Europa y las difíciles condiciones para llevar a cabo sus prácticas religiosas en el continente².

Más adelante, Herzl empezó a organizar la estructura del movimiento con tan sólo un pequeño grupo de amigos y contactos de importantes judíos que se dedicaban al sector bancario e industrial en Europa. Sin embargo, estas relaciones no prosperaron lo suficiente, impidiendo la realización de algún proyecto en concreto. Tras un difícil inicio, Herzl se dedicó a buscar un espacio entre los intelectuales de Europa central y

¹ FORT, NAVARRO, Albert y MARTINEZ, IBAÑEZ, Enrique, *El conflicto palestino-israelí, un recorrido histórico para comprender el presente*, Editorial Diálogo, Valencia, 2002, pág. 27 a 30.

² PAPPE, Ilan, *A History Of Modern Palestine. One Land, Two Peoples*, citado, pág. 35 a 37.

oriental, que recibieron sus ideas y dieron un impulso al sionismo, contribuyendo a conceptualizar doctrinas y articulando una ideología nacionalista que fuera accesible a la comunidad judía. Así pues, el sionismo se organizó como movimiento político cuyo objetivo concreto era la búsqueda y creación de un Estado para el pueblo judío³. Pero a diferencia de otros pueblos sin Estado establecidos en el continente europeo, el pueblo judío no contaba con rasgos identitarios concretos como un idioma, a pesar de que el *Yididsh*, una variante del antiguo hebreo estaba extendida entre los judíos alemanes. Tampoco contaban con un territorio y su cultura variaba de acuerdo al país. Aún así, el sionismo se proclamaba como un movimiento nacional para el renacimiento judío que buscaba unir a todos los judíos en un sólo hogar nacional.

Para Herzl, la idea de construir un Estado judío era la solución y conclusión frente a la problemática judía en Europa, ya que la asimilación o la emancipación de este pueblo no serían suficientes para la prolongación de su existencia. Dicha solución fue presentada y argumentada a través de su ensayo publicado en 1896 a manera de panfleto con el título: *Der Judenstaat: Versuch Einer Modernen Lösung der Judenfrage* (El Estado de los judíos: ensayo de una solución moderna de la cuestión judía). En el texto, el líder político expone que la cuestión judía no es de tipo religiosa, ni social, explica que es una cuestión nacional para el pueblo judío y que debe ser tratado como una problemática de política internacional⁴.

En sus inicios el movimiento no tenía claro cuál podría el lugar adecuado para establecer su hogar, entre sus líderes se discutían posibles lugares como Uganda, Madagascar, Alaska, entre otros. Fue hasta el Primer Congreso Sionista, llevado a cabo en Basilea, Suiza, en 1897, donde se manifestó la idea de buscar una locación emblemática e históricamente relevante para el pueblo judío. Finalmente, el lugar escogido y acordado por los casi 200 asistentes fue Palestina, por ser considerado un lugar sagrado de peregrinación a lo largo de varias generaciones de creyentes judíos, pero no necesariamente por ser un lugar apropiado para la construcción de un Estado⁵. En el mismo Congreso se elaboró el “Programa de Basilea”, en el que se declaró que el objetivo principal del sionismo era la creación de un hogar en Palestina para el pueblo judío, respaldado por el DI. Aunque el término *hogar* resultó ser muy ambiguo, claramente el objetivo era la creación de un Estado para el pueblo judío en Palestina,

³ CULLA, Joan, *Breve historia del sionismo*, Alianza Editorial, Madrid, 2009, pág. 49.

⁴ Ídem, pág. 50 y 51.

⁵ PAPPE, Ilan, *A History Of Modern Palestine. One Land, Two Peoples*, citado, pág. 37.

también llamada la *Erezt Yissrael* o Tierra Prometida. Así lo expresó Herzl en la editorial de su diario en Viena, en el que además informó que en el Congreso de la ciudad de Basilea se había dado inicio a la fundación del Estado judío y cuyo comienzo oficial de construcción se proyectaba a cinco años⁶.

Consecutivamente, en 1898 se organizó el Segundo Congreso Sionista en el que se adhirió a la causa sionista, el imperativo de colonizar la *Erezt Yissrael* o Tierra de Israel y de esta manera conseguir el principal objetivo del movimiento. Conscientes de las condiciones en que se encontraba Palestina como territorio bajo la dominación del Imperio Otomano, los líderes del movimiento sionista decidieron dirigir también sus esfuerzos al establecimiento de relaciones y diálogos con el sultán del mismo Imperio, Abdul Hamid II (1876-1908). Esta iniciativa quedó registrada como una importante tarea a cumplir durante el Tercer Congreso Sionista realizado en 1899. Para ello, Herzl viajó a Estambul con el fin de conocer al sultán y proponerle la realización de un contrato de arrendamiento de las tierras, pero los asesores del sultán convencieron a éste de que rechazará tal propuesta aunque se recibieran grandes cantidades de dinero. Frente a este rechazo, Herzl acudió a los políticos y monarquías europeas, quienes veían al líder sionista como un personaje demasiado ambicioso y no mostraron ningún interés en presionar al Imperio Otomano para el traspaso de las tierras. Tras encontrar más obstáculos para lograr el objetivo sionista de crear el Estado de Israel, Herzl acudió de nuevo a los líderes de las comunidades judías quienes estuvieron de acuerdo con las ideas de la creación de un hogar judío, pero no con la ideología detrás de ello. Aún así, éstos apoyaron al líder sionista propagando la idea del hogar judío. Sin embargo, el movimiento no contó con el suficiente apoyo de muchas comunidades judías que se encontraban en el Reino Unido, Alemania y Francia, para quienes la idea de un hogar propio podía ir en contra de su lealtad hacia estos países en los que ya se sentían asimilados. No obstante, esta posición cambiaría tras lo ocurrido a la comunidad judía durante la Segunda Guerra Mundial, lo que convirtió a Herzl en un tipo de profeta al que no se le había atendido a tiempo a causa de la asimilación⁷.

Volviendo al tema del territorio, el movimiento sionista consideraba que Palestina se encontraba ocupada por forasteros, entendidos como no judíos, por ello el territorio debía ser recuperado. El traslado de los primeros sionistas a Palestina se

⁶ SHLAIM, Avi, *El muro de hierro. Israel y el mundo árabe*, Trad. Regina Reyes y Bernardirno León, Almed, Granada, 2004, pág. 37.

⁷ PAPPE, Ilan, *A History Of Modern Palestine. One Land, Two Peoples*, citado, pág. 38 y 39.

remonta a 1882, para los cuales la población palestina nativa era una dificultad natural a la cual debían enfrentar. En algunos casos subestimaron su identidad y en otros pretendieron ignorar su existencia. Pero Herzl era consciente del número considerable de árabes que ya habitaban Palestina, a quienes los consideraba como un pueblo primitivo y atrasado; razón que lo llevó a tener una relación de cierto modo asistencialista hacia el pueblo palestino. A la par, consideraba que en el futuro Estado judío los árabes podrían tener ciertos derechos civiles pero no políticos.

Una vez claras las condiciones y posibilidades de fundar el Estado, un hogar nacional judío en Palestina, Herzl pasó a desarrollar dos estrategias fundamentales que le darían carácter al movimiento y abrirían una nueva etapa en su historia. Las cuales eran básicamente ignorar a los palestinos y buscar alianzas con una potencia dominante. Esto se debe a que el movimiento sionista no estaba interesado en negociar directamente con los palestinos. Por otra parte, los *Yishuv* o comunidad judía en Palestina no era lo suficientemente fuerte ni estaba relacionada con el movimiento y, lo que obligaba a éste a buscar un aliado que tuviera poder en el territorio, ya que la alianza con una potencia dominante permitiría el logro del principal objetivo sionista. Por ello, el movimiento buscaría establecer relaciones con una potencia en la región de acuerdo a las circunstancias históricas, por lo cual el Imperio Otomano, Gran Bretaña y Estados Unidos se constituyeron en aliados importantes que respaldarían la consecución del objetivo sionista⁸.

De acuerdo con Pappé, durante estos primeros años y estrategias del movimiento sionista, éste tan sólo consistía en una simple unión entre ideología nacionalista y práctica colonial. Adicionalmente, los primeros sionistas que habitaban Palestina antes de la ocupación de Gran Bretaña, no alcanzaban a representar más del 5% total de la población que habitaba los territorios y vivían en colonias relativamente distanciadas de la población palestina.

Igualmente, el autor explica que varios estudios que analizaron el movimiento sionista entre 1905 a 1910, demuestran que estos primeros pasos del colonialismo sionista representaban, para algunos líderes palestinos, tan sólo una estrategia por parte del movimiento político, con el fin de adquirir progresivamente tierras, bienes y poder en Palestina, pero no dimensionaron su futuro potencial destructivo. Mientras, otros líderes de la élite palestina consideraban al sionismo como una manifestación del interés

⁸ SHLAIM, Avi, *El muro de hierro. Israel y el mundo árabe*, citado, pág. 38 a 40.

misionero y colonialista europeo que podría llegar a ser una amenaza para la población nativa palestina. Paralelamente, los países alrededor de Palestina consideraban que la progresiva inmigración de judíos europeos, era una irresponsabilidad por parte de Europa, que camufladamente estaba enviando a Palestina una de las poblaciones más pobres y menos favorecidas del continente europeo. Sin embargo, esta pequeña ola migratoria y sus impactos sería menor en comparación con las campañas colonizadoras de potencias e iglesias europeas que se proponían recuperar Tierra Santa a través de misioneros, cuerpos diplomáticos y establecimiento de empresas y colonias⁹.

De este modo el movimiento sionista forjó y difundió estratégicamente la idea de construir un hogar judío. Acudiendo a la nacionalización y secularización del judaísmo como una de los principales bases del Estado de Israel, algo a lo que los sionistas denominarían como la solución moderna a la problemática de los judíos en el mundo. Todo ello a través del aprovechamiento del judaísmo y su necesidad inculcada de escapar a la larga historia de persecuciones en su contra como comunidad religiosa. Aunque, en un principio, este movimiento no daba clara señas de su interés en asentarse y colonizar Palestina, esta tierra poseía un importante componente simbólico ya que hacía parte de su historia más antigua como pueblo y que, por lo tanto, consideraban como un territorio que debía ser recuperado, tanto para el renacimiento del pueblo judío como también llevar a cabo un plan divino en términos religiosos. Precisamente, la historia y posición geográfica de Palestina, en aquel tiempo despertarían el interés de todo tipo de comunidades religiosas occidentales y potencias europeas, que veían en los territorios un alto potencial para edificar y expandir ampliamente una autoridad política, económica, religiosa y cultural, como lo fue durante 500 años el Imperio Otomano.

2. La limpieza étnica palestina de 1948: un paradigma para llamar a las cosas por su nombre.

La *Nakba*, que literalmente significa catástrofe o tragedias naturales como terremotos, erupciones volcánicas, huracanes, entre otros, representa para los palestinos, la tragedia sobre la destrucción y expulsión de su pueblo que se inicia a partir del proceso de creación del Estado de Israel en 1948 y se prolonga hasta nuestros días. Así, mientras la colonización y la ocupación y sus terribles consecuencias en la vida de este

⁹ PAPPE, Ilan, *Ethnic cleansing of Palestine*, One World Publications, Oxford, 2007, pág. 31 a 34.

pueblo tengan presencia en los territorios palestinos, la *Nakba* continuará. En términos históricos, la *Nakba* ha sido utilizada como el término más apropiado para explicar los acontecimientos ocurridos en Palestina desde 1948 y que representan la catástrofe humana de este pueblo¹⁰.

Sin embargo, durante la década de los ochenta, estos hechos fueron revisados por una serie de “nuevos historiadores” como se les denominó a quienes se dedicaron a cuestionar y analizar la versión oficial israelí de los mismos. Entre los historiadores más destacados de esta corriente se destacan: Benny Morris, Tom Segev, Avi Shlaim, Ilan Pappé y Simha Flapan¹¹. De manera concreta, Pappé inicia su labor reconociendo la revisión historiográfica sobre el tema que ya había sido iniciada varios años atrás, por los autores palestinos Walid Khalidi y Nur Masalha¹², pero cuyas obras no contaron con la suficiente difusión y apoyo al ser consideradas poco objetivas y parcializadas debido a su condición de víctimas¹³. La revisión histórica de Pappé lo llevó a reorientar el enfoque o paradigma con el cual se había abordado la tragedia del 48, proponiendo de manera concreta hacer referencia a la *limpieza étnica de Palestina*, argumentándolo a partir del trabajo desarrollado al respecto dentro del ámbito académico, en los organismos internacionales y por el DI¹⁴.

Antes de continuar, es necesario comentar que el término *limpieza étnica* es la traducción literal de la expresión *etničko čišćenje* en serbo-croata. Sin embargo, sus raíces etimológicas han sido difíciles de determinar. Así mismo, la *limpieza étnica* fue utilizada como una expresión para describir la serie de violaciones de derechos humanos y del DIH, que tomaron lugar durante la continua guerra de Bosnia y Herzegovina entre 1992 a 1995. El término se dió a conocer debido al uso reiterativo por parte de

¹⁰ La *Nakba* se conmemora cada 15 de mayo, día en que se proclamó el Estado de Israel. Para el 22 de marzo de 2011, el parlamento israelí aprobó la “Ley de la *Nakba*” que penaliza con multas a todos aquellos que financien y organicen eventos de conmemoración.

¹¹ Entre las obras más relevantes de estos autores, se encuentran: MORRIS, Benny, *The Birth of the Palestinian Refugee Problem. 1947-1949*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988 y MORRIS, Benny, *Birth of the Palestinian Refugee Problem Revisited*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004, MORRIS, Benny, *1948 and After. Israel and the Palestinians*, Oxford, Clarendon Press, 1990, SEGEV, Tom 1949: *The First Israelis*, Henry Holt and Company, New York, 1986, SHLAIM, Avi, *The Iron Wall: Israel and the Arab World*, New York, W.W. Norton, 2000 en español *El muro de hierro: Israel y el mundo árabe*, Granada, Almed, 2003 y PAPPÉ, Ilan, *The Making of the Arab-Israeli Conflict, 1947-1951*, Nueva York, IB-Tauris, 1992.

¹² KHALIDI, Walid: “Why did the Palestinians Leave?” in *Middle East Forum*, N° 35, 7, July 1959, KHALIDI, Walid, “All That Remains: The Palestinian Villages Occupied and Depopulated by Israel in 1948”, *Institute for Palestine Studies- IPS* Washington, 1992 y MASALHA, Nur, *Expulsion of the Palestinians: The Concept of “Transfer” in Zionist Thought. 1882-1948*, Institute for Palestine Studies-IPS, United States, 1992.

¹³ MENDIGUTIA, Mar Gijón, “Los “nuevos historiadores” israelíes Mitos fundacionales y desmitificación”, en *Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos*, REIM, N° 5 - mayo-agosto, 2008, pág. 27-41.

¹⁴ PAPPÉ, Ilan, *Ethnic cleansing of Palestine*, One World Publications, Oxford, 2007, pág. 20 a 23.

periodistas y políticos y posteriormente fue adoptado como parte del vocabulario oficial del Consejo de Seguridad de la ONU, sus organismos y documentos, como también fue adoptado por organizaciones no gubernamentales internacionales¹⁵. Una de las definiciones más relevantes en el ámbito académico procede de Petrovic, quien entiende a la limpieza étnica como una política bien definida de un grupo particular que tiene como objetivo eliminar sistemáticamente de un determinado territorio a otro grupo de personas por motivos de origen nacional, étnico o religioso. Como política que genera violencia está conectada con operaciones militares y que para lograrlas requieren de la utilización de todos los medios posibles que van desde la discriminación al exterminio e implica la violación de los derechos humanos y lo estipulado por el DIH. Igualmente, para Petrovic la limpieza étnica contiene al menos cinco características: a) carácter sistemático, b) involucra a autoridades responsables, ya sea por acción u omisión, participando en las violaciones u hostigamientos o porque al ignorar no toman medidas frente a los responsables, c) es perpetrado en contra de un grupo particular de individuos principalmente civiles, d) los objetivos y métodos van en contra de los derechos humanos y del DIH y, e) de manera progresiva la limpieza étnica presenta diferentes niveles, que van desde una simple discriminación administrativa y económica y pueden llegar hasta el exterminio de una determinada población¹⁶.

Para este mismo autor, otro punto de análisis del término es a la luz del DI, en donde la limpieza étnica puede entenderse en tres ámbitos, a saber¹⁷:

- *Las Convenciones de Ginebra*: la mayoría de los métodos utilizados para llevar a cabo la limpieza étnica son graves infracciones de los Convenios de Ginebra de 1949 y sus Protocolos Adicionales de 1977, lo que lo constituye en un crimen de guerra. Lo mismo fue ratificado por el Consejo de Seguridad de la ONU, cuando por primera vez hizo referencia del término a través de la Resolución 771 de 1992, en la que expresó que las prácticas de limpieza étnica llevadas a cabo en la ex-Yugoslavia son una grave violación de DIH.
- *Crímenes contra la humanidad*: aunque la limpieza étnica no se encuentra dentro de los delitos contemplados en el Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional, su fundamento como crimen de lesa humanidad se encuentra en su relación con el

¹⁵ PETROVIC, Drazen, "Ethnic Cleansing, An Attempt at Methodology", en *European Journal of International Law*, EJIL, N° 5, 1994, pág. 342.

¹⁶ *Ibid*, pág. 351 y 352.

¹⁷ *Ibid*, pág. 353 a 356.

delito de deportación o traslado forzoso de población, que es uno de los objetivos de una política de limpieza étnica¹⁸.

- *Genocidio*: existe el debate sobre si es adecuado comparar ambos términos ya que para algunos expertos, la gran mayoría de los actos de limpieza étnica se vinculan directamente con el crimen de genocidio, el más grave de los crímenes contra la humanidad. A pesar de que la noción de *genocidio* surgió en 1944, sólo desde los años noventa tuvo gran trascendencia internacional, debido al uso que muchas organizaciones hicieron del término como forma de definir la magnitud de lo ocurrido en Bosnia y Herzegovina. Tal reconocimiento se halla en los estatutos del Tribunal Penal Internacional para la ex Yugoslavia- TPIY y el Tribunal Penal Internacional para Ruanda-TPIR, en los que se reproduce literalmente la Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio de 1948 con entrada en vigor en 1951, “se entiende por genocidio cualquiera de los actos mencionados a continuación, perpetrados con la intención de destruir, total o parcialmente, a un grupo nacional, étnico, racial o religioso, como tal: a) matanza de miembros del grupo; b) lesión grave a la integridad física o mental de los miembros del grupo; c) sometimiento intencional del grupo a condiciones de existencia que hayan de acarrear su destrucción física, total o parcial; d) medidas destinadas a impedir los nacimientos en el seno del grupo; e) traslado por la fuerza de niños del grupo a otro grupo”.

Por otro lado, la ONU adoptó el término de limpieza étnica a partir de los informes presentados por el Comité de Expertos encargados de describir los acontecimientos ocurridos en la ex-Yugoslavia, en el que se denomina a la limpieza étnica como una política premeditada y diseñada por un grupo étnico o religioso que busca eliminar de manera violenta y a través del terror a la población civil de otra etnia o grupo religioso de determinada zona geográfica. La práctica de limpieza étnica incluye actos como asesinatos, torturas, arrestos y detenciones arbitrarias, ejecuciones extrajudiciales, violaciones y agresiones sexuales, separación de la población civil en guetos, desplazamientos forzosos y la deportación de la población, ataques deliberados

¹⁸ BUIS, Emiliano, “La Responsabilidad Penal del Individuo por el Crimen de "Limpieza Étnica" en la Jurisprudencia Internacional”, en *American University International Law Review*, Washington College of Law, American University, 2004. pág. 123 y 124.

a militares o amenazas de ataques contra civiles, destrucción indiscriminada de bienes, entre otros¹⁹.

En el marco de estas definiciones, Pappé intenta demostrar que los acontecimientos que tomaron lugar en Palestina en el año de 1948 corresponden a una política de limpieza étnica cuyo propósito era desalojar a la población de los territorios²⁰. Pappé inicia su explicación relatando de qué manera durante el período pre-estatal, un grupo de líderes sionistas elaboraron minuciosamente las diferentes fases de la limpieza étnica de Palestina. La preparación del plan se llevó a cabo durante varios meses y de manera privada en la ciudad de Tel Aviv, concretamente en la casa de David Ben Gurion y contó con la participación de un comité asesor conformado por 11 hombres, entre ellos líderes sionistas y jóvenes oficiales militares de alto rango quienes se encargaron de concretar los detalles del procedimiento. La elaboración del plan culminó el 10 de marzo de 1948 y se presentó como una orden militar que fue enviada a todas las unidades militares con el nombre clave de “Plan D” o “Plan Dalet” en hebreo. El objetivo del plan era ejecutar la expulsión masiva y sistemática de la población nativa palestina en el mayor posible número de áreas rurales y urbanas de los territorios en los que se instalaría el Estado israelí de ciudadanía exclusivamente judía²¹.

En la orden militar se encontraba una descripción detallada de los métodos que debían emplearse para forzar el desalojamiento de los territorios, entre los que se encuentran el asedio a mujeres, niños y ancianos, el bombardeo de aldeas, la demolición e incendio de casas, bienes y propiedades y la siembra de minas antipersonales para evitar el retorno de los habitantes. Adicionalmente, el plan suministró una lista de las aldeas y pueblos que debían ser desalojados²². La misión fue completada en tan sólo seis meses, dejando como consecuencia el desarraigo de casi la mitad de la población nativa palestina, con la expulsión más de 750.000 personas que fueron obligadas a refugiarse en los países vecinos. Esta expulsión masiva fue acompañada de tortura,

¹⁹ UNITED NATIONS, SECURITY COUNCIL, *Final Report of the Commission of Experts Established Pursuant to Security Council Resolution 780 (1992)*, S/1994/674, 27 May 1994, English. pág 33, Paragráfos 129 y 130.

²⁰ Aunque no abordaremos la extensa explicación que realiza el autor sobre estos hechos en su libro “La Limpieza Étnica de Palestina”, sí es de nuestro interés ofrecer un marco crítico que permita comprender los hechos históricos ocurridos durante los primeros años del conflicto, que abordaremos en los siguientes apartados. También consideramos relevante introducir nuevos enfoques que expliquen la complejidad del conflicto y, a la vez, otorguen herramientas que permitan reconocer y dar claridad sobre las responsabilidades, la magnitud de los hechos y la justa reparación de los mismos, que hasta la fecha siguen siendo negados, convirtiéndose en un obstáculo para la construcción de una paz justa.

²¹ Véase: PAPPÉ, Ilan, *La Limpieza Étnica de Palestina*, Trad. L. Noriega, Crítica, Barcelona, 2008.

²² PAPPÉ, Ilan, *Ethnic cleansing of Palestine*, citado, pág. 10 a 11.

masacres, violaciones y encarcelamiento de palestinos, 531 pueblos fueron destruidos y 11 barriadas urbanas fueron desocupadas. Todas estas acciones, se conocen en la actualidad con el nombre de limpieza étnica, y son entendidas como crímenes contra la humanidad según el DI²³. Comparando los diferentes abordajes sobre limpieza étnica y los hechos ocurridos, Pappé considera que la planificación y la ejecución del “Plan Dalet”, encaja perfectamente con una serie de métodos que la ONU contempla como actos de limpieza étnica, es decir, las torturas, asesinatos, arrestos, detenciones arbitrarias, violaciones y agresiones sexuales, desplazamiento forzoso y la deportación la población, entre otros a los que ya hicimos referencia.

Desde un análisis en el ámbito académico, Pappé resalta la explicación realizada por Petrovic, sobre la relación entre nacionalismo y limpieza étnica y, de qué manera la creación de un Estado-nación puede llevar a una serie de políticos a planear y delegar a militares la ejecución de crímenes de limpieza étnica con el fin de lograr su objetivo. En el caso de Palestina, los directos responsables son los líderes de la creación del Estado de Israel y participantes de la Guerra de la Independencia, quienes en la historia oficial de Israel son honrados como héroes, negando a su sociedad tener conocimiento de la verdad de los hechos que permitieron la creación de este Estado.

Así, de acuerdo a lo expuesto hasta el momento, la explicación de los hechos del 48, a través del paradigma de la limpieza étnica, contribuye a abrir más alternativas de análisis y comprensión del conflicto que superen las narrativas históricas oficiales y tradicionales de ambas partes. Por un lado, la narrativa israelí plantea el abandono voluntario de la población que habitaba en los territorios, negando su directa responsabilidad sobre los hechos. Mientras que la narrativa palestina, a través de la figura de la *Nakba* se ha concentrado en las consecuencias de los actos traducidos en tragedia y catástrofes, pero que no avanza en señalar la responsabilidad de los agentes que los perpetraron. Para Pappé, el conjunto de estos argumentos son la muestra necesaria de que el término limpieza étnica, es el más adecuado para explicar el proceso de expulsión masiva y sistemática de los palestinos en 1948. Emplear este término, es a la vez, la acción de llamar a las cosas por su nombre, con el fin de señalar al Estado de Israel como el principal culpable legal y moral de dicha limpieza étnica y una de sus más graves consecuencias: la problemática de los refugiados palestinos que a la fecha

²³ PAPPÉ, Ilan, “Llamando las cosas por su nombre: La Limpieza Étnica de Palestina de 1948”, Conferencia en las *Jornadas Internacionales: quien no tiene memoria no tiene futuro*, Observatori de Conflictes i Drets Humans, Barcelona, viernes 24 de noviembre de 2006. Consultado en: http://www.observatori.org/paises/pais_53/documentos/E_PAPPE.pdf Septiembre 24 de 2013.

sigue vigente. Igualmente, este reconocimiento histórico permite avanzar en cualquier futuro intento de paz en el que se incluya la verdad, el juzgamiento por los tribunales internacionales y la reparación para las víctimas, en este caso, los refugiados, a quienes se le ha negado su derecho de retorno.

En nuestra opinión, este plan de limpieza se constituye como el trasfondo de los hechos ocurridos durante el fin del Mandato Británico, la declaración del Estado de Israel y la Guerra de Independencia o Primera Guerra árabe-israelí, los cuales describiremos a continuación.

3. Momentos claves de la historia del conflicto palestino israelí: la historia de un colonialismo perpetuo.

Debido a la complejidad y prolongación del conflicto palestino-israelí, sus causas y consecuencias pueden ser explicadas a partir de diferentes perspectivas que abarcan determinados períodos de tiempo, entre ellas, la Palestina bajo el Islam y el Imperio Árabe, la Palestina bajo el Imperio Otomano, la Palestina administrada por el Mandato Británico, etc. Para efectos de nuestra investigación hemos optado por analizar los momentos clave de la historia contemporánea de este conflicto. Para ello, proponemos abordar los siguientes períodos que desarrollaremos en el presente apartado: 1. Palestina del imperialismo británico al colonialismo sionista, 2. Las guerras árabe-israelíes: y sus implicaciones en el conflicto palestino-israelí, 3. De la primera Intifada a los acuerdos de paz y 4. De la Segunda Intifada a la Hoja de Ruta. Posterior a este recorrido histórico analizaremos los hechos políticos más relevantes durante la última década.

3.1. Palestina: del imperialismo británico al colonialismo sionista.

Durante el Imperio Otomano, las zonas que hoy reciben el nombre de Israel y TPO hacían parte de dos distritos administrativos del imperio: el *sanjak* de Jerusalén y el *vilayet* de Beirut. La mayor parte de sus habitantes eran árabes sunís, pero también albergaba minorías de creyentes cristianos y judíos. Los pueblos y ciudades que conformaban estos distritos se dedicaban especialmente a la economía agrícola y a pesar de que la mayoría de sus habitantes se dedicaban a esta labor, gran parte de las tierras pertenecían a terratenientes, mientras que en el centro de los pueblos, se aplicaba el

sistema de la *musha'* que consistía en la repartición de tierras entre los campesinos por períodos entre dos y tres años.

Desde sus inicios en 1517, el Imperio Otomano fue extendiéndose progresivamente hasta absorber una buena parte del Oriente Próximo árabe, el norte de África y los Balcanes. Sin embargo, hacia finales del siglo XIX la decadencia del Imperio se hizo evidente, a pesar de los esfuerzos de reforma moderna que ya se habían realizado con el fin de evitar los planes de expansión de Occidente liderados por Gran Bretaña y Francia. Posteriormente, en la Primera Guerra Mundial, Turquía entra como aliada de Alemania y Austria-Hungría. En 1915, como parte de la estrategia política para debilitar el Imperio Otomano, Gran Bretaña ofrece a los árabes el *sharif* de la Meca, acuerdo en el que principalmente se negoció la independencia de las regiones árabes a cambio de su apoyo contra los turcos. Dos años más tarde, el ejército británico encuentra al movimiento sionista como un aliado para la guerra, como resultado de la alianza, en noviembre de 1917 se redacta la “Declaración de Balfour”²⁴, en el que se contempla favorablemente el establecimiento de un lugar nacional para el pueblo judío en Palestina²⁵. Tras la derrota de Turquía, Gran Bretaña tomó el poder sobre Palestina bajo la figura de Mandato (1920- 1948) según las disposiciones hechas por la Sociedad de Naciones. De acuerdo con lo estipulado en la “Declaración de Balfour”, dentro de las responsabilidades del Mandato, se encontraba la de garantizar en el país las condiciones políticas, administrativas y económicas para la consecución de un hogar nacional judío, como también la salvaguardia de los derechos políticos y religiosos de los habitantes judíos de Palestina. La declaración y sus políticas contradictorias, serían el marco para los problemas y confrontaciones que tomaron lugar durante el período del Mandato Británico y además representa uno de los mayores triunfos de la diplomacia sionista.

²⁴ La Declaración de Balfour representa uno de los aspectos más relevantes para comprender el origen del conflicto palestino-israelí. Es a la vez el reflejo de una serie de planes y acuerdos entre el Reino Unido y los principales líderes políticos sionistas sobre la posibilidad de crear un hogar judío en Palestina. El origen más concreto de la declaración fue la Primera Guerra Mundial y sus exigencias armamentistas y geopolíticas. Durante la guerra, la producción de acetona, elemento indispensable para la fabricación de armas, fue controlado por Alemania, dejando al Reino Unido sin posibilidad de crear sus propias armas y depender de otros, lo que hubiese significado la derrota absoluta. Sin embargo, gracias al trabajo científico de Chaim Weizmann quien inventó el proceso de fermentación de la acetona líquida, el Reino Unido pudo producir su propia acetona. No obstante, la labor de Weizmann no se limitó a su contribución científica, ya que éste también era un líder político sionista y que aprovechó su trabajo para fortalecer las relaciones entre el grupo sionista y el Reino Unido y presionar desde las altas esferas la creación del Estado judío. Tras varios intentos y borradores de declaración, Weizmann y otros líderes del movimiento, animaron y convencieron al Primer Ministro británico Arthur James Balfour a escribir la declaración dirigida a Lord Rothschild, presidente de la Federación Británica Sionista, con fecha del 2 de noviembre de 1917. Posteriormente, en julio de 1922 la declaración fue aprobada por la Sociedad de Naciones. Para más información, véase: SCHENEER, Jonathan, *The Balfour Declaration. The Origins of the Arab Israeli Conflict*, Bloomsbury, London, 2011, pág. 348 a 361.

²⁵ FRASER, Thomas, *El conflicto árabe-israelí*, Trad. O. Abásolo, Alianza Editorial, Madrid, 2008, pág. 24 a 27.

Adicionalmente, en el período en el que se firmó y emitió la Declaración, en Palestina habitaban alrededor de 56.000 judíos, frente a cerca de 600.000 árabes, es decir, la comunidad judía representaba menos del 10% de la población. A pesar de que los árabes eran la mayoría, la protección de sus derechos civiles y religiosos no se encontraba claramente estipuladas en la Declaración y, aunque Balfour en nombre de Gran Bretaña se comprometió a respetar los derechos de la comunidad no judía, la identidad y la soberanía de los palestinos sobre el territorio y sus aspiraciones de conformarse como una nación independiente, fueron completamente aniquiladas. Posteriormente, entre 1920 y 1921 los palestinos realizaron varias protestas y disturbios debido al establecimiento de nuevas colonias judías, esta situación obligó a que las autoridades británicas hicieran correcciones adicionales a la Declaración de Balfour, agregando lo siguiente: “el hogar nacional será entendido como centro que, sobre la base de la religión y de la raza, pudiera interesar al pueblo judío y sentirse orgulloso de él”. El cambio de términos no destruyó el valor simbólico del concepto *hogar nación* entre el pueblo judío y ni siquiera contribuyó a la reducción del número de inmigrantes, de hecho, la población judía aumentó de 83.790 a 156.481 habitantes, entre 1922 y 1929²⁶.

Así mismo, afloraron instituciones y programas que respaldaban la causa judía en la diáspora que contaban con el apoyo de la Organización Mundial Sionista, otra importante institución fue la Agencia Judía para Palestina que posteriormente se convirtió en una institución de gobierno para los judíos. A esto le siguieron la creación de escuelas, hospitales, centros de trabajo y la Universidad Hebrea, todos ellos establecidos con el propósito de constituir y activar la vida de los judíos en Palestina²⁷. La progresiva colonización y expansión sionista, el no cumplimiento de los derechos de los palestinos y la negación de su identidad como pueblo nativo, provocaron la resistencia por parte de los palestinos, lo que llevó a enfrentamientos violentos entre ambas partes durante 1920, produciendo la muerte de cientos de judíos y palestinos.

²⁶ *Ibid*, pág. 29.

²⁷ La Agencia Judía para Palestina fue creada por la Organización Sionista Mundial en 1929 durante el 16° Congreso Sionista. La Agencia fue creada como institución oficial representante del pueblo judío para los asuntos de Palestina. Por lo tanto, entre sus funciones se encontraban representar al pueblo judío ante la comunidad internacional, establecer relaciones diplomáticas, en especial con el Imperio Británico, resolver los asuntos relativos al Mandato para Palestina en la Liga de Naciones y conformar representantes de las juderías ubicadas en todo el mundo. De manera progresiva, estas responsabilidades le otorgaron a la Agencia un poder de facto que le permitía actuar como el gobierno del futuro Estado de Israel. Por lo tanto, no sólo tenía legítimo reconocimiento a nivel internacional, sino que además se encargaba de coordinar la gestión de obras, proyectos e instituciones que permitieran construir dicho Estado. SEGEV, Tom, *One Palestine Complete, Jews and Arabs under the British Mandate*, Trad. H. Watzman, Abacus, Lancaster, 2000, pág. 276 a 281.

Para evitar el crecimiento del conflicto, en 1929 los británicos presentaron una propuesta que consistía en crear una estructura política que representara a ambas comunidades a través de un gobierno y un parlamento, pero en la práctica la participación palestina sería muy escasa, a pesar de representar la mayor parte de la población. La propuesta fue aceptada por los representantes sionistas. No obstante, el aumento de la población judía y la expansión de los asentamientos obligó a los líderes palestinos a aceptar la propuesta como parte de un proceso de negociación del poder. Ante este hecho los líderes sionistas reaccionaron rechazando la propuesta y así evitando llegar a un acuerdo²⁸.

Ante el escaso interés de Gran Bretaña por conciliar la propuesta de igualdad de poderes, los palestinos rechazaron la actitud del Mandato Británico y en respuesta realizaron un gran levantamiento popular armado, atacando numerosas comunidades judías en varias ciudades, dejando como resultado un gran número de víctimas judías y también de combatientes palestinos por parte del ejército británico. El levantamiento llamó la atención del gobierno británico para buscar soluciones frente a el conflicto y reanudar las negociaciones, pero rápidamente la diplomacia sionista hizo uso de la Declaración de Balfour y la política del primer ministro. Tras lo sucedido, una comisión de investigación británica concluyó que la revuelta había sido causada por la reacción de los campesinos palestinos ante la pérdida de sus tierras, el temor de que la *yishub*, es decir, la comunidad judía se apoderara de los territorios y la frustración independentista por parte del movimiento nacionalista palestino. Pese a lo sucedido y desde 1930, el gobierno británico no mantuvo restricciones en la compra de tierras por parte de los judíos, su forma de adquisición y las consecuencias de ello, como tampoco restringieron el flujo migratorio que aumentó desde 1933 debido al inicio de la persecución judía por parte de los nazis en Alemania. Como reacción ante estos hechos, los palestinos iniciaron una campaña de no cooperación y boicot a los productos británicos y sionistas²⁹.

Durante los años siguientes, los líderes árabes se lanzaron nuevamente a la defensa de sus reclamos, entre ellos: la detención de la inmigración judía, la prohibición de la adquisición de tierras y del establecimiento de más instituciones judías en los territorios. Como alternativa, el gobierno británico presentó nuevamente una propuesta,

²⁸ PAPPE, Ilan, *Ethnic cleansing of Palestine*, citado, pág. 36 a 38.

²⁹ QUMSIEH, Mazen, *Popular Resistance in Palestine: A History of Hope and Empowerment*, Pluto Press, London, 2011, pág.135.

pero esta vez basada en la creación de un consejo legislativo que representara a ambas partes. La idea fue inmediatamente rechazada por la comunidad judía que ahora se encontraba mayoritariamente representada por los sionistas laboristas de David Ben Gurion, quienes permanecieron en el poder hasta 1977. Los planteamientos nacionalistas de esta nueva generación de sionistas, consideraban incompatibles compartir la soberanía del Estado judío con alguien no judío, aunque eso implicara obtener tan sólo una parte del territorio. El rechazo a las propuestas británicas por parte de los sionistas y las difíciles condiciones en las que se encontraba el pueblo judío, llevó a los líderes árabes a conformar una plataforma unificada de oposición. Así, en la primavera de 1936 se instala el Alto Comité Árabe, que en su primera reunión reivindicó su lucha por detener el proyecto sionista que progresivamente amenazaba con la supervivencia de los árabes que habitaban Palestina y reclamar la lucha legítima de su independencia. Pero esta vez la lucha palestina buscaría tener mayor impacto, para lo que acudieron a la desobediencia civil, huelgas generales, boicot, manifestación, conformación de grupos guerrilleros y manifestación de violencia directa hacia los judíos. El movimiento tomó dimensión de revuelta nacional campesina, escapándose del control de sus líderes, lo que traería años de enfrentamientos entre ambas partes a modo de guerra civil, como también constantes frustraciones ante la búsqueda de nuevas negociaciones³⁰.

Debido a las incompatibilidades y a los problemas para conciliar las aspiraciones judías y árabes, en febrero de 1947 los británicos remitieron el caso a la ONU, dando como resultado la creación del Comité Especial de Naciones Unidas para Palestina – UNSCOP³¹, que tenía como principal objetivo llegar a una solución para la cuestión palestina. Como respuesta y de manera simultánea, la Liga Árabe se reunió y renovó su compromiso con los árabes palestinos. Bajo esta idea el Alto Comité Árabe decidió boicotear el UNSCOP, perdiendo toda oportunidad en cualquier tipo de decisión. De manera opuesta, las autoridades y grupos sionistas asumieron y presentaron una actitud de colaboración, por tal razón, en las decisiones tomadas por el Comité principalmente pesaron argumentos a favor de los refugiados judíos que manifestaron su deseo de situarse en Palestina, tras lo sucedido durante el Holocausto.

³⁰ FORT, NAVARRO, Albert y MARTINEZ, IBAÑEZ, Enrique, *El conflicto palestino-israelí, un recorrido histórico para comprender el presente*, citado, pág. 50 a 57.

³¹ Los integrantes del Comité no podían pertenecer a las grandes potencias como tampoco a los países árabes, por ello se conformó por los siguientes siete países: Perú, Uruguay, Guatemala, Países Bajos, Checoslovaquia, Canadá, Australia, India e Irán.

En septiembre de 1947, tras una fuerte campaña por parte de los judíos apoyada por los Estados Unidos, el Comité propuso la partición de Palestina en dos Estados: uno judío y uno árabe y situó a Jerusalén como una entidad internacional bajo la administración fiduciaria de la ONU, hasta que se crearan las condiciones que permitieran un referéndum de sus habitantes para decidir el destino final de la ciudad. Todo esto con la condición que ambos Estados aceptaran el Tratado que conforma la “Unión Económica Palestina”. En noviembre del mismo año, la Asamblea General de la ONU aprueba la propuesta del Comité con 33 votos a favor, 13 en contra y 10 en abstención, adoptando así la Resolución 181 del 27 de Noviembre de 1947, que estableció como plazos máximos para la finalización del Mandato Británico el 1 de agosto de 1948 y para la constitución de los Estados árabe y judío el 1 de octubre del mismo año³². La Resolución también establecía las condiciones para la repartición territorial entre los dos Estados, lo que significó el triunfo de los judíos y el desagrado e inconformidad de los árabes. A los judíos se les asignó un 56% del territorio en disputa, con continuidad, acceso al océano Índico, regiones valiosas, la mayor parte de ellas ubicadas en el área costera y control sobre el río Jordán, todo ello para una población que no superaba el 30% de la población total. Igualmente debían estar bajo la soberanía judía más de 400.000 palestinos que componían el 45% del nuevo Estado judío. Y, en el área de Jerusalén, se instalarían 1000 personas de cada comunidad, que serían internacionalizadas. Mientras tanto, a los árabes, que representaban el 70% de la población, se les asignaría tres zonas de territorio discontinuado que comprendían: a) la franja de Gaza con una pequeña porción del desierto del Negév, b) Judea y Samaria desde el Jordán y el Mar Muerto hasta la zona judía y, c) la mitad de Galilea de Nazaret hacia la frontera libanesa, más el enclave de Jaffa al sur de Tel Aviv³³. Desde el plan de partición en 1947 hasta 1951, tanto el territorio como la población judía aumentaron considerablemente. En 1951 Israel aumentó su territorio a 20.750 kilómetros cuadrados y registró un número de 2.535.000 habitantes en su territorio, de los cuales 1.364.000 era judíos, 120.000 musulmanes, 35.000 cristianos y 15.000 drusos.

La Resolución de la participación fue recibida por los judíos con grandes celebraciones llevados a cabo en Tel Aviv y Jerusalén. Mientras tanto, los árabes organizaron varias huelgas y manifestaciones que se transformaron en actos violentos y

³² PAPPÉ, Ilan, *The Making of the Arab-Israeli Conflict, 1947-1951*, Nueva York, IB-Tauris, 2001, pág. 16 a 20. y CAPLAN, Neil, *The Israel-Palestine Conflict: Contested Histories*, John Wiley & Sons, 2011, pág. 107 a 108.

³³ Véase Anexo 5: Mapa del Plan de las Naciones Unidas para la Partición de Palestina. Noviembre 29 de 1947.

que fueron la antesala de la guerra civil entre judíos y palestinos y el agravamiento de la catástrofe del pueblo palestino. El detonante del conflicto fue la huelga organizada por el Alto Comité Árabe entre el 2 y 4 de diciembre de 1947. Si bien los organizadores aseguraron al ejército británico que las protestas serían pacíficas, muchos de los manifestantes realizaron actos violentos contra almacenes y negocios que pertenecían a judíos. Frente a lo sucedido, Gran Bretaña decidió abstenerse y no intervenir. Esta ausencia de control militar permitió que los grupos armados de ambas partes se prepararan y fortalecieran para la disputa de los territorios³⁴.

A pesar de algunos acuerdos de paz a nivel local, entre ambos territorios se estaba gestando una guerra abierta. Los palestinos contaron con el apoyo de ejércitos irregulares de países árabes que difícilmente podían participar de manera regular debido al impedimento de las fuerzas británicas. Por su parte, los judíos contaban con un gran número de combatientes preparados que ya habían combatido en el ejército británico o en la Brigada Judía. Igualmente, la Agencia Judía logró legalizar al grupo paramilitar *Haganah* y lo ubicó como núcleo central del ejército de tierra. Con un total de 15.000 hombres, el ejército judío organizó su plan de defensa a través del “Plan D”.

Entre 1947 y 1949 la fuerza israelí cometió más de 80 masacres. Una de las más significativas fue el ataque a la villa de Deir Yasin a ocho kilómetros al este de Jerusalén el 9 de abril de 1948, considerada como un plan de limpieza étnica en la que más de 254 hombres, mujeres, niños y ancianos fueron asesinados y muchos de sus cuerpos mutilados y esparcidos, mientras que los sobrevivientes fueron objetivo de burlas y exhibición en las calles por parte de la Fuerzas Sionistas³⁵. En posteriores ataques y operaciones, la población Palestina fue expulsada de ciudades y aldeas, algunos huyeron a causa del terror perdiendo sus tierras y viviendas que fueron transferidas y confiscadas. El conjunto de estas agresiones directas y sistémicas obligaron a más de 750.000 palestinos a huir a varios de los países árabes vecinos³⁶. Estos acontecimientos dan inicio al problema de los *refugiados palestinos*, un asunto

³⁴ FRASER, Thomas, *El conflicto árabe-israelí*, citado, pág. 81 y 82.

³⁵ HARMS, Gregory and FERRY, Todd, *The Palestine Israel Conflict A Basic Introduction*, Pluto Press, London, 2005, pág. 91 a 94.

³⁶ FRASER, Thomas, *El conflicto árabe-israelí*, citado, pág. 83. FRASER, Thomas, *El conflicto árabe-israelí*, citado, pág. 83. Según el más reciente informe de BADIL, este hecho representó la primera gran oleada de refugiados palestinos quienes tuvieron que huir debido a las consecuencias de la Resolución 181 de la ONU (1947), la Primera Guerra Árabe-Israelí (1948), el plan de limpieza étnica y el establecimiento del Estado de Israel (1948). En la actualidad, la cifra del número de “refugiados del 48” es de 5.8 millones de personas, de éstas, 4.8 millones se encuentran registradas en la UNRWA y cuentan con su asistencia, mientras que un millón de palestinos refugiados no se encuentran registrados en dicho organismo. BADIL, *Survey of Palestinian Refugees and Internally Displaced Persons 2010 – 2012*, Volume VII, BADIL Resource Center, Bethlehem, 2012, pág. 23 a 28.

que posee importantes implicaciones en el conflicto palestino-israelí y hasta el día de hoy no cuenta con solución real como veremos más adelante. Los anteriores hechos en su conjunto, representan para los palestinos el comienzo de la *Nakba*³⁷, que generalmente es traducida como la *catástrofe*, situación que se equipara en significado a la *Shoah* judía³⁸. Hacia el mes de abril de 1948, los judíos ya habían ganado militarmente casi el 78% del territorio de la Palestina Histórica, ignorando los acuerdos territoriales de la Resolución 181 de la ONU y, además, tenían bajo su soberanía a alrededor de 160.000 palestinos que fueron sometidos al régimen militar israelí hasta mediados de los años sesenta³⁹. De esta forma debilitaron cualquier intento de construcción y proclamación del Estado palestino y se aseguraron que la mayoría de los habitantes de su Estado fueran de origen judío⁴⁰.

Así, durante los primeros días de mayo, Ben Gurión y sus compañeros de partido se preparaban para la proclamación del Estado judío tan pronto finalizara el Mandato Británico aunque éste hecho pudiera provocar ataques violentos por parte de los árabes. En el plano internacional, al interior de los Estados Unidos se debatía el reconocimiento del naciente Estado judío debido a la negativa por parte del Departamento de Estado, mientras que la Unión Soviética ya se había hecho evidente su apoyo ante la declaración. Finalmente el 14 de mayo, Sir Alan Cunningham, Alto Comisionado británico abandonó Jerusalén y se marchó a Reino Unido en barco desde Haifa, el mismo día a las 4 pm la última tropa británica fue retirada de Tel Aviv. Después de esto, Ben Gurión y sus aliados se reunieron en el Museo de Tel Aviv y anunciaron la Declaración de Independencia del Estado de Israel. El primer país en reconocer el nacimiento de este nuevo Estado, fue Estados Unidos seguido por la Unión Soviética.

³⁷ La *Nakba* es un término árabe que significa catástrofe o tragedia. Es también usado para hacer referencia a los hechos que ocurrieron en el año de 1948, año en que se proclama el Estado de Israel. Es decir, las masacres, desalojos, destrucción de aldeas y ciudades, desplazamiento forzoso de la población, violaciones y agresiones sexuales y otras acciones cometidas por el ejército sionista durante el proceso de creación su Estado. Paradójicamente, la *Nakba* se conmemora cada 15 de mayo, día en que se proclamó el Estado de Israel. Para el 22 de marzo de 2011, el parlamento israelí aprobó la Ley de la Nakba, que penaliza con multas a todos aquellos que financien y organicen eventos de conmemoración.

³⁸ La *Shoah* que proviene la palabra hebrea *Shoá*, significa catástrofe, es a la vez el término empleado por los judíos para referirse al Holocausto de seis millones de judíos asesinados por los nazis durante la Segunda Guerra Mundial. En el 2005, la Asamblea General de la ONU designó el 27 de enero, como el Día Internacional del Holocausto, día en que los judíos recuerdan la *Shoah*.

³⁹ Este grupo de palestinos quedaron atrapados o tuvieron que huir a los territorios palestinos que Israel obtuvo militarmente. En la actualidad estos palestinos viven en Israel, se les denomina "árabes israelíes", cuentan con ciudadanía israelí pero no la nacionalidad israelí que está exclusivamente sujeta al origen judío. Estos ciudadanos representan el 20% de la población de Israel y son víctimas de una serie de políticas y prácticas de discriminación efectuadas por el Estado de Israel.

⁴⁰ FORT, NAVARRO, Albert y MARTINEZ, IBAÑEZ, Enrique, *El conflicto palestino-israelí, un recorrido histórico para comprender el presente*, citado, pág. 59.

Una vez declarado unilateralmente el Estado de Israel el mismo 14 de mayo empieza a organizarse su estructura política y administrativa, eligiendo como presidente a Chaim Weizmann y como primer ministro a David Ben Gurion⁴¹.

3.2. Las guerras árabe-israelíes: y sus implicaciones en el conflicto palestino-israelí.

El análisis del desarrollo histórico del conflicto palestino-israelí requiere a su vez incorporar momentos históricos claves del conflicto árabe-israelí, un conflicto paralelo entre los diversos países árabes de Oriente Medio e Israel. Las diversas guerras y tensiones presentes en este conflicto han sido causados por determinadas circunstancias del conflicto palestino-israelí o han tenido impacto en éste. Por tal razón, a continuación describiremos y analizaremos seis de los más relevantes conflictos de la región que presentan relación de causa o efecto en la evolución del conflicto palestino-israelí, a saber: la guerra árabe-israelí de 1948-1949, la guerra del Canal de Suez de 1956, la guerra árabe-israelí de 1967: la guerra de los seis días, La guerra árabe-israelí de 1973: la guerra del Yom Kippur y la invasión y guerra del Líbano de 1982.

a) La guerra árabe-israelí de 1948-1949:

Tras la aprobación del Estado de Israel y la proclamación del mismo por parte de David Ben Gurion el 14 de mayo de 1948, los ejércitos de la Liga Árabe desplazaron sus tropas hacia varios puntos fronterizos. Consecutivamente Egipto realizó un ataque aéreo en las costas de Tel Aviv y el sur de Israel, Arabia Saudí atacó el sudeste, las tropas libaneses atacaron el norte, Siria apoyada por Irak atacó el noreste, mientras que Jordania embistió el este. Aparentemente, los árabes tenían la victoria militar anticipada debido al número de combatientes y su ventaja al cubrir todas las fronteras de Israel. No obstante, tras los ataques, el ejército israelí se organizó y contó con el apoyo de los grupos armados sionistas *Irgun*, *Stern* y *Lehi* considerados como terroristas, por los británicos. Conforme iban pasando los días el ejército recibió ayudas privadas y gradualmente recuperó territorios israelíes y logró atacar a las tropas adversarias, forzando la retirada de las tropas libanesas y saudíes y, a la vez, ganando más porciones del territorio que la ONU repartió a los palestinos.

⁴¹ HARMS, Gregory and FERRY, Todd, *The Palestine Israel Conflict A Basic Introduction*, citado, pág. 94 a 95.

Tras varios intentos, el 29 de mayo de 1948 el Consejo de Seguridad de la ONU consiguió que se cumpliera un alto fuego entre las partes que entró en vigor el 11 de junio y fue supervisado por Folke Bernadotte, mediador asignado por la Organización y un grupo de militares observadores llamado Organismo de las Naciones Unidas para la Vigilancia de la Tregua en Palestina –ONUVT. No obstante la tregua tuvo un efecto contrario, durante este tiempo el ejército israelí se reorganizó y reforzó con grupos armados de judíos inmigrantes y con nuevo armamento adquirido con dinero proveniente de Estados Unidos. Ya con más recursos humanos y armamentísticos, Israel procedió a atacar a Jordania y Egipto para recuperar Jerusalén y el sur y el este del país, rompiendo así con el alto al fuego que duró hasta el día 8 de julio.

Durante el mismo día el ejército israelí realizó operaciones clave en ciudades como Galilea, Lydda y Ramle en las que se realizaron expulsiones masivas de palestinos y tratos cruentos hacia musulmanes, cristianos y drusos. En el primer día de operación se registraron un total de 30.000 refugiados palestinos que debieron huir a otros países, especialmente al Líbano debido a su cercanía. El 9 julio las ciudades de Lydda y Ramle quedaron bajo el total control del ejército israelí y el 12 de julio Ben Gurión convocó una reunión de comandantes para celebrar la toma de ambas ciudades y la expulsión de alrededor de 70.000 palestinos tras la operación militar. El 18 de julio se anunció una segunda tregua que permitiera a Bernadotte conversar con ambas partes y encontrar una salida diplomática. Durante los primeros días de agosto se lograron conversaciones con los líderes egipcios y jordanos para aceptar la existencia del Estado de Israel, pero éstos se negaron a permitir la entrada de alrededor de 400.000 refugiados palestinos. Acordado lo anterior, el 16 de septiembre Bernadotte presentó ante la ONU una serie de propuestas para dar fin al conflicto, entre ellas: Jerusalén sería una ciudad internacional, los palestinos refugiados tendrían el derecho a regresar a sus hogares, Israel mantendría la ciudad de Galilea y devolvería a los árabes las ciudades de Lydda y Ramle y una gran parte del territorio del Negév. El 17 de septiembre, Bernadotte fue asesinado en Jerusalén por el *Lehi* un grupo militante sionista. El atentado fue organizado por Natan Yellin-Mor, Yisrael Eldad y Yitzhak Shamir, años más tarde este último se convirtió en el Primer Ministro de Israel. Aunque el gobierno israelí condenó el hecho, continuó en desacuerdo con la propuesta hecha por el diplomático conocida como “Plan Bernadotte”, el cual ponía en peligro los planes de Israel en Jerusalén y en el desierto del Negév. El 21 de septiembre, el general Marshall declaró que los Estados Unidos aceptaba el plan en su totalidad.

Después de tres meses de alto al fuego pactado durante las conversaciones, el día 15 de octubre el ejército israelí se propuso recuperar el Negév ubicado al sur, haciendo retroceder a los egipcios hasta el Sinaí e incluso invadió parte de los territorios. Igualmente, atacó fuertemente al ejército jordano que se encontraba en los territorios de Cisjordania. A pesar de que la Liga Árabe realizó conjuntamente el ataque a Israel, durante el período de los enfrentamientos sus diferencias y desacuerdos debilitaron sus estrategias y ataques, llevándolos a otorgar fácilmente la victoria militar a Israel que estaba dispuesto a invadir la mayor cantidad posible de territorios de los países árabes. En enero de 1949, el ejército israelí derribó cinco *spitfires* ubicados por el Reino Unido en la frontera entre Egipto e Israel con el fin de apoyar las tropas egipcias que se encontraban en el desierto del Sinaí. Ante una posible declaración de guerra entre Reino Unido e Israel, Estados Unidos intervino recordándole al gobierno de Israel las obligaciones que Reino Unido tenía con los árabes. Ante el llamado de atención, Ben Gurión ordenó el cese de operativos militares en la zona. En febrero de 1949, se llevaron a cabo negociaciones para lograr un acuerdo de armisticio entre Israel y Egipto. Éstas se realizaron bajo la dirección de Ralph Bunche, sucesor de Bernadotte como mediador de la ONU. El 24 de febrero, se presentó el acuerdo que establecía temporalmente las fronteras de Israel respecto a los países árabes y fue interpretado como el preámbulo de un acuerdo de paz entre las partes.

Tras la guerra, Israel obtuvo grandes ganancias como la ocupación de un 78% de la Palestina Histórica, superando a más de la mitad el 51% otorgado por la ONU en la Resolución 181, aunque no logró obtener toda Jerusalén y otra parte de los territorios considerados como ocupados. Igualmente, los hechos transcurridos durante la primera guerra árabe-israelí, representan para la historia de Israel la Guerra de la Independencia que le permitió al pueblo israelí avanzar en la construcción de su proyecto de Estado.

El 19 de enero de 1949 fueron celebradas las primeras elecciones parlamentarias en Israel. Para ello se otorgó el derecho al voto a aquellas personas mayores de 21 y que hubieran vivido en Israel desde hace tres meses⁴². El resultado, dio como ganador al partido *Mapai* de carácter político de izquierda que obtuvo la victoria gracias a una alianza hecha con el partido del Frente Religioso Unido que era de carácter conservador y puritano. La unión de ambos partidos les permitiría llevar a cabo sin problemas de oposición, medidas económicas de izquierda y medidas religiosas como el *Sabat*, la cría

⁴² ADWAN, Sami, BAR-ON, Dan, NAVEH, Eyal and PEACE RESEARCH INSTITUTE IN THE MIDDLE EAST (Ed), *Side by side, parallel histories of Israel-Palestine*, The New Press, New York, 2012, pág. 130 a 132.

y venta de ganado porcino y la exclusividad de los rabinos para los asuntos matrimoniales⁴³. Una vez conformado el parlamento o *Knesset*, se convocó una asamblea constituyente, que ante la dificultad de consenso para la creación de la Constitución, tan sólo logró llegar al acuerdo de conformar una república parlamentaria regida por un cuerpo de leyes fundamentales como: Reglas de la Administración y la Legislación de 1948, la Ley de Nacionalidad y Retorno de 1950 que otorgó el derecho a todo judío de establecerse en el país, la Ley de Ciudadanía que otorgó a los inmigrantes el derecho inmediato a la ciudadanía, la Ley de la Igualdad de los Derechos de la Mujer de 1951 y la Ley Presidencial de 1952. Durante los posteriores años, estas leyes se ajustaron y se crearon otras como la Ley de la Regulación de la Tierra, que hace parte del cuerpo de las leyes fundamentales debido a que en Israel se considera la tenencia de la tierra como aspecto vital para la supervivencia del Estado. La creación de esta ley “legalizó” el expolio de las tierras de propietarios palestinos, quienes debieron huir por el saqueo y pérdida de sus tierras.

Por otra parte y mientras que el Estado de Israel estaba dando forma a sus instituciones y organizando su funcionamiento, paradójicamente del lado palestino tales hechos destrozaban aún más su sociedad que no veía una cercana y concreta construcción de su Estado. *La Nakba*, separó drásticamente la población por territorios: en Israel tuvieron que permanecer alrededor de 150.000 palestinos, especialmente en las ciudades de Nazareth y Umm al Fahm. Por otra parte los acuerdos de armisticio dejaron a Gaza bajo la soberanía egipcia. Antes de 1948 la población de este territorio era de casi 70.000 habitantes, convirtiéndose a 270.000 debido a la entrada de inmigrantes palestinos. Por otra parte, la situación de Cisjordania era aún más catastrófica, según cifras oficiales de la ONU el proceso de construcción del Estado de Israel dejó más 750.000 refugiados quienes tuvieron que desplazarse en territorios cercanos a Israel y otros países: Gaza acogió 200.000 que provenían de Jaffa y del sur, 280.000 palestinos se establecieron en el oeste del río Jordán y otros 70.000 al este del río. 97.000 palestinos originarios de Haifa y Galilea huyeron al sur del Líbano y otros 75.000 a Siria, un pequeño grupo emigró a Irak y unos 25.000 palestinos quedaron clasificados como sin techo en su propio país, al quedar sin tierra, vivienda y bienes⁴⁴.

⁴³ FORT, NAVARRO, Albert y MARTINEZ, IBAÑEZ, Enrique, *El conflicto palestino-israelí, un recorrido histórico para comprender el presente*, citado, pág. 73 a 75.

⁴⁴ FRASER, Thomas, *El conflicto árabe-israelí*, citado, pág. 102 a 107.

Para finalizar, otro importante hecho ocurrido durante la guerra fue la aprobación de la Resolución 194 de 1948 emitida por la Asamblea General de la ONU. En ésta, se estableció y definió las funciones de la Comisión de Conciliación de la ONU como mecanismo para facilitar la paz en la región. Así mismo, estableció la protección y libre acceso a los lugares sagrados de Jerusalén, instó a la desmilitarización y libre acceso a la ciudad de Jerusalén. Específicamente, el artículo 11 de la misma Resolución resolvió que debía permitirse el regreso al hogar a todos los palestinos que así lo quisieran, como también estableció el pago de indemnizaciones como forma de compensación por los bienes perdidos o los daños causados. El daño debía ser reparado por los gobiernos o autoridades responsables.

Desde aquel entonces, Israel ha hecho caso omiso respecto a sus obligaciones para con los refugiados palestinos, aún el reconocimiento y cumplimiento de sus responsabilidades son un punto clave para la solución justa del conflicto. Se estima que el artículo 11 de la Resolución puede aplicarse a alrededor de 4.000.000 de palestinos refugiados víctimas de la expulsión del 48 y a los herederos de la condición de refugiados muchos de ellos aún se encuentran en campamentos de refugiados ubicados en Gaza, Cisjordania, Líbano, Siria y Jordania.

b) La guerra del Canal de Suez de 1956.

Tras una aparente normalización de las relaciones entre Israel y los países árabes, éstas empeoraron entre 1953 y 1956 debido a los constantes abusos de Israel hacia los territorios y recursos de los países árabes, y el rápido aumento de su población, que reflejan su intención de expansión estatal. Durante estos años, sucedieron numerosos incidentes fronterizos debido a las constantes infracciones por parte de Israel, como lo fueron sus múltiples intentos por extraer y desviar las aguas del río Jordán en la zona desmilitarizada de Siria, a pesar de que el representante de la ONU les ordenó detener y cerrar las obras, pero Israel se negó, lo que luego representaría el futuro recorte de ayudas internacionales hacia este país.

Esta serie de faltas también condujeron a cierto distanciamiento entre Israel y Estados Unidos. Uno de los hechos que marcó el deterioramiento de las relaciones entre ambos países fue el traslado de gran parte de las oficinas y ministerios israelíes a Jerusalén. Para Estados Unidos la reubicación supuso la violación del acuerdo de considerar a esta ciudad como entidad internacional, lo cual era una clara demostración

de pretender convertir a Jerusalén como la capital del Estado israelí. Por su parte, la ONU aprobó la Resolución 114 (S-2) del Consejo de Administración Fiduciaria en la que manifestó su rechazo y preocupación por el traslado de ministerios y departamentos públicos de Israel a la ciudad de Jerusalén, ya que el hecho generaría dificultades para la implementación del status internacional de la ciudad. Igualmente, al interior de Israel se estaba forjando una serie de problemas debido a un nuevo aumento de la inmigración que progresivamente creció de la siguiente manera: en 1953 inmigraron 10.350 personas, en 1954 lo hicieron 17.471, en 1955 fueron 36.303 y finalmente en 1956 inmigraron 56.000 personas. Desde 1948 a 1956 estos flujos migratorios quedaron conformados en los siguientes grupos: 46,7% provenían de países islámicos, un 34,4% de Europa Oriental y un 18% de otros países. Este cambio demográfico significó una serie de tensiones, ya que los asquenazis, mismo grupo de judíos que provenían de Europa central y oriental y que además habían sido la fuerza política dominante del país, se estaban viendo desplazados por los nuevos representantes que provenían de países mediterráneos y orientales que posteriormente se ubicaron en la ultraderecha haciendo oposición al gobierno tradicionalmente en manos de los asquenazis⁴⁵.

Este aumento de la inmigración y los continuos abusos del ejército israelí en las fronteras de los países árabes y con la población palestina, también tuvieron consecuencias en las condiciones de vida de los palestinos. Esta situación provocó que en julio de 1956 los comandos guerrilleros palestinos llevaran a cabo acciones violentas en las fronteras del territorio israelí, como forma de defensa el ejército israelí atacó fuertemente en las fronteras con los países árabes, especialmente en Egipto. Sin embargo, el ataque a este país, tenía además razones relacionadas con el liderazgo que estaba ejerciendo Egipto en Oriente Medio, ya que logró retirar completamente a los británicos de las bases del Canal de Suez, finalizando así la historia del viejo imperialismo en sus territorios, mientras que fortalecía sus buenas relaciones con Estados Unidos. En respuesta, la inteligencia de Israel realizó ataques terroristas en las sedes diplomáticas estadounidenses en El Cairo y Alejandría para desestabilizar la imagen de Egipto y el gobierno del presidente Gamal Abdel Nasser ante las potencias occidentales. La policía egipcia encontró a los responsables, dos de ellos fueron ejecutados y el resto condenados a cadena perpetua. Como consecuencia, los Estados Unidos dieron la espalda a Israel, pero de manera contraria el Departamento de Estado

⁴⁵ *Ibíd*, pág. 108.

británico apoyó secretamente a Israel, a través de un plan denominado “Alpha” que buscaba crear tensión y posterior acuerdo de paz entre Egipto e Israel con miras a estabilizar la situación de Medio Oriente⁴⁶.

Tras este plan, se encontraba el interés de Gran Bretaña por recuperar el Canal de Suez, símbolo de su soberanía imperial en la región y gran recurso económico para el tránsito de mercancías. Consecutivamente, Francia se presentó como aliado de Israel y los británicos, debido a la amenaza que representaba la ayuda de Egipto para la independencia de los argelinos frente a la ocupación francesa. Junto a ellos Israel tenía el interés de ocupar el Canal, ejercer soberanía y aprovecharlo para el tránsito de sus mercancías. Bajo esta alianza de intereses, se forma entonces el grupo de aliados entre Israel, Gran Bretaña y Francia, quienes elaboran un plan conjunto de ataque que consistía en penetrar el Sinaí hasta llegar al Canal. Del otro lado, Egipto, Jordania y Siria ya se encontraban unificando sus fuerzas militares que contaban con un numeroso arsenal suministrado por la Unión Soviética. El 29 de octubre de 1956, Israel lanzó un ataque en las bases egipcias del Sinaí y alcanzó 100 kilómetros de la península, posteriormente aviones franceses y británicos bombardearon más bases egipcias. Egipto trató de defenderse a través de vía marítima pero fracasó. Estados Unidos instó a Israel a realizar un alto al fuego, pero éste hizo caso omiso. Para el 2 de noviembre la ONU emitió una moción presentada por el secretario de Estado de los Estados Unidos, Foster Dulles, en la que se pedía el alto al fuego definitivo y la retirada de los territorios ocupados. Ninguna de las partes aceptó y el 4 de noviembre las tropas francesas y británicas ocuparon los alrededores de Port Said y los israelíes ocuparon 16 kilómetros del Canal. Debido al aumento de los enfrentamientos y de la conquista de territorios, el 5 de noviembre la Unión Soviética y los Estados Unidos deciden interponerse. El primero de ellos amenaza con una intervención militar en la zona hacia los países ocupantes, mientras que Estados Unidos presionaba económicamente a Israel para que abandonase el Sinaí. El 6 de noviembre se realizó el alto al fuego. Si bien Israel abandonó el Sinaí, mantuvo la ocupación de Gaza y el Golfo de Akaba hasta que le ofrecieran garantías de seguridad en la frontera con Gaza y el libre paso en el puerto de Elat en la frontera.

El final de la guerra evidenció el escaso o nulo poder de los imperios británico y francés en Medio Oriente, el cual durante muchas décadas influyó en los aspectos

⁴⁶ SHLAIM, Avi, *El muro de hierro. Israel y el mundo árabe*, citado, pág. 38 a 40.

políticos, económicos y geográficos de la región. El imperialismo tradicional tampoco hacía parte del juego de poderes a nivel mundial, ahora la Guerra Fría como marco de la disputa de poder entre Estados Unidos y la Unión Soviética reconfiguraba el mapa político y económico internacional. De esta manera, la guerra del Canal de Suez, pasó a ser uno de los tantos conflictos que se libraron en medio de la disputa de poderes y alianzas entre ambas potencias⁴⁷. Mientras tanto, en la región, el balance del conflicto tenía varios resultados. Aunque Israel perdió diplomáticamente la guerra y fue obligado a devolver los territorios conquistados, ganó prestigio militar al atacar las tropas egipcias y quedarse con al menos 100 de sus tanques. Durante los diez años posteriores, aumentó su gasto militar y mejoró su seguridad fronteriza a la vez que crecía económicamente y mejoró sus relaciones con Estados Unidos, desplazando sus viejas relaciones con Francia y el Reino Unido. Por su parte, en Egipto el presidente Gamal Abdel Nasser se convirtió en un héroe y una nueva esperanza para el mundo árabe, quienes en su mayoría lo consideraban como un líder capaz de propiciar el desarrollo y modernización de la región.

Por otra parte, la guerra y los intereses que en ella se disputaron, representaron para el pueblo palestino la confirmación de dos importantes problemáticas. La primera, era la manipulación y escaso interés del mundo árabe, cuyos países solían utilizar la situación palestina como causa de enfrentamientos hacia Israel. La segunda problemática, era el amenazante olvido de Palestina en el plano internacional, reduciendo su situación a un simple problema de refugiados. Ante esta situación, varios jóvenes palestinos decidieron organizarse para el resurgimiento palestino. El principal líder era Yasser Arafat, quien junto a Jalil al-Wazir y Salah Jalaf, conformaron en 1959 la organización *Haraka Tahrir Filastin - Al-Fatah* (Movimiento para la Liberación de Palestina) que se proclamaba como un movimiento para el resurgimiento de la conciencia política en Palestina, abriendo así un nuevo capítulo de la lucha palestina⁴⁸.

c) *La guerra árabe-israelí de 1967: la Guerra de los Seis Días.*

Parte de los antecedentes de esta guerra se hallan en los primeros años de la década de los sesenta. Para empezar, en 1961 Gamal Abdel Nasser anunció que contaba

⁴⁷ FORT NAVARRO, Albert y MARTINEZ IBAÑEZ, Enrique, *El conflicto palestino-israelí, un recorrido histórico para comprender el presente*, citado, pág. 79 a 81.

⁴⁸ FRASER, Thomas, *El conflicto árabe-israelí*, citado, pág.133 a 135.

con un extenso número de armas capaces de alcanzar el territorio israelí, lo que produjo una carrera armamentista en la zona. Bajo este escenario, transcurren varios años de relaciones tensionantes, durante los cuales Israel fortaleció sus relaciones internacionales y llevó a cabo su parte correspondiente del “Plan Johnston” que le asignaba a este país un 40% de las aguas del río Jordán y que le permitió hacer un plan de regadío en el desierto del Negév.

Tales hechos, representaban para la comunidad de los países árabes, la ventajosa expansión de Israel y, a la vez, la amenaza para los países árabes de la zona. Sin embargo, de manera paralela al interior de este grupo de países, especialmente los musulmanes había diferencias y tensiones que dificultaban sus posibilidades de desarrollo. Ideológicamente se habían configurado en estos países dos perspectivas de poder: la primera era de tipo revolucionario, nacionalista y laico, liderado por Egipto; la segunda perspectiva era de carácter religioso, conservador y tradicionalista liderada por Arabia Saudita. Con el objetivo de buscar una reconciliación entre los países, en 1964 Nasser convocó una cumbre de jefes de Estado, en la cual se buscó dialogar las diferencias ideológicas, analizar el avance y poder israelí en la zona y establecer las bases de una entidad palestina⁴⁹. Como resultado, el 28 de mayo de 1964 se celebra en Jerusalén el primer Congreso Nacional Palestino, que dio origen a la Organización de Liberación Palestina –OLP, movimiento que repercutiría en la historia y política de Palestina. Inicialmente, la Organización fue dirigida por Ahmed Choukeri, quien no gozaba de la suficiente autonomía, ya que la Liga Árabe y en especial el presidente egipcio Gamal Abdel Nasser, determinaban sus funciones debido a la escasa fuerza del nacionalismo palestino. Los primeros miembros de la OLP, eran en su mayoría refugiados palestinos que crecieron en los campos de refugiados de Palestina y de los países árabes vecinos y quienes además pudieron acceder a la formación universitaria en esos países. Posteriormente, en 1965 la organización Al-Fatah empezó a tener presencia realizando 17 ataques violentos a lo largo del año.

Así mismo, durante los dos siguientes años, las relaciones fronterizas entre Israel y los países árabes se tensionaron, debido a las intervenciones aéreas y terrestres por parte de Israel. Como consecuencia, en mayo de 1967 Nasser preparó un plan de enfrentamiento, movilizó 800.000 hombres, entregando armas a los palestinos de Gaza, firmando pactos militares con Irak y Jordania y anunciando el bloqueo para

⁴⁹ HARMS, Gregory and FERRY, Todd, *The Palestine Israel Conflict A Basic Introduction*, citado, pág. 108 a 109.

buques israelíes en el paso del golfo Akaba. Todo ello supuso para Israel una declaración de guerra, como respuesta formó un gobierno de guerra liderado por los principales líderes militares que habían participado en la guerra de 1948. De esta manera, Israel se prepara e inicia el primer ataque en la madrugada del 5 de junio de 1967, enviando más del 90% de sus aviones a las 19 bases áreas principales de Egipto y destruyendo en menos de seis horas la fuerza área egipcia que en ningún momento pudo despegar de sus bases. Horas después atacó las bases aéreas de países árabes vecinos, derribando a 410 aviones de estos países. Una vez garantizada la victoria militar aérea, Israel se concentró en los ataques terrestres que duraron tres días, desplazó sus tropas al Sinaí y atacó a los tres frentes ubicados en Gaza, el centro y el sur de la costa de la costa de Akaba.

A pesar de la supremacía militar de Israel, las fuerzas militares jordanas y sirias resistieron con mayor fuerza los ataques israelíes. Los más duros combates tuvieron lugar en los territorios palestinos. Durante dos días se combatió en Jerusalén hasta llegar a ser completamente ocupada por Israel, mientras que en Cisjordania se derrotaron las tropas jordanas y se ocuparon los territorios hasta la orilla oeste del Jordán. El 8 junio, el ejército jordano anunciaba su retirada con un total de 100 combatientes fallecidos, cifra menor a los 200 muertos y 700 heridos registrados por Israel. Respecto a las fronteras con Siria, el ejército de este país resistió hasta el 10 de junio, pero ante la victoria israelí cede la ocupación de los Altos del Golán que dan acceso directo a Damasco. Ante los ataques, el mismo día, el Consejo de Seguridad de la ONU se reúne y convoca un alto al fuego que fue aceptado por los países, aunque en el transcurso del 11 de junio se presentaron algunos incidentes. Como resultado de los enfrentamientos, los países árabes perdieron 15.000 combatientes, 970 tanques de guerra y 441 aviones. En contraste, Israel perdió 679 combatientes, 61 tanques y 21 aviones. Adicionalmente, ocupó 68.659 km² de territorios: Gaza, Jerusalén Este, Cisjordania, el Sinaí y los Altos del Golán. Esta ocupación fue avalada por el parlamento israelí que por mayoría decidió extender la administración en los territorios ocupados. Los resultados de la victoria israelí, simbólicamente representaron la obtención casi total de la *Eretz-Israel* o la tierra prometida, para protegerla y evitar problemas con la población cristiana y musulmana de los nuevos territorios ocupados, Israel inició la aún vigente política de asentamientos de colonos judíos.

No obstante, la ocupación de los territorios tuvo un fuerte rechazo por parte de la comunidad internacional, en especial la ONU emitió a través del Consejo de Seguridad

la Resolución 242 del 22 de noviembre de 1967 que obligaba a Israel a retirarse de los territorios y a respetar las fronteras. La resolución no ha sido acatada debido a la prolongada ocupación de los territorios de Jerusalén Oriental y Cisjordania. Finalmente, otro aspecto de la victoria Israel fue el impacto de la guerra entre los palestinos que fomentó la conciencia nacional palestina y propició la conformación de grupos armados como el Frente Popular para la Liberación Palestina – FPLP y el Frente Democrático para la Liberación Palestina –FDLP creadas con fines de derrotar militarmente a Israel⁵⁰.

d) *La guerra árabe-israelí de 1973: la Guerra del Yom Kippur.*

Uno de los antecedentes más inmediatos de este conflicto, es la muerte del presidente egipcio Gamal Abdel Nasser en 1970, que deja entre los egipcios y algunos países árabes la sensación de pérdida de un líder capaz de dirigir el desarrollo y futuro político de la región. Tras la muerte de Nasser, el nuevo presidente egipcio Anuar El Sadat debía hacer frente al fuerte endeudamiento provocado por la guerra de 1967 y los ataques aéreos por parte de Israel. Esta situación amenazaba la relativa calma y seguridad en las fronteras y ponía aún más en riesgo el aislamiento de Egipto y su pérdida de fuerza en la región árabe.

El 10 de abril de 1973, Israel elige su cuarto presidente Epharaín Katchalski cuyas políticas permitieron levemente la entrada de palestinos exiliados a Israel. Pero continuaron los ataques fronterizos por motivos de seguridad. Uno de ellos fue el derribamiento de un avión civil libio que atravesaba el Sinaí, provocando la muerte de 106 civiles. Consecutivamente, un avión iraquí fue obligado a aterrizar de emergencia ante la sospecha que en éste se encontraban varios líderes de un comando palestino. Hacia mitad de año, las fuerzas aéreas de Israel y Siria tuvieron enfrenamientos que produjeron el derribamiento de 13 aviones sirios y uno israelí. Para octubre del mismo año, la fuerza aérea israelí pone en marcha un plan de alerta que no se extendió a todo el ejército, ya que había escasa certeza de un posible ataque egipcio, por lo que el gobierno israelí no prestó suficiente atención.

No obstante, el 6 de octubre día en que se celebraba la fiesta del *Yom Kippur*, conocido como el día de la Expiación, perdón y del arrepentimiento para los judíos, los

⁵⁰ *Ibíd*, pág. 112 a 113.

países árabes coordinados por Egipto lanzaron un ataque aéreo hacia Israel. El ataque fue planeado por Sadat, quien en busca de liderazgo y posicionamiento de Egipto en la región, llevó a cabo un plan de modernización, entrenamiento y armamento del ejército con ayuda de la Unión Soviética. Pero, de manera paralela, mantuvo relaciones diplomáticas con Estados Unidos y se acercó a países del Golfo Pérsico capaces de proporcionar generosas ayudas⁵¹.

Bajo este plan, en las primeras horas de la tarde del 6 de octubre las fuerzas sirias y egipcias realizaron ataques aéreos sincronizados para posteriormente obtener ventajas en los ataques terrestres. La respuesta israelí fue tardía y desorganizada lo que le produjo la pérdida de 140 tanques y 40 aviones. Con el transcurso de los días, las fuerzas sirias se fortalecieron gracias al apoyo de refuerzos iraquíes, marroquíes y jordanos. No obstante, el día 10 de octubre los israelíes se recuperaron, organizaron y dirigieron sus tropas hacia Damasco. El 14 de octubre, ambas tropas estaban más fortalecidas. Israel consiguió material aéreo suministrado por Estados Unidos, mientras que los países árabes recibieron más apoyo de la Unión Soviética. Pero el ataque más significativo, lo realizó Israel atacando a Egipto desde tres puntos, encerrándolos y debilitándolos. Este avance le permitió a Israel acercarse más a las ciudades de Damasco y Cairo, situación que provocaría el agravamiento del conflicto. Por tal razón, los Estados Unidos y la Unión Soviética principales proveedores de armamento, decidieron acabar con la guerra y convocaron una reunión del Consejo de Seguridad de la ONU, que el 22 de octubre ordenó el alto al fuego que no fue cumplido por Israel hasta la ocupación del Canal de Suez. Los combates se prolongaron hasta el 25 de octubre, día en el que todas las partes aceptaron el alto al fuego. Después de la guerra, los acuerdos y negociaciones de paz entre estos países fueron largas y complejas. En enero de 1974 Israel y Egipto lograron un acuerdo en el que los israelíes debían retirarse 35 kilómetros de la línea Este del Canal de Suez y los egipcios debían reducir su presencia militar en la orilla, la zona sería controlada por soldados de la ONU. Finalmente, Siria e Israel llegaron a un acuerdo en el que ambos despejarían una zona de 5 kilómetros en la frontera de ambos países, tal despeje sería custodiado por la ONU.

Meses posteriores a la guerra, Sadat continuó con sus planes de poseer a Egipto como líder regional y de mejorar sus relaciones internacionales, especialmente con Occidente. De esta manera, dispuso la apertura del Canal de Suez para permitir el tráfico marítimo de Israel y, por ende, propiciar el crecimiento económico del país.

⁵¹ FRASER, Thomas, *El conflicto árabe-israelí*, citado, pág. 140 a 143.

Igualmente, Sadat empezó a establecer relaciones con Israel gracias a la mediación de Estados Unidos. Pero sólo en 1977, Egipto da un concreto mensaje de intención de acercamiento y negociación de paz con Israel. La intención de paz fue anunciada durante la conferencia de la Asamblea Popular Egipcia de ese año, el mensaje fue recibido positivamente por Israel, enviando una invitación a Sadat para visitar Jerusalén. Durante su visita, Sadat manifestó su reconocimiento del derecho que tiene Israel a existir como Estado, pero a la vez hizo un llamado al respeto de los derechos del pueblo palestino.

Durante casi un año, ambos países trataron de negociar y llegar a algunos acuerdos, pero las posiciones encontradas dificultaron el proceso. Por un lado, Israel sólo ofrecía un retirada parcial del Sinaí y de los territorios palestinos, mientras que Egipto exigía la entrega total de todos los territorios ocupados y la autodeterminación de Palestina. Debido a las divergencias, los Estados Unidos a través del presidente Jimmy Carter, invitó a ambos países a dialogar y negociar en Camp David, Estados Unidos. Tras la aceptación de ambas partes, del 6 al 17 de septiembre se llevaron a cabo negociaciones que produjeron dos importantes acuerdos: 1. Israel se retiraría de los territorios ocupados después de la guerra de 1967, de manera progresiva en un período de cinco años y, 2. las bases para acuerdo de paz definitivo entre Israel y Egipto. Para el cumplimiento de los acuerdos, Estados Unidos ofreció una enorme ayuda económica y militar a ambas partes. Tras unas últimas discusiones y revisiones, el acuerdo fue firmado el 26 de marzo de 1979. Su implementación fue lenta, problemática y parcial ya que Israel no se retiró de los territorios palestinos. A pesar del establecimiento de paz entre ambos países y el apoyo económico y diplomático de Estados Unidos, Egipto obtuvo en la guerra y en los acuerdos de paz un efecto completamente contrario al deseado, ya que los países árabes y la OLP rechazaron su acercamiento a Occidente e Israel, y en consecuencia Egipto fue expulsado de la Liga Árabe y fue aislado completamente de la región⁵².

e) La invasión y guerra del Líbano de 1982.

En 1975, en el Líbano se registran los antecedentes de una de las más sangrientas y complejas guerras del mundo árabe. En un principio, sus causas obedecían más a factores locales, pero su agudización involucró a gran parte de los países árabes

⁵² HARMS, Gregory and FERRY, Todd, *The Palestine Israel Conflict A Basic Introduction*, citado, pág. 135 a 140.

en confusas situaciones. Este país no había participado activamente en las últimas guerras de la región debido a los enfrentamientos internos entre las guerrillas palestinas y el ejército libanés que durante años amenazaban con la paz y seguridad interna. Adicionalmente, el Líbano debía hacer frente a las incursiones militares israelíes en su territorio debido a los ataques de la guerrilla palestina en Israel.

La situación interna del Líbano se tornó compleja a inicios de 1975, cuando en la asignación del poder legislativo se otorgó la mayoría a los musulmanes respecto a los cristianos. El desacuerdo por parte del segundo grupo generó enfrentamientos violentos entre los cristianos de derecha y entre los musulmanes de izquierdas que contaban con el apoyo de las guerrillas palestinas. Durante los meses posteriores el ejército libanés intervino pero sin resultado positivo alguno, por lo que Beirut se convirtió en el escenario de batalla de todos los frentes.

Debido al aumento y prolongación de los combates, a comienzos de 1976 el ejército sirio desplegó 12.000 soldados a territorio libanés y meses después la Liga Árabe envió más de 15.000 hombres. El escenario se tornó aún más complejo cuando los grupos armados de la derecha libanesa, deciden expulsar a las guerrillas palestinas ubicadas al sur del país. Israel aprovechó esta oportunidad para prestar su ayuda a los grupos cristianos invadiendo el Líbano, en respuesta el ejército sirio protegió a los combatientes palestinos. Tras varios años de combates, el conflicto había perdido su dimensión inicial. El Líbano se convirtió en un país militarmente ocupado al sur por Israel y por las fuerzas árabes especialmente en Beirut. El ejército libio empezó a enfrentar a las tropas sirias, los musulmanes recibieron apoyo por parte de Irak e Irán produciendo enfrentamientos entre chiítas y sunitas, mientras que los cristianos libaneses empezaron a combatir entre sí. Aunque se hicieron varios intentos de desarme entre los grupos armados ilegales, éstos retornaban rápidamente a los combates⁵³.

A pesar de la complejidad que adquirió el conflicto, los principales enfrentamientos eran entre los cristianos libaneses apoyados por Israel y las guerrillas palestinas respaldadas por las tropas sirias. La OLP era uno de los principales grupos armados palestinos que contaba con un extenso número de armas y tenía un fuerte despliegue al sur del Líbano. Esto provocó al interior de Israel la presión por detener definitivamente al grupo y expulsarlo del Líbano, pero los objetivos del gobierno israelí eran aún más ambiciosos. Dos de los objetivos eran eliminar la OLP como estrategia

⁵³ FORT NAVARRO, Albert y MARTINEZ IBAÑEZ, Enrique, *El conflicto palestino-israelí, un recorrido histórico para comprender el presente*, citado, pág. 102 a 104.

para anexionar definitivamente Cisjordania a Israel sin ninguna resistencia y llegar a acuerdos de paz con el Líbano para obtener otro aliado árabe en la región.

Durante 1981 y los primeros meses de 1982, el gobierno israelí realizó varios intentos de ocupar el Líbano, pero Estados Unidos no prestó el suficiente respaldo que justificara la intervención. Sin embargo, una situación que detonó un ataque por parte de Israel, fue el atentado perpetrado a Shlomo Argov el embajador de Israel en Londres el 3 de junio de 1982. Aunque la inteligencia israelí advirtió que el acto no había sido ejecutado por la OLP, el 6 de junio Israel invadió el Líbano a través de la operación llamada “Operación de Paz para Galilea”. Israel desplegó sus tropas al sur del país y el día 18 las tropas israelíes rodearon a las fuerzas armadas de la OLP que se encontraban al oeste de Beirut. Según las autoridades libanesas la ofensiva israelí causó 18.000 muertos y 30.000 heridos, la mayoría de ellos civiles.

A pesar de los intentos de alto al fuego y acuerdos de paz, durante los meses de julio y agosto se intensificaron los ataques entre la OLP y el ejército israelí en el Líbano. Uno de los más intensos fue el bombardeo aéreo llevado a cabo por Israel en las dos primeras semanas de agosto de 1982. Ante lo ocurrido, Estados Unidos exigió a Israel el alto al fuego y medió para la ejecución del plan de evacuación de la OLP. Israel respetó el alto al fuego y la OLP aceptó la evacuación bajo supervisión internacional, el 9 de septiembre 15.000 combatientes de la OLP abandonaron Beirut por tierra y mar con el fin de dirigirse a varios países árabes. Después de la evacuación, la ciudad de Beirut quedaría bajo el control del ejército libanés y estadounidense para garantizar la seguridad de los ciudadanos libaneses y los palestinos refugiados. El 10 de septiembre, Israel anunció que aún se encontraban 2.000 *terroristas* en los campos de refugiados que rodeaban Beirut. El ejército israelí tenía prohibido todo uso de armas, cualquier operación militar sería realizada por el ejército libanés. Sin embargo, el 15 de septiembre Israel apoyó la entrada de grupos falangistas libaneses a los campos de Sabra y Chatila con el fin de eliminar los *terroristas* que podrían estar en ellos. Durante dos días los falangistas asesinaron aproximadamente a 2.000 hombres, mujeres, niños y niñas, según fuentes palestinas, 800 según el servicio de inteligencia israelí. La matanza contó con el pleno respaldo militar de Israel. Durante los días anteriores al ataque, el ejército israelí rodeó los campos con tanques y soldados y estableció puestos de control para evitar la entrada y la salida de personas y sólo permitió la entrada de los falangistas armados. Las imágenes de la masacre rápidamente produjeron el rechazo de la

comunidad internacional y de los ciudadanos israelíes quienes se manifestaron en varias ciudades⁵⁴.

De esta manera, las masacres de los campos Sabra y Chatila y el progresivo retroceso de las tropas israelíes en el sur de la frontera, marcaron la parte del final del conflicto en el Líbano. No obstante años de enfrentamientos dejaron consecuencias que afectarían la posibilidad de lograr una paz real y duradera en el Líbano. Con frecuencia se presentaban hostilidades entre varios frentes, aumentaba la amenaza la ocupación total del Líbano por parte de Siria. También surgieron grupos armados fundamentalistas como *Al Jihad* que se enfrentaría directamente con Israel, otro grupo es *Amal* de carácter chiíta que se opuso a la presencia de palestinos en Líbano y que paradójicamente era apoyado por Siria, país que en el pasado apoyó a los palestinos combatientes en el Líbano⁵⁵.

3.3. De la primera Intifada a los acuerdos de paz.

Desde la ocupación militar por parte de Israel en los territorios palestinos de Gaza y Cisjordania en 1967, la relación entre ambos pueblos cambió radicalmente debido a la presión y abuso de las medidas administrativas empleadas por Israel para obtener y controlar más territorio. Las medidas apuntaban a dos principales objetivos: el primero era dificultar las condiciones de vida de los palestinos para que estos se vieran forzados a abandonar los territorios y exiliarse en otros países. El segundo consistía en promover y gestionar una política de asentamientos que permitiera aumentar el número de población israelí en los territorios ocupados. En 1987, Israel ya había obtenido el 50% de Cisjordania y el 30% de la franja de Gaza, aproximadamente unos 70.000 colonos ya se habían asentado en Cisjordania mientras que unos 2.000 se encontraban en Gaza⁵⁶.

⁵⁴ FRASER, Thomas, *El conflicto árabe-israelí*, citado, pág. 229 a 230.

⁵⁵ Es necesario mencionar que en el marco del conflicto Israel-Líbano, en el 2006 se desató un enfrentamiento armado entre el ejército israelí y el brazo armado del grupo Hezbolá, también denominado como la “La Guerra del Líbano de 2006” o la “Segunda Guerra de Líbano”. El conflicto inició el 12 de julio y finalizó el 14 de agosto de 2006 y tomó lugar principalmente en la zona fronteriza entre Israel y el Líbano. El conflicto se desató debido al ataque de Hezbolá a una patrulla israelí que se encontraba en la zona de frontera, como resultado fallecieron tres soldados israelíes y dos fueron capturados como prisioneros. Israel argumentó que el ataque fue hecho en territorio israelí y como respuesta el ejército israelí inició la “Operación Recompensa Justa”, el enfrentamiento entre ambas partes provocó la muerte de más de 1300 libaneses y 165 israelíes. The Independent, “Lebanon Death Toll Hits 1,300”, por Robert Fisk, Agosto 17 de 2006, Consultado en: <http://www.independent.co.uk/voices/commentators/fisk/robert-fisk-lebanons-pain-grows-by-the-hour-as-death-toll-hits-1300-412170.html> Septiembre 26 de 2013.

⁵⁶ *Ibid*, pág. 234 a 235.

Durante los casi 20 años que llevaba la ocupación, creció una población que tuvo que enfrentar dificultades y humillaciones generadas por la ocupación. Casi el 50% de esta población nació bajo este período de años. Esta generación, eran hombres y mujeres con una perspectiva política diferente a la de los líderes políticos de la OLP, quienes no eran considerados como una fuerza política capaz de representar los intereses y necesidades de los palestinos en los territorios ocupados. Estos jóvenes se encontraban organizados en numerosos grupos comunitarios, grupos de mujeres, organizaciones de base, cuyas actividades demostraban un gran indicio político capaz de desafiar la autoridad de Israel, lo que se constituía en un factor determinante para cualquier levantamiento. Entre los meses de octubre y noviembre de 1987, la tensión y enfrentamientos aislados entre ambos pueblos estaba aumentado. Como forma de rechazo, en ciudades como Gaza se realizaron varias protestas en colegios e institutos y aldeas, en una de ellas tres palestinos fueron asesinados por el ejército de Israel cerca al campamento de refugiados de Al-Bujereit⁵⁷.

Posteriormente, el 7 de diciembre de 1987, un día antes de la Intifada, un vehículo militar israelí chocó contra un camión que transportaba trabajadores palestinos de la franja de Gaza, que dejó cuatro muertos y varias personas gravemente heridas. El 8 de diciembre, más de 6.000 personas del campamento de refugiados de Jabalya, del cual procedían tres de las personas que murieron en el accidente, se manifestaron durante los funerales. Durante las manifestaciones el ejército israelí lanzó gases lacrimógenos y abrió fuego contra los manifestantes. Cientos de personas fueron arrestadas y un joven resultó muerto a causa del fuego, Hatem Al-Seesi, el primer mártir de la Intifada⁵⁸. Cuando las noticias de lo sucedido se filtraron a los medios, inmediatamente se iniciaron protestas en las calles de Gaza y Cisjordania. Durante las semanas posteriores, las manifestaciones se extendían a lo largo de los territorios, convirtiéndose en una protesta sin precedentes, algo para lo que el ejército israelí no se encontraba preparado⁵⁹. En líneas generales, se considera que este acontecimiento marcó el inicio de la Intifada, palabra que en árabe significa *insurrección* o *sacudida*.

Sin embargo, Mazin considera que este hecho sólo permitió la protesta masiva, ya que Israel transmitió la noticia del accidente lo cual tuvo transcendencia mediática en

⁵⁷ QUMSIEH, Mazen, *Popular Resistance in Palestine: A History of Hope and Empowerment*, Pluto Press, London, 2011, pág.135.

⁵⁸ ADWAN, Sami, BAR-ON, Dan, NAVEH, Eyal and PEACE RESEARCH INSTITUTE IN THE MIDDLE EAST (Ed), *Side by side, parallel histories of Israel-Palestine*, citado, pág. 276 y 277.

⁵⁹ *Ibíd*, pág. 278.

las ciudades. Pero durante los meses anteriores, en los territorios palestinos hubo muchas protestas y manifestaciones pacíficas en las que casi un centenar de palestinos fueron asesinados, otros torturados y encarcelados. Tal vez la transmisión mediática de estos hechos hubiera anticipado la manifestación masiva y espontánea de la resistencia, que se tradujo en la Intifada⁶⁰. El levantamiento utilizó manifestaciones callejeras, desobediencia civil, huelgas. Pero uno de los más importantes símbolos que marcó la Intifada fue el lanzamiento de piedras a los tanques israelíes, acción que ponía en evidencia el poder de la fuerza ocupante frente a un pueblo que no tenía como defenderse. Este mensaje tuvo mayor trascendencia cuando los niños y jóvenes empezaron a tirar piedras, dándose conocer como la Intifada de los niños y las niñas⁶¹. En su desarrollo, el levantamiento se organizó en comités populares de todo tipo. Se crearon comités comerciales para realizar acciones de boicot contra los productos israelíes y demandar los derechos de los trabajadores palestinos en fábricas israelíes. Por su parte los comités de educación cumplían con la labor de suministrar los servicios educativos, debido a las restricciones por parte de Israel y el cierre de escuelas. Por otra parte también se organizaron comités de mujeres que realizaban labores de guardería para las familias de prisioneros, estos últimos también se organizaron al interior de la cárceles para la exigencia de sus derechos y su puesta en libertad⁶².

Más allá de la ocupación, el movimiento tenía otras razones para el levantamiento: la primera y más importante de ellas, se debía a que la OLP no realizó grandes progresos hacia la construcción de un Estado Palestino. En segundo lugar, había un sentimiento de que Palestina se encontraba abandonada por el mundo árabe, el cual había hecho poco o nada para ayudar a los palestinos. En tercer lugar, la economía de los territorios palestinos se había reducido drásticamente durante los ochenta a causa del crecimiento de la economía israelí. Finalmente, la población de colonos judíos en Cisjordania ya era de 6.000, en comparación a los 800.000 palestinos⁶³.

⁶⁰ QUMSIEH, Mazen, *Popular Resistance in Palestine: A History of Hope and Empowerment*, citado pág. 135 y 136.

⁶¹ FORT, NAVARRO, Albert y MARTINEZ, IBAÑEZ, Enrique, *El conflicto palestino-israelí, un recorrido histórico para comprender el presente*, citado, pág. 109 y 110.

⁶² QUMSIEH, Mazen, *Popular Resistance in Palestine: A History of Hope and Empowerment*, citado, pág. 139 y 140.

⁶³ HARMS, Gregory and FERRY, Todd, *The Palestine Israel Conflict A Basic Introduction*, citado, pág. 143 y 144.

Progresivamente, el movimiento obtuvo un liderazgo nacional que se encontraba compuesto por las cuatro principales facciones de la OLP: *Al-Fatah*⁶⁴, el Frente Popular, el Frente Democrático y el Partido Comunista. También se crearon comités nacionales populares para organizar acciones de resistencia en ciudades, villas y campamentos. Igualmente, la naturaleza y desarrollo de la Intifada permitió la visibilización y crecimiento de otros movimientos políticos, como es el caso del Movimiento de Resistencia Islámica *Harakat al Muqawama al-Islamia* conocido como *Hamas*⁶⁵. Durante la Intifada, este movimiento evolucionó en dos líneas: la primera era de tipo religioso, cultural y educacional que contribuyó a la realización de varias obras sociales, especialmente en Gaza. La segunda, fue la formación de su rama militar la Brigada Izz al Din al-Qassam, que se convirtió en un fuerte oponente para el ejército israelí y un desafío para el OLP y sus planteamientos laicos.

Para poder mantener su hegemonía la OLP debía empezar a relacionarse y unirse con los líderes y fuerzas emergentes de la Intifada. Por esta razón, Jalil Alwazir uno de los líderes de la organización, empezó a sostener conversaciones para coordinar acciones entre Hamas y la OLP. Como forma de evitar la unión y el avance de las fuerzas, el ejército israelí organizó en Túnez el asesinato de Alwazir en abril de 1988. No obstante, Israel no consiguió el objetivo de separar a ambos movimientos, por el contrario el Movimiento Nacional Unificado de la Intifada que se encontraba enraizado en los territorios, aumentó los actos de resistencia. En consecuencia, aumentaron el número de enfrentamientos y muertes, como también la presión internacional por la resolución del conflicto por parte de Estados Unidos, Europa y Jordania⁶⁶. La OLP deseaba seguir manteniendo el poder político en Palestina, así que empezó a construir relaciones y acuerdos con varios países para intentar llegar a la solución del conflicto bajo su liderazgo. Como resultado, en 1988 el rey Hussein de Jordania cedió todos sus

⁶⁴ *Al-Fatah*: “Movimiento por la Liberación de Palestina”, es una organización político militar creada a por Yasser Arafat en 1957 y es uno de los principales partidos que hacen parte de la OLP. Para mayor información se recomienda: BRÖNING, Michael, *Political Parties in Palestine: Leadership and Thought*, Palgrave MacMillan, New York, 2013.

⁶⁵ *Hamas*: “Movimiento de Resistencia Islámico”, creado en 1987, es una de las ramas del movimiento de los Hermanos Musulmanes de Palestina que a su vez hace parte de los Hermanos Musulmanes, una de las principales organizaciones políticas islámicas fundada en Egipto tras el fin del Imperio Otomano. Se recomienda consultar: LÓPEZ ALONSO, Carmen, *Hamas: la larga marcha hacia el poder*, Libros de La Catarata, Madrid, 2007.

⁶⁶ FRASER, Thomas, *El conflicto árabe-israelí*, citado, pág. 236 y 237.

derechos sobre Cisjordania a la OLP, reconociéndola como legítima representante del pueblo palestino⁶⁷.

Por otra parte, las discusiones entre la cúpula de la OLP y los Estados Unidos, llevaron al Consejo Nacional de la OLP a hacer la “Declaración de independencia de Palestina”, redactada por el poeta palestino Mahmoud Darwish y proclamada por Yasser Arafat, el 15 de noviembre de 1988. En la misma Declaración se anunciaba la intención de formar el Estado Palestino, la solución basada en dos Estados y el llamado a una conferencia internacional de paz basada en las Resoluciones 242 y 338 de la ONU. Más de un centenar de países reconocieron la Declaración a excepción de los Estados Unidos que se mostró menos entusiasta, afirmando que los líderes palestinos seguían implicados en actividades terroristas⁶⁸. Durante los primeros dos años de diálogos, se presentó una continua tensión entre las partes debido al reiterado uso del término *terrorismo* y las implicaciones de lo que podría entenderse por *objetivos legítimos* hacia Israel. El 20 de junio de 1990, el gobierno de Estados Unidos suspendió los diálogos tras un ataque palestino en Tel Aviv⁶⁹.

Consecutivamente, los acontecimientos a nivel internacional entre 1990 y 1991 influyeron en el desarrollo de las negociaciones y la posición de Palestina. El 20 de agosto de 1990 las tropas de Irak invadieron Kuwait, país con extensos campos de petróleo. Para Occidente la invasión era una amenaza para los recursos energéticos del país y para la estabilidad de la región. Por iniciativa de los Estados Unidos, la ONU ordenó a Saddam Hussein, presidente de Irak, retirar sus tropas, éste se negó y en respuesta, el 17 de enero de 1991 Estados Unidos lideró e inició la guerra contra Irak que duró hasta el 28 de febrero del mismo año, tras la derrota de Irak.

Durante la crisis, los palestinos tomaron partido a favor de Hussein quien buscando apoyo en el mundo árabe. Hussein se comprometió a luchar por los derechos de los palestinos, incluso prometió su retirada de Kuwait, si Israel cumplía con todas las resoluciones de la ONU. La propuesta de Hussein significó para los palestinos la esperanza de derrotar a Israel con la ayuda de otro país, pero para Occidente era una clara imagen de que Israel era un Estado amenazado por los países árabes. Claramente,

⁶⁷ FORT NAVARRO, Albert y MARTINEZ IBAÑEZ, Enrique., *El conflicto palestino-israelí, un recorrido histórico para comprender el presente*, citado, pág. 111.

⁶⁸ HARMS, Gregory and FERRY, Todd, *The Palestine Israel Conflict A Basic Introduction*, citado, pág. 147 a 149.

⁶⁹ FRASER, Thomas, *El conflicto árabe-israelí*, citado, pág. 238 a 240.

la estrategia palestina de aliarse con Irak no funcionó y de manera contraria fortaleció la imagen de Israel a nivel internacional.

Después de la guerra de Irak, la situación entre palestinos e israelíes seguía empeorando. La llegada de nuevos colonos judíos procedentes de la Unión Soviética quienes a mediados de 1991 ya eran más de 250.000, justificó la ocupación de más territorios por parte de Israel bajo la excusa de no poseer suficiente espacio para los nuevos inmigrantes. La nueva ola de la inmigración judía provocó rechazo en Palestina, los países árabes y Europa y generó malestar entre Estados Unidos y la Unión Soviética. Al interior de los territorios ocupados, la administración israelí aumentó las represiones y abusos hacia los palestinos, quienes también respondieron violentamente como forma de resistencia⁷⁰. Con todo, el escenario político después de la Guerra del Golfo en Medio Oriente y la creciente tensión entre israelíes y palestinos, representaron para los Estados Unidos la necesidad de establecer una conferencia internacional de paz que se llevaría a cabo el mismo año. Así, el 30 de octubre de 1991 se realiza la Conferencia de Madrid que fue organizada por los Estados Unidos y Rusia tras el colapso de la Unión Soviética. Este espacio otorgó por primera vez a Israel, Jordania y Egipto la oportunidad de reunirse en diálogo abierto. La OLP no fue admitida en la conferencia por petición de Israel, los líderes e intelectuales palestinos hicieron parte de la delegación de Jordania. Las conversaciones abiertas se extendieron hasta el primer semestre de 1993, para posteriormente dar paso a las conversaciones privadas que se llevarían a cabo en Oslo, Noruega durante el mismo año.

Si bien había una atmósfera de diálogo y negociación de paz, los actos de resistencia de la Intifada no terminaron hasta que fueron enunciados hechos concretos de negociación. De esta manera, “La Declaración de Principios” o “Acuerdos de Oslo” que fueron anunciados el 20 de agosto de 1993 y ratificados el 13 de septiembre del mismo año en Washington. El acuerdo fue firmado por Abbas de la OLP y Simón Peres como representante del Estado de Israel, ante la presencia del presidente de los Estados Unidos Bill Clinton, El Primer Ministro Isaac Rabin y Yasser Arafat de la OLP. La firma del acuerdo representó tanto el fin de la Intifada como el inicio de un proceso de paz que en aquel momento parecía definitivo⁷¹.

⁷⁰ FORT NAVARRO, Albert y MARTINEZ IBAÑEZ, Enrique, *El conflicto palestino-israelí, un recorrido histórico para comprender el presente*, citado, pág. 111 a 113.

⁷¹ En 1994, un año después de los Acuerdos, los líderes políticos Shimon Peres, Isaac Rabin y Yasir Arafat recibieron el Premio Nobel de la Paz como símbolo de la búsqueda de la paz en Medio Oriente, sin embargo y de

De manera concreta, los Acuerdos de Oslo son un programa o un acuerdo interino para negociar una solución definitiva de paz en un período de cinco años y se compone de dos partes que se desarrollarían e implementarían progresivamente. El primer acuerdo es “Oslo I” que fue firmado en septiembre de 1993. En el acuerdo se discutió la manera de otorgar autonomía a los territorios de Gaza y Cisjordania. Después de alcanzado el consenso sobre el asunto, el 4 de septiembre de 1994 se concedió la autonomía a la Autoridad Nacional Palestina-ANP, dicha soberanía incluía el otorgamiento de poderes legislativos y judiciales, el traspaso de los territorios ocupados que en un principio suponía el 40% de Gaza y de la ciudad de Jericó, también se estableció una fuerza de policía palestina y se crea la Autoridad Nacional Palestina, un gobierno autónomo provisional que Yasser Arafat dirigió en Gaza después de 27 años de exilio⁷². Sus competencias en materias de seguridad, economía y relaciones eran muy limitadas, mientras que en los ámbitos de salud, educación y cultura tenía un poco más de autonomía⁷³.

Una vez alcanzado el primer acuerdo y en medio de un escenario violento, las conversaciones de paz siguieron avanzando y el 28 de septiembre de 1995 se firmó el segundo acuerdo conocido como “Oslo II” o “Oslo B”. El acuerdo estableció la creación de tres diferentes áreas de control de Palestina para israelíes y palestinos: “Zona A” que equivale al 3% de Cisjordania, donde se encuentran seis de las ciudades principales y estaría bajo control palestino; “Zona B”, el 24% de Cisjordania que contiene pequeñas ciudades y pueblos y que estaría bajo el control conjunto de Israel y la ANP; y la “Zona C” que representa el 60% de Cisjordania que permanecería bajo la soberanía de Israel para el establecimiento de los asentamientos judíos, bases militares y la protección entre las fronteras exteriores de los territorios israelíes⁷⁴. Como consecuencia de la división los territorios palestinos no poseerían ninguna continuidad territorial, con lo cual tendrían dificultades para su desplazamiento tanto en grandes como en pequeñas ciudades.

Durante los años siguientes al segundo acuerdo y su implementación, se presentaron más obstáculos. Uno de ellos era el descontento e inconformidad de muchos

manera paradójica, la paz planteada en tales acuerdos condenaba a los palestinos a continuar padeciendo la ocupación y sus consecuencias, hecho que entre otros aspectos provocó el estallido de violencia derivado en la Segunda Intifada

⁷² HARMS, Gregory and FERRY, Todd, *The Palestine Israel Conflict A Basic Introduction*, citado, pág. 117 a 118.

⁷³ FORT, NAVARRO, Albert y MARTINEZ, IBAÑEZ, Enrique, *conflicto palestino-israelí, un recorrido histórico para comprender el presente*, citado, pág. 113 y 114.

⁷⁴ HARMS, Gregory and FERRY, Todd, *The Palestine Israel Conflict A Basic Introduction*, citado, pág. 154 a 158.

palestinos y grupos como Hamas y la Yihad Islámica quienes se mostraban en desacuerdo respecto al método de negociación y lo negociado por la OLP e Israel. El desacuerdo también radicaba en que hasta ese momento no se habían discutido los aspectos estructurales del conflicto: las fronteras definitivas, Jerusalén, los asentamientos, el retorno de los refugiados y el problema del agua.

En 1996 Israel y Palestina celebraron elecciones. El resultado favoreció a Yasser Arafat de la OLP debido a las expectativas del cumplimiento del proceso de paz, mientras que en Israel la victoria fue para Benjamín Netanyahu perteneciente al partido del *Likud* que representaba el sector más conservador y poco dispuesto a ceder ante las exigencias palestinas. Durante su período, Netanyahu llevó a cabo todo tipo de obras y políticas que iban en contra del proceso de paz, produciendo el deterioro de las relaciones entre ambas partes. Tras el estancamiento del proceso paz y el agotamiento al interior de Israel, para las elecciones de 1998, el partido laborista obtiene el triunfo gracias a su colación con sectores progresistas e interesados en negociar con los palestinos. El líder de la coalición, era el laborista Ehud Barak quien se propuso llegar a un acuerdo de paz definitivo. Durante los primeros meses de su gobierno, Barak llevó a cabo medidas que intentaban demostrar su interés por llegar a acuerdos. Entre ellas está la construcción de dos corredores entre Cisjordania y Gaza, la liberación de 350 presos políticos y el establecimiento de una fecha concreta para las negociaciones, que durarían un año a partir del 13 de septiembre del 2000.

A pesar de las buenas intenciones y avances, aún existían tensiones y enfrentamientos que no permitían mejorar la relación entre Israel y varios de los países vecinos y, por ende, establecer un plan marco para la paz. Por ejemplo, las conversaciones entre Israel y Siria no llegaron a buen término a pesar del apoyo diplomático de los Estados Unidos. Las fuerzas del *Hizbollah* eran cada vez más una amenaza debido al retiro de las tropas de Israel al sur del Líbano y las crecientes manifestaciones de violencia generalizada en Palestina involucraban cada vez más enfrentamientos entre las fuerzas de seguridad israelí y palestinos. Este conjunto de circunstancias obligaron a Barak a pedir más apoyo internacional, en respuesta la administración Clinton convocó una cumbre en Camp David en la que tanto Arafat como Barak aceptaron la idea de llegar a un acuerdo de paz. La cumbre se celebró del 11 al 25 de julio. Clinton y sus asesores presentaron un plan con el fin de que fuera parte del acuerdo de paz en el que proponían la recuperación casi completa de las fronteras occidentales de Palestina que se encontraban antes de la ocupación de 1967,

dejaba abierta la compensación territorial para Palestina y promovía la creación de fondo de seguridad para los refugiados palestinos dentro y fuera de Palestina, establecía algunas excepciones en la frontera con Jordania por razones de seguridad. Respecto a Jerusalén, Clinton proponía que se conservaran las fronteras anteriores a 1967 e hicieran modificaciones de índole administrativo, religioso y político. En cuanto a los colonos, se les permitía a la mayoría permanecer en los territorios debido a la modificación de las fronteras y la compensación territorial a Palestina.

Por otra parte, las propuestas de Barak consistían en una capital palestina en Jerusalén a través de una figura de soberanía en las fronteras, una delimitación fronteriza que consistía en el 90% de Cisjordania y el retorno de los refugiados pero no en Israel. Aunque por primera vez Israel hacía generosas concesiones, éstas iban en contra de lo esperado por la mayoría de ciudadanos y partidos políticos de Israel que durante la cumbre realizaron numerosas protestas. Sin embargo, las propuestas de Barak no satisfacían por completo las expectativas de Arafat, quien manifestó que los planes ofrecidos no respondían adecuadamente a la problemática de los refugiados, los territorios ocupados y la soberanía de Jerusalén. Adicionalmente, declaró que aceptarlas implicaría el aumento de las tensiones al interior de la OLP y con la oposición, en especial con Hamas.

Tales condiciones no permitieron llegar a ninguna negociación y acuerdo. Ante el escaso interés de Palestina, las partes no insistieron en continuar. De esta manera, se cierra un largo período que incluye los más importantes intentos de negociaciones de paz entre Israel y Palestina, caracterizado por un amplio apoyo internacional que contaba con una marcada inclinación hacia Israel. Posterior a estos intentos y bajo la insostenible situación de la ocupación por parte de Israel, brotarían de nuevo las manifestaciones generalizadas de violencia que serían conocidas como la Segunda Intifada como analizaremos seguidamente.

3.4. De la Segunda Intifada a la Hoja de Ruta.

A pesar de la firma de los “Principios de Declaración” en 1993, de los intentos de acuerdo de paz y de la presencia de la ANP, para el año 2000 en Cisjordania y Gaza las condiciones políticas, sociales y económicas se habían deteriorado. La causa principal era el establecimiento de una dura política de ocupación por parte del gobierno israelí centrada en el aumento y expansión de los asentamientos y puestos de control, la

demolición de viviendas, las restricciones a la libertad de circulación y el severo control del suministro de agua para Gaza y Cisjordania. La administración de este recurso era bastante desproporcionada, ya que el agua de excelente calidad era exclusivamente suministrada a los asentamientos israelíes ubicados ilegalmente en los territorios palestinos. En contraste, casi cuatro millones de palestinos obtenían un escaso servicio de agua que no cubría sus necesidades de alimentación e higiene.

Durante el mismo período de siete años y bajo la dureza de la ocupación, la ANP estuvo indirectamente al servicio de Israel. Colaboró en la lucha contra el *terrorismo* palestino y cualquier forma organizada para resistir la ocupación, con el fin de mantener la seguridad durante los primeros cinco años de implementación de los Acuerdos de Oslo. Adicionalmente, la ANP emprendió una campaña de opresión y castigo en contra de los líderes y activistas islamistas, periodistas y políticos que se oponían al proceso de Oslo, quienes eran humillados, arrestados y torturados. En consecuencia, numerosas organizaciones no gubernamentales exigían al mismo gobierno palestino el respeto de los derechos humanos y la rendición de cuentas frente a los acuerdos pactados con Israel. Así mismo, algunas organizaciones para la resistencia presionaron a la ANP para que ésta hiciera valer las necesidades y deseos de los palestinos durante las negociaciones⁷⁵.

Ante la omisión de la ANP la resistencia palestina incrementó sus manifestaciones a lo largo de los territorios. Pero la manifestación que detonó la segunda revuelta popular ocurrió el 28 de septiembre del 2000 cuando el candidato a primer ministro y líder del Likud Ariel Sharon visitó la Explanada de las Mezquitas acompañado por 1000 policías. El lugar posee un alto valor para judíos y musulmanes, para los creyentes del Judaísmo representa el “Monte del Templo”, zona en la que según la Biblia fue el monte en el que se ofreció el sacrificio de Isaac y por esta razón el rey David lo escogió como el lugar más sagrado para esta religión, mientras que para los creyentes del Islam, la explanada representa la zona en las que se ubican dos de los más importantes templos de esta religión: la Mezquita de *Al-Aqsa* y el Domo de la Roca. Aprovechando esta situación, Sharon argumentó que su visita se debía al derecho que tenía cualquier israelí de visitar y supervisar la explanada. El acto en sí, no provocó ninguna manifestación de violencia, sino acentuó la tensión y desacuerdo en la que se encontraban los palestinos. Para el día siguiente, se realizó una masiva manifestación

⁷⁵ BISHARA, Marwan, *Palestine/Israel: Peace or Apartheid. Occupation, Terrorism and the future*, Zed Books, Jerusalem, 2004. pág. 30 y 31.

pacífica en protesta por la intencionada visita de Sharon a la que los palestinos consideraban una profanación a un lugar sagrado. Durante la protesta, la policía israelí asesinó a cuatro personas e hirió a más de 200, el hecho provocó la manifestación rápida y generalizada en los territorios.

Así pues, se inicia la Segunda Intifada, llamada por los palestinos como *al-Aqsa Intifada*, tomada del nombre de una de las mezquitas de la Explanada. Durante las siguientes semanas, aumentaban las manifestaciones masivas en todos los territorios. En éstas, los palestinos demandaban y exigían cambios sobre las duras condiciones de vida en la que se encontraban, rechazaban la dependencia económica a la que Israel los sometía, el incremento de los colonos, las difíciles oportunidades de trabajo, la violencia por parte de colonos y soldados israelíes, las barreras de seguridad que suponían un obstáculo para poder dirigirse a los trabajos, escuelas y hospitales. En fin, los palestinos habían soportado durante muchos años la dureza de la ocupación y las manifestaciones eran un vehículo de exigencia, rechazo y motor de cambio. Adicionalmente, los palestinos mostraban su rechazo a la ANP a la que consideraban como responsable de la separación de Palestina en territorios aislados. También atribuían a la asociación, la corrupción y malversación de los recursos destinados a la paz, provenientes de los donantes internacionales. Como también cuestionaban la disponibilidad y entrega de la organización hacia los intereses de Estados Unidos e Israel durante las negociaciones y acuerdos. Estas conductas de rechazo, también fueron propiciadas por una nueva generación de palestinos, jóvenes con mayor preparación que sus antecesores de la Primera Intifada, quienes no veían ninguna posibilidad de futuro en su país mientras continuaran los mismos dirigentes que habían contribuido a la prolongación de la ocupación. Durante los siguientes meses, al igual que aumentaba la represión, aumentaban las protestas. El rechazo manifestado por los palestinos y la violencia, llevaron a los Acuerdos de Oslo a un punto muerto o de estancamiento. Ante el posible aumento de la violencia, el 7 de octubre de 2000, la ONU emitió la Resolución 1322 en la que lamentaba la provocación realizada en la Explanada de las Mezquitas *Haram Al Sharif*, Jerusalén, igualmente rechazaba las manifestaciones de violencia en las que se habían producido un número considerable de muertos y heridos y por último condenaba el uso excesivo de la violencia hacia los palestinos⁷⁶.

⁷⁶ ESCUDERO, Rafael, “Claves Jurídicas para la comprensión del conflicto palestino-israelí”, en ESCUDERO, Rafael (Ed), *Los derechos a la sombra del Muro. Un castigo más para el pueblo palestino*, Los libros de la catarata, Madrid, 2006, pág. 49.

Al igual que la Primera Intifada, el poder y las fuerzas estaban desequilibradas. El ejército de Israel realizaba todo tipo de ataques a las población palestina, la cual no se sentía lo suficientemente protegida, a pesar de que esta vez contaba con la policía que había sido conformada como parte de los “Acuerdos de Oslo”. Durante esta segunda intifada, la labor de la policía palestina fue escasa y muchas veces actuó como represora del movimiento de resistencia⁷⁷. Pero mientras que la represión se endurecía, también aumentaba considerablemente el número de muertos y heridos palestinos. De acuerdo con un documento del Departamento de Estado de los Estados Unidos, entre septiembre y diciembre del 2000, al menos 365 personas fueron asesinadas en medio de protestas, entre este número de víctimas mortales se encuentran 325 palestinos, 36 israelíes y 4 extranjeros. Adicionalmente, al menos 10.962 personas resultaron heridas, en las que se incluyen 10.600 palestinos y 362 israelíes. En este punto, los ataques suicidas empezaron a convertirse en arma de lucha y resistencia que se sumaba a los elementos tradicionales de la Primera Intifada: piedras, botellas, llantas quemadas y otros artefactos caseros con los cuales los palestinos pretendían compensar el número de bajas ocasionadas por Israel⁷⁸.

Mientras transcurría la Intifada, en el plano internacional había bastante preocupación respecto al futuro de los acuerdos de paz, especialmente por parte de los Estados Unidos, país que había trabajado para los “Acuerdos de Oslo” y las negociaciones de Camp David. Ante la amenaza de desestabilidad en la región, Clinton y su grupo de asesores convocaron una cumbre en Sharm al Sheij, Egipto. La reunión se inició el 17 de octubre de 2000 y contó con la presencia del gobierno de Israel y la ANP, como también con la invitación especial de algunos dirigentes políticos de Medio Oriente, Europa, la ONU y la Unión Europea. En noviembre del mismo año, las elecciones en los Estados Unidos dieron como ganador a George W. H. Bush, quien antes de posesionarse ya había realizado una visita a Israel, en donde manifestó que su política respecto al conflicto se alejaría del enfoque de trabajo liderado por Clinton.

Durante sus últimos días de gobierno, Clinton intentó unir una vez más a ambas partes para lograr un acuerdo. Para ello convocó a Arafat y Barak y a través de un discurso propuso un plan que consistía en la retirada de Israel de al menos un 95% del territorio de Cisjordania, pero que anexara a Israel el territorio en el que se encontraban

⁷⁷ FORT NAVARRO, Albert y MARTINEZ IBAÑEZ, Enrique, *El conflicto palestino-israelí, un recorrido histórico para comprender el presente*, citado, pág.124 a 126.

⁷⁸ HARMS, Gregory and FERRY, Todd, *The Palestine Israel Conflict A Basic Introduction*, citado, pág. 173.

el 80% de los colonos, en consecuencia a Palestina se le transferían entre el 1 y el 3% de territorio israelí. Así mismo, propuso la unión por tierra de Gaza y Cisjordania y que los palestinos tendrían presencia en Jerusalén Este y soberanía sobre los lugares sagrados para los musulmanes. Arafat rechazó la propuesta, alegando que no contemplaba el derecho al retorno por parte de los refugiados y que a Palestina le correspondía el dominio sobre la ciudad antigua de Jerusalén, el barrio cristiano, musulmán y algunos bloques del barrio armenio⁷⁹.

Mientras tanto, al interior de Israel la Intifada también desató una crisis que llevó al gobierno laborista de Barak a dimitir y convocar elecciones anticipadas para enero del 2001, en las que Ariel Sharon obtuvo una amplia mayoría a pesar de la abstención. Tras su posesión, el nuevo gobierno israelí aumentó los ataques militares hacia los palestinos, empleó el terrorismo de Estado como estrategia de seguridad, utilizó tanques ultra blindados y helicópteros, cerró el paso entre Gaza y Cisjordania, llevó a cabo asesinatos selectivos, miles de arrestos e interrogaciones empleando la tortura e incrementó la política de demolición de viviendas. Adicionalmente, Sharon realizó varias visitas a la Casa Blanca en donde se reunió con el presidente Bush. Durante las reuniones, ambos mandatarios señalaron a Arafat como responsable de la Intifada y anunciaban que no habrían cambios en la política de seguridad mientras no cesara el terror y la violencia. Bajo estas circunstancias, los ataques suicidas aumentaron dramáticamente, debido a la provocación e influencia ejercida por grupos religiosos como Hamas y la Yihad Islámica y a la vez por grupos seculares palestinos como Tanzim y la Brigada de Mártires de Al-Aqsa. Los ataques eran considerados como una alternativa capaz de responder a la violencia perpetrada por Israel que ocasionaba la muertes de miles de palestinos civiles. De esta manera, el objetivo principal de los ataques suicidas consistía en asesinar y herir casi de manera exclusiva a civiles israelíes. Mayoritariamente, los ataques eran realizados en centros comerciales, vías públicas, buses públicos y restaurantes. Entre noviembre de 2000 y julio de 2003, 317 civiles palestinos e israelíes murieron a causa de ataques suicidas perpetrados en Israel⁸⁰.

Cabe aclarar que dentro de la legítima resistencia a la que tiene derecho el pueblo palestino frente a la ocupación extranjera, los ataques suicidas no tienen ninguna legitimidad y a la vez van en contra de lo estipulado en el DIH, incluso muchos

⁷⁹ FRASER, Thomas, *El conflicto árabe-israelí*, citado, pág. 274 a 277.

⁸⁰ HARMS, Gregory and FERRY, Todd, *The Palestine Israel Conflict A Basic Introduction*, citado, pág. 175.

creyentes musulmanes consideran que los atentados son un acto de suicidio, una de las peores acciones según los valores islámicos. No obstante, la naturaleza y fin de estos ataques reflejan la asimetría entre las partes en conflicto, mientras el ejército israelí es uno de los más avanzados y poderosos del mundo, paradójicamente los palestinos militantes intentaban combatir al ejército israelí con armas mucho menos potentes y sin el respaldo de las fuerzas de seguridad palestina. Adicionalmente, los hombres y mujeres que se motivan a realizar los ataques eran en su mayoría jóvenes que crecieron bajo el yugo de la ocupación y en duras condiciones de desigualdad, los llamados *mártires* consideran los ataques como una arma de venganza y de reivindicación⁸¹.

De todas formas, ante el aumento de los ataques suicidas, Israel empezó a arremeter a los líderes palestinos a los que consideraba promotores de la violencia. El 31 de julio de 2000, un helicóptero de combate israelí atacó una de las oficinas de Hamas en la ciudad de Nablus, en donde murieron 8 personas entre ellas dos menores. El 9 de agosto, Hamas respondió con un ataque suicida en un restaurante en Jerusalén en el que fallecieron 15 personas. Durante las siguientes semanas, el ejército israelí realizó ataques en las ciudades de Jenín, Nablus y Beit Jallah a pesar del rechazo de la comunidad internacional. Entre septiembre del 2000 y junio de 2004, 149 palestinos fueron asesinados extrajudicialmente por Israel y otros 100 palestinos más fueron asesinados por ser espectadores del mismo tipo de asesinatos. Adicionalmente, Israel empleó la demolición de vivienda de los familiares de aquellos que realizaban ataques suicidas o eran sospechosos de ello, alcanzando así una cifra de 578 casas demolidas en los territorios palestinos entre el 2001 y el 2004.

Los ataques a las torres gemelas del World Trade Center ocurridos en Nueva York el 11 de septiembre de 2001 provocaron en el gobierno de Israel un sentimiento de identificación de lucha contra el terrorismo, del cual ellos también se sentían víctimas. Así que al día siguiente de los ataques, Israel atacó con tanques las ciudades de Ramala y Jericó, lanzando cohetes a Gaza y Cisjordania. Rápidamente, el presidente de los Estados Unidos George Bush y el primer ministro británico Tony Blair declararon su apoyo a Palestina e Israel en la lucha contra el terrorismo, lo que significó una presión para la ANP para que combatiera contra Hamas y así poner fin a la violencia de los últimos años.

⁸¹ BISHARA, Marwan, *Palestine/Israel: Peace or Apartheid. Occupation, Terrorism and the future*, citado, pág. 17 a 19. También véase: HAFEZ, Mohammed, *Manufacturing Human Bombs: The Making of Palestinian Suicide Bombers*, United State Institute of Peace Press, Washington, 2006.

Durante la cruzada contra el terrorismo islámico, los esfuerzos por parte de Israel y los Estados Unidos generaban el aumento de reacciones más violentas por parte de Hamas y otros grupos armados. Como respuesta a la lucha contra el terrorismo, el 17 de octubre de 2001 fue asesinado Rehavam Zeevi, Ministro de Turismo de Israel, el hecho ocurrió en Jerusalén y fue atribuido al Frente Popular para la Liberación de Palestina. Ante esta nueva crisis, Tony Blair y el general Anthony Zinni visitaron la zona sin obtener acuerdo del alto al fuego⁸². Para los primeros meses del 2002, se registraron numerosos incidentes de violencia, pero uno de los que causó mayor impacto en la población palestina, fue la operación “Escudo de Defensa” anunciada por Sharon como una campaña contra los núcleos terroristas palestinos que Arafat no había sido capaz de combatir. El primer objetivo de la operación era llegar a Ramala donde se encontraba el cuartel general de Yaser Arafat, tras varios ataques, Arafat y sus acompañantes resistieron. Con el avance de los ataques se declaró el toque de queda en toda la ciudad y sus alrededores, el cual se prolongó durante casi 40 días, en los que fueron bombardeados hospitales y escuelas. También fueron bloqueadas las calles con retenes militares, se detenían a hombres y jóvenes sospechosos y se atacaron las instalaciones de la ANP. El 30 de marzo del mismo año, el Consejo de Seguridad de la ONU adoptó la Resolución 1402 en la que manifestaba su preocupación por los atentados suicidas y el grave estado de salud de Yaser Arafat, a la vez que hizo un llamado de alto al fuego que no fue atendido.

Durante el mes de abril, se presentaron intensos ataques en la ciudades de Ramala y Belén. En esta última, más de 200 palestinos armados y acompañados por curas y monjas cristianos permanecieron sitiados durante más de un mes en la Iglesia de la Natividad, impidiendo la entrada del ejército israelí. No obstante, uno de los combates más intensos fue en el campo de refugiados de Jenín, en Nablús. Durante la primera semana de abril, el ejército israelí ocupó militarmente el campo como parte de la operación “Escudo de Defensa” y bloqueó todo acceso al campamento incluyendo la ayuda humanitaria. El 13 de abril, el Comité Internacional de la Cruz Roja –CICR emitió un informe explicando que llevaba una semana tratando de acceder al campo de refugiados para llevar a cabo su labor humanitaria, igualmente solicitó a los Estados Unidos su apoyo para dicha labor. Por su parte, el gobierno de Israel informó que durante los combates en el campo, habían sido dado de baja 23 de sus hombres, 13 de ellos cayeron durante una emboscada palestina y calculaba el fallecimiento de 70

⁸² FRASER, Thomas, *El conflicto árabe-israelí*, citado, pág. 280 a 282.

palestinos. Debido a la situación de violencia y con el fin de indagar sobre lo sucedido en el campo de Jenin, el 18 de abril, Terje Roed Larsen alto funcionario de las Naciones Unidas para Cisjordania, fue enviado a visitar el campo. Tras su visita, Roed declaró ante la BBC que la situación del campo era aterradora y repugnante y presentó un informe a la ONU. Debido a lo informado por el funcionario, el 20 de abril, el Consejo de Seguridad emitió la Resolución 1405 en la que la organización expresaba su preocupación por la grave situación humanitaria de la población palestina, especialmente de los campos de Jenín e instaba a Israel a permitir el paso de la ayuda humanitaria. El gobierno israelí criticó y rechazó el informe emitido por Larsen, por lo tanto Estados Unidos delegó a Andrei Vdovin para hacer una visita al campo, aunque los comentarios del delegado también señalaban una situación trágica en el campo de refugiados.

Durante los meses posteriores, se realizaron varias negociaciones para resolver la crisis generada por la campaña militar de Israel en Nablus, Ramala y Belén. No obstante, los enfrentamientos violentos continuaron, la primera semana de mayo ocurrió un atentado suicida en la ciudad de Tel Aviv, Israel en el que fallecieron 15 civiles israelíes, como respuesta el ejército israelí destruyó el cuartel de Arafat. En consecuencia, se produjeron más atentados suicidas en territorio israelí en donde fallecieron alrededor de 40 israelíes. En junio del 2002, el gobierno israelí empezó la construcción de una valla o muro de seguridad al norte de Cisjordania con el fin de evitar el tránsito de palestinos a Israel ante la amenaza de más ataques suicidas, tema que abordaremos en el próximo capítulo. Durante el mismo mes, el presidente Bush explicó a través de una declaración sobre cómo su administración concebía el fin del conflicto armado. El presidente explicó que la solución debía enmarcarse en la *lucha contra el terrorismo*, basado en las Resoluciones 242 y 338 de la ONU y esbozó la creación de dos Estados. Así mismo, solicitó a Israel retirarse de las posiciones que ocupa desde el 28 de septiembre de 2000, el abandono de la política de construcción de asentamientos y llevar a cabo medidas que contribuyeran a la paz en Palestina. Finalmente, Bush acusó a las autoridades palestinas de ser promotoras del terrorismo, por lo que insistió en la elección de nuevos líderes políticos que permitieran la viabilidad de un Estado Palestino.

Ante lo señalado por Bush, se estableció un grupo de trabajo denominado el “Cuarteto” o “Cuarteto Diplomático” compuesto por Estados Unidos, Rusia, la Unión Europea y las Naciones Unidas encargados de elaborar una “Hoja de Ruta” para lograr

un acuerdo de paz. El 14 de marzo de 2003, mientras que los Estados Unidos trataba de llegar a una solución de la crisis de Irak a través de la vía diplomática, Bush declaró que ya se encontraba preparada la “Hoja de Ruta” para poner fin el conflicto palestino-israelí. Cinco días más tarde, el presidente Bush con el apoyo del primer ministro británico Tony Blair, inició la invasión militar de Irak a través de la llamada “Operación Libertad para Irak” una ofensiva dirigida al gobierno de Sadan Hussein. El 9 de abril, Estados Unidos declaró que Bagdad y el gobierno de Husein se habían rendido ante las fuerzas norteamericanas, lo que suponía un plan de reconstrucción de Irak a largo plazo y por ende el inicio de la “Hoja de Ruta” y así evitar la prolongación del *terrorismo* en la región.

El 29 de abril de 2003, el parlamento palestino votó para confirmar a Mahmud Abbas representante de la OLP y ex militante de Al-Fatah, como primer ministro de Palestina. Hecho esto, el 30 de abril Estados Unidos emitió el texto “Hoja de Ruta para una solución permanente del conflicto palestino-israelí basada en dos Estados” que tenía como objetivo llegar a un acuerdo final y global para la solución del conflicto para el año 2005. La “Hoja de Ruta” contemplaba las tres siguientes fases: 1. “Finalización del Terror y la Violencia, Normalización de la Vida Palestina y Reconstrucción de las Instituciones Palestinas” en la que ambas partes se pondrían objetivos inmediatos para establecer las bases de la paz, esta fase se pondría en marcha en junio de 2003. 2: “Transición” cuyo primer objetivo era el llamamiento de elecciones en Palestina las cuales debían haberse convocado en diciembre de 2003, el segundo objetivo sería la búsqueda de paz en la región a través de acuerdos entre Israel y Líbano e Israel y Siria. Y, 3: “Permanente Estatuto de Acuerdo y Fin del Conflicto palestino-israelí”: su objetivo era poner fin al conflicto para el año 2005, para ello se convocaría una conferencia internacional en el 2004 en la que se discutirían los aspectos estructurales del conflicto, entre ellos, fronteras, refugiados y asentamientos⁸³.

Desde la presentación del plan para la “Hoja de Ruta”, ésta tenía escasas posibilidades de llevarse a cabo, ya que el panorama político, el aumento de ataques suicidas y los ataques militares dirigidos a Hamas no ofrecían las condiciones necesarias para emprender el plan de paz. Especialmente, las acciones por parte del gobierno israelí contradecían lo acordado en el plan y sus obligaciones. Tal es el caso del aumento de construcción de asentamientos de colonos judíos en Cisjordania y de la

⁸³ HARMS, Gregory and FERRY, Todd, *The Palestine Israel Conflict A Basic Introduction*, citado, pág. 178 a 179 y FRASER, Thomas, *El conflicto árabe-israelí*, citado, pág. 300 a 303.

demolición de viviendas. Desde el verano del 2003 hasta septiembre de 2004, mismo período en el que los grupos armados palestinos mantuvieron el alto al fuego, Israel reinició su campaña de seguridad, en la que llevó a cabo ejecuciones selectivas, produciendo 71 asesinatos, 23 de ellos dirigidos a palestinos que no tenían vínculo con grupos armados y adicionalmente realizó ataques militares en los que fueron asesinados 400 civiles palestinos. Entre ellos al menos 73 eran menores de edad⁸⁴.

A pesar de que el plan de la “Hoja de Ruta” consistía en varias fases y a su vez éstas tenían un objetivo concreto para lograr el fin del conflicto. El gobierno de Israel dejó a un lado lo establecido en el documento y empezó a ejecutar lo que consideraba los aspectos prácticos del plan. Así, lo establecido en el documento pasó a ser letra muerta y se sumó al archivo de otros intentos para acordar la paz. De esta manera, el 12 de enero de 2004, Israel informó que iniciaría un plan de retirada de los territorios ocupados desde el 28 de septiembre de 2000 y el 2 de febrero anunció que evacuaría 21 asentamientos de Gaza, también durante los meses posteriores reforzó la construcción del muro o valla de seguridad. En abril del mismo año, el presidente Bush avaló la propuesta de Sharon y pidió a las partes concentrarse en el plan de retirada, dejando definitivamente la “Hoja de Ruta”⁸⁵.

⁸⁴ ESCUDERO, Rafael, “Claves Jurídicas para la comprensión del conflicto palestino-israelí”, en ESCUDERO, Rafael (Ed), *Los derechos a la sombra del Muro. Un castigo más para el pueblo palestino*, Los libros de la catarata, Madrid, 2006, pág. 56.

⁸⁵ Cabe añadir que durante la presentación y desarrollo de la “Hoja de Ruta”, de manera simultánea se presentaron varias iniciativas para la solución pacífica del conflicto. Entre éstas se encuentran el “Plan Ayalon-Nusseibeh” y el “Acuerdo de Ginebra”. La primera de ellas es una iniciativa palestino-israelí que recibe el nombre de “Plan Ayalon-Nusseibeh”, también conocido como la “La Voz del Pueblo”. El plan fue propuesto por Ami Ayalon ex director de la Agencia de Seguridad Israelí *Shin Bet* y Sari Nusseibeh rector de la Universidad de *Al-Quds* y fue presentado oficialmente el 23 de junio de 2005 en la ciudad de Tel Aviv, Israel. El plan fue presentado a manera de declaración de principios y entre sus puntos clave se encuentran: el establecimiento de dos Estados para dos pueblos, definición de fronteras de acuerdo a lo establecido el 4 de junio de 1967, Jerusalén sería una ciudad abierta y el capital para ambos Estados, los refugiados palestinos regresarían sólo al futuro Estado Palestino, la total desmilitarización de Palestina y la finalización del conflicto tras el cumplimiento de los anteriores enunciados. Desafortunadamente, la iniciativa no contó con el suficiente respaldo político en las altas instancias de decisión. Véase: URRUTIA, ARESTIZÁBAL, Pamela, “Conflicto palestino-israelí: ¿Más proceso que paz? Veinte años de propuestas frustradas y claves de la nueva encrucijada”, en *Quaderns de Construcció de Pau, Escola de Cultura de Pau*, Bellaterra, 2011, pág. 23 y 24.

Por otra parte, el “Acuerdo de Ginebra” fue una iniciativa de paz producida en medio de los enfrentamientos de la Segunda Intifada y que contó con la participación de reconocidos líderes políticos de carácter internacional como Nelson Mandela, los ex presidentes de los Estados Unidos Bill Clinton y Jimmy Carter, entre otros. La iniciativa fue un plan conjunto entre líderes israelíes y palestinos, entre ellos figuraban Yossi Beilin ex ministro de Justicia de Israel y Yasser Abed Rabbo ex ministro de Información de la ANP. Para Álvarez-Osorio, el “Plan de Ginebra” hace parte del conjunto de tratados de paz derivados de las inconsistencias y desequilibrio de poder, establecido en los “Acuerdos de Oslo”. En líneas generales, el plan sugería dividir la ciudad de Jerusalén de acuerdo a la distribución demográfica entre los barrios palestinos y judíos. En el caso de los palestinos refugiados, el plan no estableció el retorno y propuso que los palestinos tuvieran la posibilidad de elegir una residencia en Israel, Palestina o cualquiera de los países árabes de acogida. Respecto a las fronteras de los Estados, el acuerdo sugirió que Palestina recuperara las fronteras que tenía antes de la Guerra de los Seis Días” (1967), pero con algunas excepciones como el anexo de los bloques de asentamientos al territorio israelí, la militarización de Palestina y el control israelí de la frontera entre Palestina y Jordania. La iniciativa fue rechazada por el gobierno israelí el cual quería evitar el establecimiento oficial de conversaciones y fue parcialmente aceptada por la ANP. Véase: ÁLVAREZ-OSSORIO, Ignacio e IZQUIERDO,

Desde la presentación de la propuesta del plan de retirada hasta finales del 2004, la situación de Gaza y Cisjordania se mantuvo en altos niveles de violencia. Los ataques suicidas y las ofensivas militares israelíes eran una constante en los medios de comunicación regional e internacional. La construcción del muro o valla de seguridad continuó a pesar de que la Corte Internacional de Justicia exigió a Israel desmantelar lo construido hasta el momento y permitir la libre circulación de los palestinos.

Durante los últimos meses del año 2004, la salud de Yaser Arafat empeoró notablemente, por lo que tuvo que ser trasladado a Ammán en un helicóptero jordano y de ahí fue enviado a Francia, pero el 11 de noviembre falleció a causa de su enfermedad. Su funeral se realizó en el Cairo y días después su cuerpo fue llevado a Ramala y no a Jerusalén como él hubiera deseado. Después de la muerte de Arafat, Mahmud Abbas fue nombrado presidente de la OLP para así ser nuevamente candidato para la ANP. El 9 de enero de 2005 se celebraron las elecciones cuyos resultados le otorgaron la amplia mayoría a Abbas gracias al apoyo de Al-Fatah, Ariel Sharon respaldó su victoria y lo convocó a reuniones de diálogo.

Posteriormente, en agosto de 2005 Israel llevó a cabo el “Plan de Desconexión de Gaza” (*Gaza Disengagement Plan*) que consistía en la retirada del ejército en la zona, el desmantelamiento de asentamientos y la evacuación de colonos. Tan pronto Israel culminó la ejecución del plan, emitió una orden en la que declaraba no tener ninguna responsabilidad sobre la seguridad y bienestar de los residentes de Gaza, ignorando así los efectos de la ocupación sobre las condiciones de vida de los habitantes y la dependencia de estos hacia Israel durante más de diez años⁸⁶. No obstante, Israel continuó controlando los pasos fronterizos desde Gaza hacia Israel, el espacio aéreo y marítimo y el control de la circulación de personas y de mercancías. Así mismo, en noviembre del mismo año, Israel y la ANP firmaron el “Acuerdo sobre el Movimiento y Accesos y Principios Acordados para el Cruce De Rafah” (*Agreement on Movement and Access and the Agreed Principles for Rafah Crossing*) que en general establecía las condiciones de entrada y salida de Gaza hacia Egipto. El paso fue cerrado en junio del 2006, tras el secuestro de un soldado Gilad Shalit.

Ferrán, *¿Por qué ha fracasado la paz? Claves para entender el conflicto palestino-israelí*, Editorial Catarata, Madrid, 2007, pág. 63 a 67. También se recomienda visitar la página: <http://www.geneva-accord.org/>

⁸⁶ B'TSELEM - THE ISRAELI INFORMATION CENTER FOR HUMAN RIGHTS IN THE OCCUPIED TERRITORIES, “Background on the Gaza Strip” January 11 2011. http://www.btselem.org/gaza_strip Consultado julio 12 de 2012.

El 25 de enero del 2006, los palestinos celebraron las primeras elecciones legislativas desde 1996. Sin embargo, durante los últimos diez años el panorama político en Palestina había cambiado, los palestinos ya no confiaban en las fuerzas tradicionales como la OLP y Al-Fatah, de manera contraria Hamas había ganado una sólida reputación debido sus obras sociales y la demostración de su poder y resistencia ante la ocupación israelí. Por lo tanto, Hamas obtuvo la amplia mayoría en el Consejo Legislativo Palestino –CLP, con un total de 74 de 132 escaños, sus resultados provinieron tanto de Gaza como Cisjordania, está ultima pertenecía por tradición a Al-Fatah que tan sólo consiguió 45 escaños. El resultado de las elecciones no fue reconocido por Israel y por la comunidad internacional quienes sancionaron a los TPO y especialmente a los habitantes de Gaza de diversas maneras: ajustes en los impuestos recaudados por Israel a Palestina, suspensión de la ayuda internacional para la ANP por parte de los principales donantes, restricciones en la circulación de personas y mercancías dentro y fuera de los TPO y la imposición de restricciones bancarias por parte de Estados Unidos en los mismos territorios⁸⁷.

Para finalizar, el Plan de Desconexión de Gaza como las elecciones legislativas en las que Hamas obtiene una amplia mayoría, marcarían el difuso final de la Segunda Intifada y, a su vez, abren un capítulo en la historia del conflicto palestino-israelí que se extiende hasta la actualidad. No obstante, durante la descripción y análisis de los hechos que marcaron la Segunda Intifada, ha sido notoria la forma en la que tanto los atentados suicidas como las confrontaciones entre el grupo Hamas y el ejército israelí, eclipsaron el propósito de la Intifada y los verdaderos intereses y necesidades de los palestinos que iban más allá del deseo de venganza ante el régimen de ocupación israelí.

4. Nuevos escenarios de confrontación y diálogo.

El fin de la Segunda Intifada marcó un nuevo inicio en la historia del conflicto y de la ocupación. A diferencia de otras, esta nueva etapa se encuentra marcada por varios y simultáneos escenarios que han otorgado mayor complejidad al fin de la ocupación, la solución del conflicto y a la construcción y fortalecimiento de Palestina como Estado. Hechos como los enfrentamientos entre las dos principales fuerzas políticas de Palestina: Hamas y Al-Fatah, los variados intentos e iniciativas de paz, las

⁸⁷ FRASER, Thomas, *El conflicto árabe-israelí*, citado, pág. 319 a 321.

repercusiones de la primavera árabe, el estatus de Palestina en la ONU como *Estado observador permanente* y la reciente adhesión de Palestina a la CPI son algunos de los hechos más relevantes desde el 2007 hasta la fecha. Cabe mencionar que durante este mismo período, se han incrementado las duras condiciones generadas por la ocupación del Estado de Israel en los TPO, aunque este último tema lo analizaremos de manera específica en los próximos capítulos.

4.1. *La violencia y reconciliación intrapalestina.*

“La Guerra Civil Palestina” o la “Guerra entre Hermanos” es el nombre con el que generalmente se denomina el conflicto entre las dos más importantes fuerzas políticas de Palestina: Hamas y Al- Fatah. Parte del conflicto se debe a la lucha por el poder político y control de la seguridad de los territorios palestinos y por la diferencia de posiciones respecto a asuntos como la paz, las negociaciones, el reconocimiento de Israel como Estado y sus implicaciones y la lucha armada. Desde el 2006, tras el resultado de las elecciones legislativas y presidenciales se desencadenaron la disputa abierta y los enfrentamientos armados entre ambas fuerzas políticas lo que ha dado como resultado un centenar de víctimas y la separación política entre Gaza y Cisjordania, hecho que agudiza su actual separación territorial.

Las tensiones entre ambos grupos tienen sus raíces en la época de los “Acuerdos de Oslo” debido a que las negociaciones y compromisos pactados entre Israel y la OLP fueron abiertamente rechazadas por Hamas y sus seguidores, como también por otros sectores de la población palestina. Otro importante punto de tensión se presentó en 1994, año en que ocurrió la masacre de la Mezquita de Ibrahimi en Hebrón. En el acto fueron asesinados 29 musulmanes y otros 120 fueron gravemente heridos. Los responsables de los hechos fueron miembros del *Kach*, un partido israelí nacionalista-religioso que actualmente figura en las listas de organizaciones terroristas de los Estados Unidos, la Unión Europea y Canadá. El hecho provocó una serie de violentas represalias llevadas a cabo por Hamas en varias ciudades del territorio israelí, las cuales tenían por objetivo atacar el mayor número de víctimas civiles. Tras el incremento de los ataques, Estados Unidos e Israel obligaron a la ANP a declarar la ilegalidad de Hamas, como también la autorización para localizar y arrestar a sus miembros.

En el año 2000, con el estallido de la Segunda Intifada las relaciones entre las partes mejoraron, debido a la unión de las fuerzas armadas de ambos grupos con el fin

de realizar operaciones armadas contra Israel. En enero de 2005, Mahmoud Abbas quien era líder de Al- Fatah fue elegido como el segundo presidente de la ANP, tras la muerte de Yasser Arafat en noviembre de 2004. Hamas rechazó las elecciones y convocó el rechazo de los “Acuerdos de Oslo” los cuales no reconocían la existencia del Estado Palestino. En marzo de 2005, en la ciudad de Cairo se celebró una conferencia para el diálogo nacional palestino que contó con la participación de Al- Fatah, Hamas y otras 12 facciones políticas palestinas. Como resultado de la conferencia los participantes se comprometieron a firmar y cumplir el “Acuerdo del Cairo” que convocaba la reactivación de la OLP, la integración de Hamas y otras facciones militares palestinas y plasmó el interés de Hamas por participar en las elecciones y en otros escenarios políticos⁸⁸. El 25 de enero de 2006, se celebraron en Palestina las elecciones al CLP que otorgaron a Hamas una amplia mayoría que ubicó a Al- Fatah en un segundo lugar. En consecuencia, Hamas pasó a controlar el poder legislativo y el gabinete liderado por el nuevo primer ministro, Ismail Haniyeh, mientras que Al- Fatah obtuvo la presidencia de la ANP con el líder Mahmoud Abbas. En marzo de 2006, el gobierno de Hamas encabezado por Ismail Haniyeh inició su mandato, tras el rechazo de Al- Fatah para crear un gobierno de coalición. Tanto el resultado de las elecciones como el nuevo gobierno fueron rechazados por Israel, Estados Unidos y la Unión Europea. Como forma de ejercer presión sobre Hamas, la comunidad internacional bloqueó la ayuda a los TPO, Israel impuso medidas para la restricción del libre desplazamiento de personas y tráfico de vehículos y Estados Unidos realizó bloqueos bancarios. Ante la situación, Hamas y Al- Fatah se culparon de manera mutua hasta llegar a enfrentamientos violentos⁸⁹.

Desde mayo a diciembre de 2006, se presentó un aumento de la tensión y la disputa violenta entre ambas partes. En mayo, la Fuerza Ejecutiva y los servicios de seguridad controlados por Al- Fatah, se enfrentaron contra fuerzas de Hamas en las calles de Gaza, provocando la muerte de varias personas entre ellas civiles. En septiembre, el presidente Abbas y el primer ministro Haniyeh anuncian un acuerdo para formar un gobierno de coalición, pero la negociación fracasó debido a sus diferencias respecto a la postura de Palestina sobre el derecho de Israel a existir como Estado. El desacuerdo llevó a nuevos enfrentamientos violentos en las calles de Gaza. En

⁸⁸ JERUSALEM-MEDIA AND COMMUNICATION CENTRE, “Hamas-Fateh conflict”, JMCC, Jerusalem, enero de 2009. Consultado en: <http://www.jmcc.org/fastfactspag.aspx?tname=13> Agosto 12 de 2013.

⁸⁹ FRASER, Thomas, *El conflicto árabe-israelí*, citado, pág. 321.

diciembre Abbas convocó a nuevas elecciones como forma de solucionar la crisis política⁹⁰.

Durante el 2007 se realizaron nuevos intentos de coalición de gobierno, pero no llegaron a cumplirse debido a las diferencias entre ambas partes y el aumento de los ataques violentos. En febrero de 2007 Hamas y Al- Fatah, se reunieron en la ciudad de la Meca para acordar conformar un gobierno compartido gracias a la mediación de Arabia Saudita. La realización del acuerdo también buscaba que Israel, Estados Unidos y la Unión Europea levantaran las sanciones impuestas a Gaza y al gobierno de Hamas. Tras el acuerdo, en marzo se inició el nuevo gobierno de unidad palestina, pero éste tuvo problemas de inestabilidad debido a los enfrentamientos violentos en Gaza que entre en marzo y abril produjeron alrededor de noventa muertes y por la negativa de Hamas respecto a detener el lanzamiento de cohetes hacia Israel como respuesta a los continuos ataques de este último. A mediados de mayo, los enfrentamientos violentos en Gaza entre seguidores de Hamas y Al- Fatah provocaron la muerte de 40 personas. La situación empeoró tras el ataque de Hamas a una ciudad al sur de Israel el cual produjo dos víctimas. En represalia Israel contra atacó objetivos de Hamas en Gaza dando como resultado la muerte de 50 personas. Adicionalmente, Israel llevó a cabo la detención de más de 30 oficiales palestinos en Cisjordania, entre los que se encontraban varios miembros del gabinete de Hamas.

El aumento de la violencia provocó el enfrentamiento abierto entre Hamas y Al-Fatah en la ciudad de Gaza. Los enfrentamientos se iniciaron el 11 de junio, día en el que los combatientes de Hamas tomaron el control del territorio. El 14 de junio se registraron 100 muertos entre combatientes y civiles, ese mismo día las fuerzas de Hamas tomaron el control del complejo presidencial, el cuartel de general de seguridad de Al- Fatah y de la totalidad de la Franja de Gaza. Abbas puso fin al gobierno de coalición y declaró el estado de emergencia. El 17 de junio Abbas conformó un gobierno de emergencia que no dependiera del poder del parlamento controlado por Hamas. En consecuencia el poder político palestino se dividió entre Cisjordania dominada por Al-Fatah y la franja de Gaza, dominada por Hamas. En noviembre del

⁹⁰ Al Jazeera, "Timeline: Hamas-Fatah conflict. A look back at the four-year rift between rival Palestinian groups Fatah and Hamas" Mayo 4 de 2011. <http://www.aljazeera.com/news/middleeast/2011/05/2011549435141647.html> Consultado 25 de julio de 2013.

2007, en medio de la separación se llevaron a cabo conversaciones entre palestinos e israelíes en Annapolis, Estados Unidos⁹¹.

Durante el 2008, Israel intensificó las acciones militares en Gaza en respuesta a los ataques con cohetes realizados por Hamas desde Gaza. Tanto los ataques como las restricciones de Israel hacia Gaza produjeron una grave crisis humanitaria ante la escasez de alimentos, agua, energía y combustible. Entre el 27 de diciembre de 2008 y enero de 2009 Israel lanzó la operación “Plomo Fundido” que produjo la muerte de 1.389 palestinos, entre ellos 759 civiles y miles de heridos⁹².

En enero de 2009 culminó el período presidencial del presidente Abbas, pero éste se comprometió a permanecer en el poder hasta nuevas elecciones presidenciales y legislativas que se llevarían a cabo de manera simultánea. En febrero, el gobierno egipcio impulsó conversaciones de reconciliación entre Hamas y Al- Fatah con el de crear un gobierno de unidad que permitiera convocar a nuevas elecciones⁹³. En septiembre, tras varias suspensiones de los diálogos ambas partes logran alcanzar un principio de acuerdo compuesto por cuatro elementos: 1. Elecciones: las elecciones legislativas y presidenciales se llevarían a cabo en la primera mitad del 2009, 2. Seguridad: se establecería la formación de un Alto Comité de Seguridad que se encargaría de la reforma de los aparatos de seguridad y de la formación de miembros de la policía, la defensa civil y seguridad, 3. Comité Especial para la Aplicación del Acuerdo: el comité vigilaría la adecuada ejecución del acuerdo y estaría conformado por todas las facciones palestinas y, 4. Presos: una vez firmado el acuerdo ambas partes emitirían una lista de detenidos por cada una de las partes y serían entregados a Egipto y las organizaciones humanitarias. A pesar de establecer el principio de acuerdo, éste no fue aceptado por todos los miembros de Hamas y Al- Fatah, hecho que obstaculizó la reconciliación y el llamado a nuevas elecciones.

En septiembre de 2010, bajo la presión del gobierno de los Estados Unidos se retoman las conversaciones de negociación de los líderes israelíes y palestinos. Sin embargo las negociaciones colapsaron semanas después tras la negativa de Israel de detener el plan de construcción de asentamientos en Cisjordania.

⁹¹ FRASER, Thomas, *El conflicto árabe-israelí*, citado, pág. 325 a 328.

⁹² B'TSELEM - THE ISRAELI INFORMATION CENTER FOR HUMAN RIGHTS IN THE OCCUPIED TERRITORIES, “Background on the Gaza Strip” January 11 2011. http://www.btselem.org/gaza_strip Consultado julio 25 de 2013.

⁹³ Al Jazeera, “Timeline: Hamas-Fatah conflict. A look back at the four-year rift between rival Palestinian groups Fatah and Hamas” Mayo 4 de 2011. <http://www.aljazeera.com/news/middleeast/2011/05/2011549435141647.html> Consultado 25 de julio de 2013.

En marzo de 2011, miles de jóvenes palestinos realizaron manifestaciones masivas inspirados por las revueltas árabes. Sus principales exigencias eran el fin de la ocupación y del conflicto de las fuerzas políticas. En respuesta, en abril del 2011 los líderes de Hamas y Al- Fatah anunciaron buscar un acuerdo que permitiera formar un gobierno de coalición para posteriormente convocar a elecciones presidenciales y legislativas en el 2012. En mayo, el acuerdo fue firmado por el presidente de la ANP Mahmoud Abbas y el líder de Hamas, Khaled Meshaal, en la ciudad de Cairo. En el acuerdo se estableció la creación de un gobierno transicional con el fin de preparar las elecciones, el ingreso de Hamas a la OLP, mantener el control de la seguridad de Cisjordania por parte Al- Fatah, mientras que Hamas haría lo mismo en Gaza. Las partes también acordaron la creación de un comité de seguridad que permitiera la reconstrucción y fortalecimiento de las fuerzas de seguridad palestinas. No obstante, el acuerdo no llegó a cumplirse debido a la inconformidad manifestada por Hamas tras el nombramiento de Salam Fayyad como primer ministro⁹⁴.

En el 2012, los líderes de ambas partes se reunieron en la ciudad de Doha, Qatar, donde acordaron crear un gobierno provisional que permitiera llevar a cabo las elecciones legislativas y presidenciales para el mes de mayo. Igualmente establecieron que Mahmud Abbas continuaría como presidente de la ANP hasta nuevas elecciones, también acordaron la activación de la OLP y del CLP y acordar fechas para las próximas elecciones. El primer ministro israelí Benjamín Netanyahu se opuso al acuerdo a través de una carta enviada al presidente palestino, en la que le solicitó a éste elegir entre la paz con los palestinos o la paz con Israel⁹⁵. El acuerdo de Doha se retrasó por diferencias entre las partes, hasta llevar al distanciamiento entre las mismas. Sin embargo, después de la última ofensiva militar israelí en Gaza, llamada “Pilar Ofensivo de Defensa”, ambas partes acordaron acercarse para abordar el tema de la liberación de prisioneros como gesto de buena voluntad⁹⁶.

En el 2013 y bajo la fuerte presión del en aquel entonces presidente egipcio, Mohamed Mursi, algunos líderes de ambas fuerzas se reunieron en la ciudad del Cairo

⁹⁴ ÁLVAREZ-OSSORIO, Ignacio, *¿Es todavía viable un Estado palestino? Documento de Trabajo 52/2010*, Fundación Alternativas, España, 2010, pag. 57.

⁹⁵ INTERNATIONAL CRISIS GROUP, *The emperor has no clothes: palestinians and the end of the peace process*, Middle East Report N°122, International Crisis Group, Brussels, May, 2012, pág. 21.

⁹⁶ Al Jazeera, “Gaza conflict brings Fatah and Hamas closer. The rival Palestinian factions may be edging towards a rapprochement since the Israeli assault on Gaza”. Diciembre 1 de 2012.
<http://www.aljazeera.com/indepth/features/2012/11/2012112992821977151.html> Consultado Julio 30 de 2013.

con el propósito de llegar algún acuerdo. Como resultado ambas partes fijaron un calendario de tres meses para conformar un gobierno de unidad y convocar a elecciones. Meses después, tras el golpe de Estado al gobierno del presidente Mursi, las relaciones entre Hamas y Al- Fatah volvieron a deteriorarse. Hamas acusó a Al- Fatah de incitar que las autoridades egipcias estuvieran en contra de los miembros de Hamas en Gaza, aprovechando el cambio de liderazgo en Egipto. En agosto de 2013, el grupo Hamas ofreció una rueda de prensa explicando que su distanciamiento con Al- Fatah, se debía a que la ANP estaba difundiendo una serie de documentos e informes de investigación falsos para desprestigiar a Hamas frente a las autoridades egipcias. Por su parte Al- Fatah negó las acusaciones, pero reafirmó su interés de cooperar con Egipto y sus autoridades, argumentando que las buenas relaciones con este país son el mecanismo principal para lograr la soberanía y autonomía del pueblo palestino⁹⁷. Independientemente de la ayuda prestada por Al- Fatah, el grupo Hamas es un objetivo para el actual régimen militar egipcio, debido a su pertenencia con el grupo político de los Hermanos Musulmanes, al que también pertenecía el ex presidente egipcio Mohamed Mursi⁹⁸.

Finalmente, tras varios años de diálogo exploratorios entre Hamas y Al- Fatah, el 23 de abril de 2014 las partes anunciaron un acuerdo de reconciliación por el cual se intentaría formar un gobierno de unidad en los meses posteriores⁹⁹. Esta reconciliación se materializó el 2 de junio del mismo año, día en que se conformó un gobierno de unidad compuesto por 17 ministros representantes de ambos partidos políticos, durante el juramento de los ministros se propuso convocar a nuevas elecciones presidenciales y legislativas que al mes de abril de 2015 continúan pendientes. Después del acuerdo Abbas reiteró el compromiso e interés de la ANP en continuar los diálogos de paz con el Estado de Israel, sin embargo, éste último canceló los diálogos debido a la participación de Hamas en el gobierno¹⁰⁰. Independientemente del rechazo de Israel y los efectos que este hecho puedan tener en la construcción de la paz, al interior de

⁹⁷ Al Jazeera, "What reconciliation? Hamas, Fatah trade blows", Septiembre 14 de 2013. <http://www.aljazeera.com/indepth/features/2013/09/2013912125955654585.html> Consultado en: Septiembre 24 de 2013.

⁹⁸ Al respecto, en febrero de 2015, el Tribunal de Asuntos Urgentes de El Cairo declaró a Hamas como grupo terrorista, situación que pone en riesgo las relaciones entre la ANP y el gobierno egipcio. Al Jazeera, "Egyptian court declares Hamas a 'terrorist' group", Febrero 28 de 2015. Consultado en: <http://www.aljazeera.com/news/2015/02/egyptian-court-declares-hamas-terrorist-group-150228122454458.html> Marzo 03 de 2015.

⁹⁹ BBC, "Hamas and Fatah unveil Palestinian reconciliation deal", Abril 23 de 2014. Consultado en: <http://www.bbc.com/news/world-middle-east-27128902> Marzo 03 de 2015.

¹⁰⁰ El País, "Los palestinos pactan un Gobierno de unidad", Junio 02 de 2015, Consultado en: http://internacional.elpais.com/internacional/2014/06/02/actualidad/1401705077_688514.html Marzo 03 de 2015.

Palestina es crucial la reconciliación entre los principales partidos políticos, no sólo para la mejora de las condiciones políticas, sino además, para la consolidación de una postura unificada y sólida respecto a la relación con Israel y con otros Estados.

4.2. Las iniciativas de paz: la prolongación del paradigma de los “Acuerdos de Oslo”.

A pesar del fracaso del plan de la “Hoja de Ruta”, cuyo principal propósito consistía en lograr un acuerdo de paz entre Israel y Palestina y, en consecuencia, establecer el Estado Palestino en el 2005, durante los últimos años las iniciativas de diálogos de paz también han configurado el escenario del conflicto y la ocupación. Propuestas como la “Iniciativa de Paz Árabe” –IPA, la Conferencia de Anápolis y la propuesta de paz económica de Netanyahu, son la muestra de un frustrado paradigma sobre la solución del conflicto, en el que el establecimiento de la paz implica la opresión y la renuncia de los intereses y necesidades de una de las partes. Este tipo de modelo de paz ha prevalecido desde la implementación de los “Acuerdos de Oslo”, es decir, hace más de 20 años.

a) La Iniciativa de Paz Árabe –IPA.

También conocida como el "Plan de Abdullah", la IPA tiene sus orígenes en el interés de Arabia Saudita, especialmente del por aquel entonces príncipe heredero saudita Abdullah bin Abd al-Aziz, por hacer efectiva la retirada total de Israel de los territorios árabes ocupados de acuerdo a la Resolución 242 del Consejo de Seguridad de la ONU como forma de lograr la paz plena en la región árabe¹⁰¹.

La iniciativa fue declarada en marzo de 2002 durante la cumbre de la Liga Árabe celebrada en Beirut, Líbano. En el evento tan sólo participaron 10 de los 22 invitados,

¹⁰¹ De acuerdo con varios analistas también existieron otras varias razones por las cuales Abdullah propuso establecer un nuevo acuerdo de paz. La primera de ellas se debe a su interés de convertirse en un aliado de los Estados Unidos respecto a temas como la paz y la estabilidad de la región árabe, especialmente tras la participación de nueve ciudadanos saudíes en los actos del 11/9 y las implicaciones que esto tenía en la imagen del país. En segundo lugar se encuentra la Intifada de *Al Aqsa* cuyos efectos negativos amenazaban con la estabilidad de la región y con la credibilidad de regímenes árabes pro occidentales. El tercer aspecto fue la ausencia de un líder capaz de direccionar y llevar a buen fin las diferencias entre Israel y los países árabes, lo cual le permitiría a Arabia Saudita llenar el vacío de liderazgo en la región y para finalizar, el acuerdo acercaría a la dinastía de los *al-Saud* con las fuerzas políticas que se oponen a la monarquía. Para mayor información véase: URRUTIA, ARESTIZÁBAL, Pamela, “Conflicto palestino-israelí: ¿Más proceso que paz? Veinte años de propuestas frustradas y claves de la nueva encrucijada”, en *Quaderns de Construcció de Pau*, Escola de Cultura de Pau, Bellaterra, 2011. PODEH, Elie, “The Arab Peace Initiative: A Missed Opportunity? Israel should declare its willingness to accept the plan as a basis for Arab-Israeli negotiations” en *Palestine-Israel Journal*, Vol.14 No.4 2007.

entre los ausentes se destacan el líder palestino y ex presidente de la ANP Yasser Arafat quien no pudo asistir debido a que Israel le prohibió el regreso a los territorios palestinos en caso de su salida. Otro ausente fue el primer ministro israelí Ariel Sharon quien explicó su ausencia debido a otros compromisos en su agenda.

El documento de la iniciativa señala el cumplimiento de las Resoluciones 242 y 338 del Consejo de Seguridad de la ONU, reafirma la Conferencia de Madrid de 1991 y reitera el principio de “paz por territorios”. Además, la declaración cuenta con un total de siete puntos que se agrupan en los siguientes tres temas: a) la completa retirada de Israel de los territorios árabes ocupados durante la guerra de 1967, incluidos el Golán sirio y los territorios ocupados al sur de Líbano, b) la solución justa al problema de los refugiados palestinos de acuerdo a la Resolución 194 de la Asamblea General de la ONU, c) aceptar el establecimiento de un Estado Palestino soberano e independiente basado en los territorios ocupados desde 1967, lo que incluye Cisjordania, la Franja de Gaza y la Jerusalén Este como la capital del futuro Estado. Así mismo, el documento estableció que una vez firmado el acuerdo de paz con Israel, se llegaría a lograr la paz entre todos los Estados de la región como también el establecimiento de relaciones normales con Israel en el marco de una paz global¹⁰². A pesar de que la iniciativa se constituye en uno de los más relevantes acuerdos frente a la solución pacífica del conflicto árabe-israelí, ésta no obtuvo el alcance esperado debido al contexto político y a las situaciones de seguridad en el terreno.

Respecto al ámbito político, el gobierno de Israel prestó escasa atención y no realizó ningún pronunciamiento oficial tras la declaración del acuerdo. Mientras tanto, en Palestina varios sectores rechazaron el acuerdo, entre ellos la Jihad Islámica, las Brigadas de los Mártires de Al- Qasa y Hamas, éste último rechazó establecer la paz y cualquier intento de negociación con Israel. Por su parte, los Estados Unidos limitó la iniciativa a la guerra contra el terrorismo internacional y la intervención en Afganistán e Irak. Posteriormente en abril el presidente Bush reconoció la importancia del acuerdo pero prefirió dar paso a la implementación de la “Hoja de Ruta”. Si bien el contexto político no fue el más favorable para la aceptación e implementación del acuerdo entre las partes, los acontecimientos de violencia ocurridos durante y después de la cumbre de Beirut hundieron toda posibilidad de llevar a cabo el acuerdo. El 27 de marzo, un ataque suicida provocado por un miembro del Hamas provocó la muerte de 29 civiles israelíes

¹⁰² Declaración de Beirut: Iniciativa de paz de la cumbre de la Liga árabe del 2002. Consultado en: <http://middleeast.about.com/od/arabisraeliconflict/qt/beirut-declaration-text.htm> Agosto 1 de 2013.

e hirió gravemente a más de 100 en un hotel de la ciudad de Neyanta. El 31 de marzo, otro atentado cobró la vida de otras 15 personas en la ciudad de Haifa al norte de Israel. Como represalia el gobierno israelí ejecutó la operación militar “Escudo de Defensa” la cual hemos mencionado en el apartado anterior. Así pues, tras el aumento de los enfrentamientos violentos entre Israel y Palestina y el desarrollo mismo de la Segunda Intifada, la IPA permaneció ignorada durante varios años como posible solución pacífica del conflicto.

Para el 2007, al menos cuatro factores políticos en la región condujeron a los líderes árabes a rescatar la IPA como forma de estabilizar la región. El primero de ellos fue la ocupación de Irak por parte de los Estados Unidos, el segundo factor fue el protagonismo de Irán y su proyecto de crear un arsenal nuclear, el tercero fue la guerra en el 2006 entre el ejército israelí y el brazo armado de la organización chiíta Hezbolá, también conocida como la Segunda Guerra del Líbano y, por último los enfrentamientos violentos entre Hamas y Al-Fatah. Este conjunto de factores constituían una amenaza para Occidente, Israel y los países árabes moderados¹⁰³.

Así pues, bajo este nuevo escenario, el 28 y 29 marzo de 2007 Arabia Saudita convocó nuevamente a la cumbre de la Liga Árabe, ésta vez en la ciudad de Riad, capital de Arabia Saudita. El evento contó con la participación de 21 de los 22 Estados que conforman la liga, Libia no envió delegación por motivos políticos¹⁰⁴. Entre los objetivos de la cumbre y la recuperación de la IPA se destacan mitigar los enfrentamientos entre Hamas y Al-Fatah y respaldar el Acuerdo de la Meca establecido por ambas partes con el fin de conformar un gobierno compartido tras las elecciones del 2006¹⁰⁵.

La iniciativa no contó con ninguna modificación y fue re-adoptada por todos los miembros de la liga, a excepción del delgado de Hamas, el primer ministro palestino, Ismail Haniyeh quien se abstuvo de votar. Mientras que el presidente palestino Mahmoud Abbas votó a favor¹⁰⁶. Por su parte, el primer ministro Israelí Ehud Olmert

¹⁰³ PODEH, Elie, “The Arab Peace Initiative: A Missed Opportunity? Israel should declare its willingness to accept the plan as a basis for Arab-Israeli negotiations” en *Palestine-Israel Journal*, Vol.14 No.4 2007.

¹⁰⁴ BBC, “Arab leaders relaunch peace plan”, Marzo 28 de 2013.
http://news.bbc.co.uk/2/hi/middle_east/6501573.stm Consultado Agosto 12 de 2013.

¹⁰⁵ URRUTIA, ARESTIZÁBAL, Pamela, “Conflicto palestino-israelí: ¿Más proceso que paz? Veinte años de propuestas frustradas y claves de la nueva encrucijada”, en *Quaderns de Construcció de Pau*, Escola de Cultura de Pau, Bellaterra, 2011, pág. 26 a 29.

¹⁰⁶ Haaretz, Arab states unanimously approve Saudi peace initiative, Saudi king calls for end to international blockade on Palestinians; EU urges Arab states to be flexible on plan. Marzo 28 de 2007.
<http://www.haaretz.com/news/arab-states-unanimously-approve-saudi-peace-initiative-1.216851>

aceptó algunas partes de la iniciativa, pero se opuso a la solicitud de la retirada total de los territorios ocupados desde 1967 y la solución propuesta sobre el problema de los refugiados. Aunque Estados Unidos no desaprobó el plan, convocó a una conferencia internacional en el mes de noviembre, situación que volvió a ubicar la iniciativa en un plano inferior.

Por segunda vez, la IPA fue una oportunidad desperdiciada debido a varios factores. Uno de ellos es la inflexibilidad de Israel respecto al tema de los territorios y la solución del problema de los refugiados y su desacuerdo frente a los escasos ofrecimientos de los países árabes, quienes tan sólo ofrecían la normalización de las relaciones. Otra razón fue el escaso interés de los Estados Unidos que aunque no rechazó el plan, enfocó su política de apoyo sólo a partir de planes e iniciativas lideradas por éste mismo y dejó a un lado la legitimidad de los países árabes en la solución del conflicto.

b) La Conferencia de Anápolis.

Si bien, la Iniciativa de Paz Árabe propuesta en dos ocasiones por la Liga Árabe no fue rechazada por el gobierno de George W. Bush, ésta no logró involucrar lo suficiente al gobierno estadounidense; que a lo largo de la historia del conflicto ha liderado un gran número de iniciativas para establecer la paz entre ambas partes. Durante su mandato, el presidente Bush rechazó involucrarse de manera activa en el conflicto palestino-israelí, cuya causa se la atribuía al terrorismo empleado por los palestinos y no por la ocupación y explotación ilegal de los territorios palestinos por parte del Estado de Israel.

De manera sorprendente, en el verano del 2007 el presidente Bush anunció que la solución del conflicto palestino-israelí sería una prioridad para el último año de su mandato. Para algunos expertos, este viraje en la política de Bush hacia Medio Oriente se debió a las consecuencias de la invasión a Irak, como también a la necesidad de agrupar a países árabes bajo una colación que conformara una barrera frente a las ambiciones hegemónicas de Irán en la región¹⁰⁷. Así, el gobierno norteamericano convocó la “Conferencia de Anápolis” que tomó lugar el 27 y 28 de noviembre de 2007 en la Academia Naval de los Estados Unidos en la ciudad de Anápolis, capital del

¹⁰⁷ ÁLVAREZ-OSSORIO, Ignacio, *¿Puede Anápolis resucitar el proceso de paz?*, Área: Mediterráneo y Mundo Árabe - ARI N° 133/2007, Real Instituto Alcano, Madrid, 27/12/2007, pág. 1.

estado de Maryland. El objetivo de la conferencia consistía en reanudar el proceso de paz entre Israel y Palestina y re-formular la “Hoja de Ruta” para ejecutar los acuerdos. Al evento asistieron delegados de la ANP, Israel y el Cuarteto para Medio Oriente: Estados Unidos, Rusia, la ONU, UE.

En la conferencia se concertó que para finales del 2008 se culminarían los diálogos y se llegaría a un acuerdo. Para tal fin, las partes convinieron reunirse periódicamente con el propósito de verificar avances y obstáculos. Estos dos aspectos le otorgaron a la Conferencia de Anápolis un alto valor, equiparándola con procesos de paz anteriores como el Camp David que fue llevado a cabo en el año 2000¹⁰⁸. Sin embargo, las negociaciones no llegaron a concretarse en el tiempo acordado a pesar de los avances presentados en las últimas etapas de conversación. En septiembre de 2008, durante la recta final del proceso el primer ministro israelí propuso discutir los siguientes puntos¹⁰⁹:

- a) Alrededor del 6.3% de Cisjordania sería anexionada a Israel, mientras que a los palestinos se les entregaría un 5.8% de Israel. La diferencia de 0.5% correspondería a un corredor que conectaría a Gaza y Cisjordania. La delegación palestina propuso un intercambio de territorio de 1.9% por 1.1% entre las partes.
- b) Respecto a Jerusalén, Israel planteó que todos los barrios judíos construidos después de la guerra del 1967, incluidos aquellos ubicados en la parte Este de la ciudad, conformarían la capital de Jerusalén para Israel, mientras que los barrios árabes harían parte de la capital palestina. Adicionalmente, el *Holy Basin* o “Cuenca Sagrada” que incluye la ciudad antigua y varios lugares santos, no corresponderían a ninguna de las partes y sería conjuntamente administrada por Israel, el Estado Palestino, Arabia Saudita, Jordania y los Estados Unidos. Ante la propuesta, Palestina indicó que el status de Jerusalén Este debería ser el mismo que poseen los territorios de Gaza y Cisjordania y compensado territorialmente. Finalmente manifestaron su malestar frente al indeterminado potencial expansivo del *Holy Basin*.
- c) Israel no aceptó el derecho de retorno de los refugiados palestinos, por lo que propuso una especie de acuerdo humanitario que permitiera el retorno de 5.000

¹⁰⁸ URRUTIA, ARESTIZÁBAL, Pamela, “Conflicto palestino-israelí: ¿Más proceso que paz? Veinte años de propuestas frustradas y claves de la nueva encrucijada”, en *Quaderns de Construcció de Pau*, citado, pág. 27.

¹⁰⁹ INTERNATIONAL CRISIS GROUP, *Tipping point? palestinians and the search for a new strategy*, Middle East Report N°95, Brussels, April 2010, pág. 3 a 5.

palestinos, distribuidos en 1000 por año, en un período de cinco años. Por su parte, Palestina exigió el retorno de 15.000 refugiados durante un plazo de diez años que podría ser renovable.

- d) Respecto al tema de seguridad, Israel expuso la desmilitarización del Estado Palestino pero bajo la presencia militar israelí en algunas zonas estratégicas más el control del espacio aéreo. Palestina rechazó cualquier tipo de presencia militar en los territorios y exigió su plena soberanía sobre las fronteras, espacio aéreo y aguas territoriales.

Aunque las discusiones posteriores a la conferencia representaron avances significativos para lograr un acuerdo las negociaciones fracasaron, debido al menos tres factores como lo explica Osorio: 1. la política exterior de la administración Bush ofreció un tiempo muy delimitado para realizar las negociaciones y acuerdos, esto debido a su interés por alcanzar un éxito diplomático en Medio Oriente como una buena forma de finalizar su último mandato. Adicionalmente, la diplomacia estadounidense excluyó a otros importantes actores internacionales dentro del proceso y redujo la problemática del conflicto a la lucha contra el terrorismo. 2. al interior de Israel se cuestionaba la labor del gobierno de Olmert y de su partido político el *Kadima*, quienes no produjeron los resultados esperados durante la Segunda Guerra del Líbano en la que Israel fue derrotado. Además, el primer ministro enfrentaba escándalos de corrupción que ponían en riesgo su candidatura para las próximas elecciones y, 3. la sociedad palestina prestó escaso interés a la conferencia y a los diálogos, debido a su agotamiento tras varios intentos de paz que no atienden las necesidades e intereses de los palestinos respecto a la ocupación, la segregación social, la división de los territorios y la constante violación de los derechos humanos¹¹⁰.

Finalmente, tras el colapso de las negociaciones, durante varios meses se especuló sobre las posibles causas de lo sucedido. En mayo del 2011, los medios *Al Jazeera* y *The Guardian* publicaron de manera conjunta información relacionada con más de 1.600 documentos internos sobre las negociaciones de paz entre Palestina e Israel que fueron llevadas a cabo durante más de una década. Por primera vez, documentos oficiales evidenciaban el tipo de negociaciones que los líderes de ambas partes

¹¹⁰ ÁLVAREZ-OSSORIO, Ignacio, “¿Puede Anápolis resucitar el proceso de paz?”, Área: Mediterráneo y Mundo Árabe - ARI N° 133/2007, *Real Instituto Alcano*, citado, pág. 3 a 6.

realizaban a puerta cerrada¹¹¹. En el caso del proceso de Anápolis, algunos datos corroboraron las imposiciones unilaterales realizadas por Israel y abaladas deliberadamente por los Estados Unidos y la Unión Europea. Como también, confirmaban el establecimiento de políticas segregacionistas las cuales endurecían las medidas de seguridad impuestas a los palestinos, aumentaban la separación geográfica y ponían en riesgo los derechos individuales y colectivos de los palestinos. Todo ello sin que los palestinos supieran que habían sido medidas aceptadas por sus líderes durante las negociaciones¹¹².

c) La “paz económica” de Netanyahu: política, seguridad y economía como vías para lograr la paz.

En el año 2009 los cambios políticos al interior de Israel trajeron consigo nuevos espacios para referirse a la paz. El 10 de febrero del mismo año, tuvieron lugar las elecciones legislativas en las que el partido del *Likud* obtuvo un total de 27 escaños en el *Knesset*, mientras que el *Kadima*, el partido opositor, consiguió 26. Ante la evidente victoria del *Likud*, Benjamin Netanyahu miembro y candidato como primer ministro de este partido, convocó al *Kadima* para que hiciera parte del gobierno de coalición. No obstante, éste no aceptó debido a diferencias sobre las negociaciones de paz. Así, Netanyahu realizó negociaciones con partidos ultraderechistas y ultraortodoxos, pero también convocó al Partido Laborista que le otorgó un carácter de centro derecha a su gobierno.

Una vez conformado su gobierno, Netanyahu presentó su propuesta de enfoque de paz ante el *American Israel Public Affairs Committee –AIPAC* en mayo de 2009. El primer ministro explicó que debido al fracaso de anteriores negociaciones y procesos de paz, era necesario establecer un nuevo enfoque entre ambas partes. Para ello, propuso un enfoque de triple vía hacia la paz compuesto por las siguientes aspectos: *política, seguridad y economía*. La *vía política* hace referencia a la disposición de Israel para reanudar negociaciones de paz en el tiempo oportuno y sin condiciones previas. La *vía de la seguridad*, consiste en la elaboración de planes de seguridad llevados a cabo de

¹¹¹ Al Jazeera, “The Palestine Papers fallout”, Febrero 20 de 2011.
<http://www.aljazeera.com/programmes/listeningpost/2011/02/2011219134917532278.html>

¹¹² Al Jazeera, “Palestine Papers: Why I blew the whistle”, Mayo 14 de 2012,
<http://www.aljazeera.com/indepth/opinion/2011/05/201151432144832519.html>

manera conjunta entre el gobierno estadounidense, Israel, Jordania y la ANP con el fin de fortalecer los aparatos de seguridad palestina. Respecto a la *vía económica*, ésta representa el interés de Israel por cooperar en la remoción de los obstáculos que impiden el avance de la economía¹¹³.

Aunque en su explicación Netanyahu reafirmó el interés de Israel para alcanzar la paz sin ninguna condición previa, al finalizar su conferencia, éste enfatizó en el cumplimiento de dos importantes condiciones: 1. Israel nunca renunciará a su derecho a la seguridad, ya que ésta permite el establecimiento de la paz y, 2. un acuerdo de paz definitivo se establece en la medida que el pueblo palestino acepte a Israel como Estado-nación del pueblo judío.

Ante la postura de Netanyahu, aumentaron las críticas y presión por parte de la administración de Obama. A través de canales diplomáticos, el presidente estadounidense ratificó a Israel su postura sobre la creación de dos Estados como forma de alcanzar una salida al conflicto y, exigió al primer ministro israelí detener la construcción de asentamientos en los territorios palestinos. Este último aspecto fue reiterado por el presidente Obama durante en su discurso en la Universidad del Cairo el 4 de junio de 2009. En la alocución declaró que Israel debe reconocer el derecho de los palestinos a existir y que los Estados Unidos no aceptaba la legitimidad de los asentamientos israelíes cuya construcción viola acuerdos previos y perjudica los esfuerzos para lograr la paz¹¹⁴. Netanyahu respondió a las exigencias de Obama a través de un discurso sobre política exterior en la Universidad de Bar-Ilan, ubicada en Ramat Gan, Israel¹¹⁵. El primer ministro convocó a los líderes de los países árabes para promover su proyecto de paz económica, a la cual definió no como un sustituto de la paz, sino un componente para alcanzarla. También, explicó que para Israel la raíz del conflicto se halla en la negativa del pueblo palestino en reconocer “el derecho del pueblo judío a tener su propio Estado en su patria histórica”. Más adelante declaró que la condición fundamental para poner fin al conflicto, consiste en que el pueblo palestino reconozca de manera pública y vinculante que Israel es el “hogar nacional del pueblo

¹¹³ Discurso del primer ministro Benjamin Netanyahu ante la AIPAC, Mayo 4 de 2009. Consultado en: <http://www.aipac.org/~media/Publications/Policy%20and%20Politics/Speeches%20and%20Interviews/Speeches%20by%20Policymakers/2009/05/PMNetanyahuPC09.pdf> Agosto 13 de 2013.

¹¹⁴ Discurso del presidente Barack Obama en la Universidad del Cairo, Junio 4 de 2009. Consultado en: http://www.whitehouse.gov/the_press_office/Remarks-by-the-President-at-Cairo-University-6-04-09 Agosto 13 de 2013.

¹¹⁵ Discurso del primer ministro Benjamin Netanyahu en la Universidad Bar-Ilan, Junio 14 de 2009. Consultado en: <http://www.haaretz.com/news/full-text-of-netanyahu-s-foreign-policy-speech-at-bar-ilan-1.277922> Agosto 13 de 2013.

judío”. Así mismo dijo estar dispuesto a iniciar conversaciones con la ANP sin condiciones, aunque declaró entre otras las siguientes:

- El problema de los refugiados debe ser resuelto fuera de las fronteras del Estado de Israel.
- No se puede aceptar el establecimiento de un Estado Palestino sin la desmilitarización de éste, ya que lo contrario supone el peligro de la seguridad de Israel. Así pues, se establecería un “Estado Palestino desmilitarizado junto a un Estado judío”.
- Para hablar de un acuerdo de paz permanente se requiere que Jerusalén unida sea la capital del Estado de Israel.
- Las cuestiones territoriales serán discutidas a través de acuerdos permanentes. Por lo tanto no habrá intención de construir nuevos asentamientos y de llevar a cabo nuevos desalojos.

A finales del 2009, Netanyahu anunció una prórroga para la construcción de nuevos asentamientos, debido a presiones por parte del gobierno de Obama. Después del anuncio, Obama intentó establecer conversaciones entre las partes, pero éstas fracasaron tras la aprobación de la construcción de 1.600 viviendas en Jerusalén del Este en marzo de 2010. El 2 septiembre del mismo año, Mahmoud Abbas y Netanyahu inician conversaciones directas, a través de la mediación de los Estados Unidos. El objetivo de los diálogos consistía en establecer una solución final del conflicto a través de la formación de dos Estados. Pocas semanas después, las conversaciones se entorpecieron tras el vencimiento del período de la prórroga para la construcción de asentamientos y el anuncio de la construcción de más asentamientos en Jerusalén Occidental y Cisjordania.

A pesar de las dificultades las partes acordaron reunirse de manera periódica y seguir una serie de normas y principios para la negociación. Pero semanas más tarde el diálogo se interrumpió debido a que Netanyahu no aceptó las exigencias de los líderes palestinos respecto a la suspensión total de asentamientos en los territorios de Cisjordania y Jerusalén Este. Como intento para salvar las negociaciones, Netanyahu propuso a los palestinos una prórroga para la construcción de asentamientos en los territorios palestinos a excepción de Jerusalén Este, a cambio de que éstos reconocieran a Israel como el hogar nacional judío¹¹⁶.

¹¹⁶ URRUTIA, ARESTIZÁBAL, Pamela, “Conflicto palestino-israelí: ¿Más proceso que paz? Veinte años de propuestas frustradas y claves de la nueva encrucijada”, en *Quaderns de Construcció de Pau*, citado, pág. 31.

d) Conversaciones de paz 2013-2014.

En julio de 2013 el gobierno israelí liderado por el primer ministro Benjamín Netanyahu y la ANP presidida por Mahmoud Abbas iniciaron de nuevo diálogos y negociaciones de paz que contaron con el apoyo del gobierno estadounidense, representado por el Secretario de Estado de los Estados Unidos, John Kerry. Desde el inicio de los diálogos se llevaron a cabo varias reuniones que no se hicieron públicas con el fin de evitar distorsiones en el proceso. En medio del hermetismo las conversaciones se realizaron durante nueve sin mayores inconvenientes. No obstante, la reconciliación y el establecimiento de un acuerdo de gobierno de unidad alcanzado entre Hamas y Al Fatah el 23 de abril de 2014, provocaron el rechazo del gobierno de Israel quien decidió romper con los diálogos alegando que no negociaría con un gobierno conformado por un grupo terrorista y que tiene entre sus propósitos la destrucción del Estado de Israel. A pesar de los múltiples intentos de los Estados Unidos y otros miembros de la comunidad internacional, las partes decidieron no reanudar las conversaciones. Posteriormente, los posibles nuevos intentos de diálogo se desvanecieron tras los enfrentamientos entre el brazo armado de Hamas y el ejército de Israel que tomaron lugar en la Franja de Gaza desde el 8 de julio hasta el 6 de agosto de 2014. La ofensiva militar israelí, esta vez denominada “Operación Margen Protector”, produjo la escalada ofensiva más alta desde el inicio de la ocupación en 1967. Según cifras oficiales de la OCHA, al menos 2.220 palestinos a causa de los enfrentamientos, entre ellos, 1492 civiles, más de 11.000 personas resultaron heridas y más de medio millón fueron forzosamente desplazados durante los enfrentamientos. También se registró la muerte de 71 israelíes, de ellos 61 eran soldados y 5 civiles¹¹⁷. El trágico balance de la operación, desvió los esfuerzos de la ANP y de la comunidad internacional en atender la emergencia humanitaria de Gaza, dejando así a un lado del escenario el tema de los diálogos de paz que parecían estar lejanos tras lo ocurrido.

¹¹⁷ OCHA, *Fragmented Lives Humanitarian Overview 2014*, OCHA, East Jerusalem, March 2015, pág. 6. Consultado en: http://www.ochaopt.org/documents/annual_humanitarian_overview_2014_english_final.pdf Abril 26 de 2015.

4.3. Los efectos de la “Primavera Árabe” en Palestina: la demanda de unión y fin de la ocupación.

La “Primavera Árabe” es el nombre que generalmente se otorga a la ola de diversas manifestaciones y revueltas que tomaron lugar entre el 2010 y el 2013 en la mayoría de países de las regiones del Norte de África y Medio Oriente. El detonante de las revueltas, fue el anecdótico suicidio del ciudadano tunecino Mohamed Bouazizi, quien el 17 de diciembre de 2010 decidió acabar con su vida, debido a las duras condiciones en las que se encontraba y al acoso y maltrato por parte de las autoridades policiales por no contar con los permisos de venta de frutas. El hecho provocó la indignación y la movilización de miles de ciudadanos tunecinos quienes en varias ciudades se manifestaron contra el régimen de Zine el Abidine Ben Alí.

En aproximadamente cuatro meses, las revueltas indujeron a una serie de significativos y estructurales cambios en el país, entre ellos el derrocamiento de Zine El Abidine Ben Al quien debió huir a Arabia Saudita, la dimisión del primer ministro, Mohamed Ghannouchi, la disolución de la policía política y la convocatoria para elecciones de una Asamblea Constituyente en el 2011. El inesperado efecto de las revueltas provocó una ola de manifestaciones pacíficas y no pacíficas en el mundo árabe, que iniciaron en Argelia y progresivamente se extendieron a países como Omán, Egipto, Jordania, Libia, Yemen, Marruecos, Líbano, Siria, entre otros¹¹⁸. De esta manera, las revoluciones hicieron evidentes las carencias y necesidades de miles de ciudadanos. También su inconformismo y rechazo frente a dictaduras y monarquías absolutas que concentraban los recursos económicos y las riquezas del país en sus manos; así mismo eran los mayores responsables de la violación de derechos humanos y gobernaban de manera corrupta. Otro importante factor de desencadenamiento, es la débil economía que a su vez ha generado un altas tasas de pobreza y desempleo en regiones en las que alrededor de 45% de sus habitantes son jóvenes menores de 20 años.

Precisamente, este grupo poblacional fue uno de los más activos y visibles durante las revueltas. La mayoría de sus demandas se relacionaban con mayor oportunidades laborales, mejora de la economía y mayor democracia. Según recientes estudios, tras los efectos de las revueltas un 74% de los jóvenes del Norte de África y de Medio Oriente creen que su vida mejorará en los próximos años, un 87% declara

¹¹⁸ Se recomienda consultar: The Guardian, “Arab spring: an interactive timeline of Middle East protests” Junio 5 de 2012 <http://www.theguardian.com/world/interactive/2011/mar/22/middle-east-protest-interactive-timeline>

sentirse más orgulloso de su identidad árabe, el 82% considera como prioridad obtener un trabajo justo y entre un 43% y 44% consideran que conflictividad social y la falta de democracia, son principales obstáculos de su región¹¹⁹. Aunque los resultados del estudio ponen entre dicho el cambio político y democrático exigido durante las revueltas, sí demuestran el interés de los jóvenes por derribar el *status quo* existentes en sus sociedades y empoderarse sobre la toma de decisiones que afectan su vida y las de su sociedad.

En el caso concreto de Palestina, es preciso resaltar que algunas de sus condiciones políticas y económicas difieren en comparación con otros países de la región. Mientras que en algunos Estados árabes el inconformismo se debía a la corrupción, tiranía y abuso de regímenes como dictaduras y monarquías. En Palestina asuntos como la ocupación israelí, la causa palestina y la división y conflicto entre las fuerzas políticas palestinas, eran motivos para un nuevo levantamiento popular, que se alimentaba de la ola de manifestaciones presentes en el mundo árabe. Pero las manifestaciones populares lideradas por jóvenes no son un fenómeno nuevo en Palestina. Muestra de ello fue el origen de la Segunda Intifada que como hemos señalado anteriormente en este capítulo, surgió por el rechazo de una generación de jóvenes preparados pero inconformes con sus líderes políticos y con el avance de la ocupación israelí tras los Acuerdos de Oslo.

En el contexto de la “Primavera Árabe”, la mayoría de registros señalan que en marzo de 2011 surgieron las primeras manifestaciones. La más concurrida de ellas, tomó lugar el 15 de marzo en las ciudades de Gaza, Ramallah y Belén. Docenas de miles de jóvenes salieron a las calles para exigir el fin de la ocupación israelí y de la división política de Palestina y el llamado a unas nuevas elecciones. Se estima que la tasa de participación fue entre 10.000 a 100.000 personas. En respuesta, Ismail Haniyeh, representante de Hamas, solicitó al presidente Mahmoud Abbas iniciar diálogos. Por su parte, Abbas declaró que un llamado a elecciones pondría fin a la separación entre las dos fuerzas¹²⁰. Tras las declaraciones y bajo el temor de que las manifestaciones palestinas se transformaran en poderosas revueltas como las ocurridas en Egipto, los líderes de Hamas y Al-Fatah firmaron un acuerdo de reconciliación el 4

¹¹⁹ ASDA'A Burson-Marsteller, Our best days are ahead of us, ASDA'A Burson-Marsteller Arab Youth Survey 2013. Consultado en: <http://arabyouthsurvey.com/wp-content/uploads/2013/04/AYS-2013-Brochure-White-Paper-Design-ARTWORK-REV.pdf> Septiembre 25 de 2013.

¹²⁰ The Guardian, “Gaza and West Bank protests demand end to Palestinian divisions”, Marzo 15 de 2011, Consultado en: <http://www.theguardian.com/world/2011/mar/15/gaza-west-bank-unity-protests> Septiembre 26 de 2013.

de mayo en la ciudad del Cairo. Entre otros aspectos, en el acuerdo se estableció la creación de un gobierno transicional con el fin de preparar las elecciones, como también permitir el ingreso de Hamas a la OLP.

Los efectos de las manifestaciones animaron aún más la movilización de jóvenes quienes buscaban dar inicio a un movimiento popular sostenido. Este mismo interés ya estaba presente en los diferentes grupos y organizaciones de jóvenes palestinos, varios años antes de las revueltas árabes. Ejemplo de ello, es el Movimiento Independiente de Jóvenes (*Hirak Shebabi*) o por sus siglas en inglés *Independent Youth Movement* (IYM). El movimiento surgió varios años después de la Segunda Intifada y se presenta como una coalición de jóvenes políticamente independientes cuyo principal objetivo es representar la voz del pueblo palestino. El movimiento fue uno de los principales líderes durante las propuestas del 15 de marzo y en la actualidad organiza actividades y protestas locales en los territorios palestinos.

Otro importante aspecto a analizar, es el efecto que tuvieron las revueltas árabes y las manifestaciones de jóvenes palestinos en la población palestina refugiada. El 15 de mayo de 2011, generaciones de refugiados palestinos que viven en campamentos de Líbano, Siria y Jordania, realizaron multitudinarias marchas para celebrar la conmemoración de la *Nakba* y de la *Naksa*¹²¹. Pero a diferencia de años anteriores, esta vez los refugiados decidieron lanzarse como movimiento, cuya representación simbólica era el retorno a Palestina. Este cambio permitió que por primera vez se reunieran los palestinos refugiados de las diferentes facciones políticas¹²².

Después del simbólico 15 de marzo de 2011, se siguieron realizando varias manifestaciones en ciudades como Belén, Ramallah, Hebrón y Gaza. Sin embargo, en el transcurso de un año éstas disminuyeron notablemente y se confundieron con las tradicionales manifestaciones a nivel local en contra de ocupación y militarización israelí. Esta desenlace nos plantea el siguiente interrogante: ¿por qué las revueltas árabes tuvieron un efecto diferente en Palestina?

Respecto a la primera pregunta, es importante recordar que a diferencia de otros países árabes, las demandas de los jóvenes palestinos no estaban relacionadas con el cambio de un régimen. De manera contraria, los jóvenes palestinos exigían la

¹²¹ *Naksa* o “Día de la derrota” es la conmemoración anual de aquellos palestinos que fueron forzosamente desplazados por el ejército de Israel tras su victoria en la Guerra de los Seis Días el 5 de junio de 1967.

¹²² Al Jazeera, “Palestinian activism energised by Arab Spring”, Junio 8 de 2011. Consultado en: <http://www.aljazeera.com/indepth/features/2011/06/201168131013184315.html> Septiembre 25 de 2013.

reconciliación y el establecimiento de un mandato unido entre Al- Fatah y Hamas, como principal estrategia para ejercer soberanía frente a la ocupación.

Otro importante factor, son las barreras de movilización y la seguridad impuesta por la ocupación. Muchas de las protestas fueron contraladas por la policía palestina y en algunas partes por el ejército israelí, para evitar que las revueltas árabes tuvieran un efecto catalizador de una posible Tercera Intifada. Precisamente, la historia de la revueltas en Palestina y la violencia generada por ellas, es decir, las experiencias de la Primera y Segunda Intifada, han llevado a los jóvenes palestinos a buscar otras alternativas de acción. Algunos jóvenes líderes de las protestas han señalado que la resistencia noviolenta de base y el trabajo unido entre ciudadanos y grupos israelíes, podrán contribuir a la mejora de las condiciones en Palestina y el fin de la ocupación israelí, de la que los israelíes también son víctimas¹²³.

Por último, algunos expertos señalan que otro factor han sido los “Acuerdos de Oslo”. White explica que tras los acuerdos se establecieron en Palestina dos fachadas de colonización y ocupación: la ANP y la profesionalización de ONG’s a favor de la paz y el desarrollo. La ANP ha dejado la lucha palestina y la búsqueda de soberanía, por un tipo de gobierno que no representa a la mayoría de los palestinos. Por su parte, las ONG’s han creado un mercado de organizaciones que compiten por su financiamiento y han abandonado el trabajo de masas que está más conectado con las necesidades e intereses de la gente. De esta manera, ambas han generado una opinión pública temerosa del cambio que supondría poner fin a la ocupación y conforme con el *status quo* que ésta genera¹²⁴. Por nuestra parte, consideramos que dentro de la historia de la resistencia popular palestina, este pueblo ya ha tenido variadas revueltas populares, que son de cierto modo, comparables con la “Primavera Árabe”. Sin embargo, como parte de lo aprendido en dicha lucha, se encuentra el cambio en el tipo de estrategias que en las últimas décadas este pueblo y sus organizaciones de la sociedad civil han intentado emplear. Así, pasaron de grandes e incluso violentas manifestaciones públicas a discursos más estructurados y elaborados sobre el respeto de los derechos y el cumplimiento del DIH, la necesidad de establecer procesos más democráticos al interior de Palestina y hacia Israel, la búsqueda de la paz a través de la justicia, exigir el fin de la

¹²³ The Guardian “Reinventing the Palestinian struggle” Mayo 11 de 2011. Consultado en: <http://www.theguardian.com/commentisfree/2011/may/12/palestinian-struggle-arab-spring> Septiembre 27 de 2013.

¹²⁴ WHITE, Ben, “Why has there been no 'Palestinian spring'? One word: Oslo”, en *The Guardian*, Junio 11 de 2012. Consultado en: <http://www.theguardian.com/commentisfree/2012/jun/11/palestinian-spring-oslo-accords> Septiembre 27 de 2013.

ocupación conforme a lo establecido por el DI, la acción no violenta, entre otros relevantes aspectos que son generalmente discutidos a través de foros, conferencias, campañas nacionales e internacionales, trabajos académicos y en especial con el internet, como el medio más apropiado para intercambiar información y mostrarle al mundo la dureza del colonialismo y la ocupación.

4.4. El reconocimiento del Estado Palestino en las Naciones Unidas: un viraje clave en las relaciones palestino-israelíes.

La búsqueda por el reconocimiento internacional del Estado Palestino por parte de la ANP tomó fuerza y produjo evidentes resultados en los últimos años. La aceptación de Palestina como *Estado observador permanente* en la ONU el 29 de noviembre de 2012, representa un hecho trascendente y simbólico en la historia de Palestina, aunque de facto no ha implicado un cambio significativo en la historia del conflicto con Israel y la ocupación por parte de éste. Ciertamente, este reciente esfuerzo por el reconocimiento del Estado se debe al fracaso de más de 20 años de conversaciones de paz y al escalonamiento, prolongación y devastadoras consecuencias de la ocupación israelí en los territorios palestinos ocupados.

El propósito por el reconocimiento del Estado Palestino se remonta hacia 1974, año en que la Asamblea General de la ONU emite la Resolución AGNU 3237 (XXIX) del 22 de noviembre de 1974. Esta Resolución permitió a la OLP participar en los eventos y actividades de la Asamblea en calidad de observadora debido a su carácter de movimiento nacional de liberación. Posteriormente el 15 de noviembre de 1988, la OLP realizó la Declaración de Independencia Palestina y proclamó unilateralmente a Palestina como un Estado a pesar de no contar con elementos característicos de un Estado como soberanía, autoridad, definición territorial, etc. Como resultado, 94 países aceptaron la proclamación del Estado de Palestina. El 15 de diciembre del mismo año, la Asamblea General de la ONU reconoció la declaración de independencia a través de la Resolución 43/177, en la que también expresó la necesidad de permitir al pueblo palestino ejercer soberanía sobre el territorio ocupado desde 1967. Adicionalmente, la Asamblea decidió emplear el nombre de “Palestina” en vez de OLP sin que ésta perdiera su estatus como observador. Después, a través de la Resolución 52/250 del 7 de julio de 1998, la ONU concedió a Palestina derechos y prerrogativas adicionales en cuanto a la participación en períodos de sesiones y trabajos de la Asamblea.

Aunque las resoluciones emitidas por la ONU suponían un avance respecto al reconocimiento y participación de Palestina en la organización, al interior de Palestina las expectativas eran contrarias. Tras casi cinco años de la implementación de los “Acuerdos de Oslo”, los resultados no reflejaban ningún indicio de la creación y estructuración de un Estado Palestino. Los acuerdos establecieron la creación de una autonomía transitoria otorgada a la ANP, disipando así la aspiración de un Estado soberano y autónomo. Desde el fracaso de Oslo, hasta la fecha no han faltado iniciativas y diálogos de paz impulsados por la comunidad internacional. Ninguno de ellas ha sido exitosa, debido a que la toma de decisiones se han realizado de manera unilateral, otorgando de esta manera el poder y control a Israel y llevando a Palestina a ceder en cuanto sus intereses y necesidades. Cabe mencionar que entre estas iniciativas, tan sólo la “Hoja de Ruta”, propuesta elaborada en el 2003 por el Cuarteto para Oriente Medio, estipuló la creación de un Estado Palestino para el año 2005. Esto como resultado de los diálogos de paz entre Israel y Palestina. Debido a los constantes fracasos durante casi dos décadas y a las pocas probabilidades de llegar a acuerdos de paz que permitieran el establecimiento de un Estado Palestino, en el año 2009 la ANP emprendió “El Plan para el Estado”. Esta estrategia permitió que Palestina lograra avances en materia económica y administrativa en zonas autónomas e incluso en algunas zonas bajo control israelí. El plan también contemplaba el fortalecimiento de las relaciones diplomáticas que contribuyeran a la plena incorporación de Palestina en la ONU¹²⁵.

En el mismo año, el Ministro de Justicia de la ANP envió a la Corte Penal Internacional –CPI una declaración en la que Palestina reconocía la competencia de la Corte. El secretario de la Corte acusó recibido de la declaración y tomó nota del artículo 12 (3) del estatuto de la corte sobre las condiciones previas para el ejercicio de la competencia¹²⁶. Por su parte, el fiscal encargado para los TPO informó sobre su labor de adelantar estudios sobre la jurisdicción de la Corte y su relación con la declaración hecha por Palestina¹²⁷. Al respecto, cabe anotar que en abril de 2012 la CPI no reconoció la solicitud de Palestina de acogerse a la jurisdicción de la Corte,

¹²⁵ BARREÑADA, Isaías, La primavera árabe y la iniciativa palestina en Naciones Unidas, Documento de Trabajo 8, CEIPAZ: Madrid, Julio 2011, pág. 10. Consultado en: <http://www.ceipaz.org/images/contenido/Palestina%20y%20ONU.pdf> Septiembre 16 de 2013.

¹²⁶ Artículo 12 (3) del Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional: “Si la aceptación de un Estado que no sea Parte en el presente Estatuto fuere necesaria de conformidad con el párrafo 2, dicho Estado podrá, mediante declaración depositada en poder del Secretario, consentir en que la Corte ejerza su competencia respecto del crimen de que se trate. El Estado aceptante cooperará con la Corte sin demora ni excepción de conformidad con la Parte IX”.

¹²⁷ EDEN, Paul, “Palestinian Statehood: Trapped Between Rhetoric And Realpolitik”, en *International and Comparative Law Quarterly*, Vol. 62 / 01, January 2013, pág. 235.

argumentando que sólo una entidad denominada “Estado” puede declarar la aceptación de la jurisdicción de la misma.

Por otra parte, tras casi dos años de una ardua labor diplomática, en septiembre de 2011, la ANP solicitó ante la Asamblea General de la ONU elevar el estatus de *observador* otorgado a Palestina en 1974 para incorporarla como miembro pleno de la organización. El procedimiento de solicitud de la plena membresía, exige que la entidad solicitante dirija primero su solicitud al Secretario General de la ONU. Posteriormente, éste la dirige al Consejo de Seguridad de la Organización. Para aprobar la admisión, la solicitud debe contar con al menos 9 votos de los miembros del Consejo y que uno de los miembros permanentes no ejerza el derecho al veto. La admisión de los Estados se encuentra contemplada en Capítulo II, Artículo 4 (1y 2) de la Carta de las Naciones Unidas¹²⁸. A la luz de este procedimiento, el 23 de septiembre durante la 66ª sesión anual de la Asamblea General, el presidente de la ANP Mahmud Abbas se dirigió a la Asamblea e hizo entrega formal de la solicitud al Secretario General Ban Ki-moon. Tras cinco reuniones informales del Comité de Admisión de Nuevos Miembros, compuesto por miembros del Consejo de Seguridad, se dio por concluida la no elegibilidad de Palestina por la amenaza de Estados Unidos de ejercer su derecho al veto¹²⁹.

En respuesta al intento realizado por la ANP, el gobierno estadounidense suprimió importantes ayudas para el desarrollo e infraestructura de los territorios palestinos y desbloqueó algunas ayudas relativas a la seguridad al considerarlas como pertinentes para la propia seguridad de los Estados Unidos. Por su parte, Israel anunció la construcción de más de un millón de viviendas en Jerusalén Este¹³⁰.

Una vez agotada la vía de la membresía a través del Consejo de Seguridad, la ANP continuó su estrategia a través de las vías de la Asamblea General y las agencias de la ONU. La opción de la Asamblea le permitiría a Palestina solicitar el estatus de *Estado observador permanente*, lo que convierte a Palestina en un *Estado no miembro de la ONU*. La segunda alternativa consistía en optar por la membresía de las agencias

¹²⁸ Capítulo II, Artículo 4 (1y 2) de la Carta de las Naciones Unidas: “Podrán ser Miembros de las Naciones Unidas todos los demás Estados amantes de la paz que acepten las obligaciones consignadas en esta Carta, y que, a juicio de la Organización, estén capacitados para cumplir dichas obligaciones y se hallen dispuestos a hacerlo. La admisión de tales Estados como Miembros de las Naciones Unidas se efectuará por decisión de la Asamblea General a recomendación del Consejo de Seguridad”.

¹²⁹ INTERNATIONAL CRISIS GROUP, *The Emperor has no Clothes: Palestinians and the End of the Peace Process*, Middle East Report N°122, Brussels, May 2012. Pág. 16. Y Al Jazeera, “UN debates Palestine statehood bid”, 26 Sep 2011. <http://www.aljazeera.com/news/middleeast/2011/09/201192615542764330.html> Septiembre 23 de 2013.

¹³⁰ ABU-TARBUSH, José, “Palestina: retomando la iniciativa”, en *Revista Electrónica de Estudios Internacionales*, Vol, 24, 2012.

de la ONU como el caso de la UNESCO. Esta última solicitud no sería difícil de obtener tras la fuerte campaña internacional de la ANP, la labor diplomática del embajador de Palestina en la UNESCO, Elias Sanbar y la creciente ayuda de los Estados miembros de la Asamblea General¹³¹. Así pues y en razón del Artículo 2 (2) de la Constitución de la UNESCO¹³² el 31 de Octubre de 2011 la ANP solicitó la membresía para convertirse en el miembro número 194 de la organización. Una vez hecha la solicitud formal, la Conferencia General de la UNESCO procedió a votar. El resultado fue altamente favorable, con un resultado de 107 votos a favor de la admisión de Palestina, 14 votos en contra y 52 abstenciones.

Tras ser admitida, era necesario proceder de acuerdo al Artículo 15 (1) de la misma constitución el cual establece que los “instrumentos de aceptación serán depositados en poder del Gobierno del Reino Unido”. Una vez depositados los instrumentos, el 23 noviembre de 2011 la oficina del Asuntos Exteriores y del *Commonwealth* hizo efectiva la aceptación de Palestina en la UNESCO. Posteriormente, el 14 de diciembre el gobierno de Israel presentó una objeción ante el Reino Unido argumentando que la aceptación contradice el Artículo 2 de la Constitución de la organización, como también las normas y prácticas del Derecho Internacional¹³³.

Como era de esperarse, Estados Unidos e Israel reaccionaron de manera negativa ante la aceptación de la membresía. El gobierno de Obama canceló su contribución financiera anual para la UNESCO, prevista para noviembre de 2011 y cuyo montó era de 60 millones de dólares. Una dura medida teniendo que cuenta que el 22% del presupuesto de la organización proviene de la ayuda anual de este país, que contribuye con alrededor de 80 millones de dólares al año. Obama argumentó que la decisión de su gobierno se debía a las restricciones establecidas por dos leyes de los Estados Unidos¹³⁴.

¹³¹ Durante el mismo período, algunos asesores palestinos manifestaron la posibilidad de que Palestina solicitara la membresía de otras agencias de la ONU como la OMS, la FAO y la OIEA. No obstante, estas aspiraciones se pospusieron debido al temor de futuras represalias por parte de Estados Unidos e Israel. EDEN, Paul, “Palestinian Statehood: Trapped Between Rhetoric And Realpolitik”, en *International and Comparative Law Quarterly*, citado, pág. 234.

¹³² Artículo 2 (2) de la Constitución de la UNESCO: “A reserva de los términos del acuerdo que ha de concertarse entre esta Organización y las Naciones Unidas, de conformidad con lo previsto en el Artículo X de la presente Constitución, los Estados no miembros de las Naciones Unidas podrán, pre- via recomendación del Consejo Ejecutivo, ser admitidos como Miembros de la Organización, por mayoría de dos tercios de votos de la Conferencia General”.

¹³³ EDEN, Paul, “Palestinian Statehood: Trapped Between Rhetoric And Realpolitik”, en *International and Comparative Law Quarterly*, citado, 234.

¹³⁴ US Department of State Press Statement, “Palestinian Admission to UNESCO”, Octubre 31 de 2011. <http://www.state.gov/r/pa/prs/ps/2011/10/176418.htm> Consultado: Septiembre 25 de 2013.

La Ley 101-246 de 1990 que su Título V prohíbe transferir fondos para la ONU o para cualquier organismo o agencia de la misma organización que otorgue a la OLP la misma categoría que poseen los Estados miembros¹³⁵. Y la Ley 103-236 de 1994 cuyo Título IV prohíbe la contribución a cualquier organización afiliada a la ONU que acepte la plena adhesión como Estado a una organización que no cumple con los atributos reconocidos internacionalmente para la definición de un Estado¹³⁶.

Por su parte, Israel respondió a la decisión de la UNESCO con el anuncio de acelerar la construcción de casi 1.600 viviendas en Jerusalén Este y 670 viviendas en algunas áreas de Cisjordania. Igualmente congeló la transferencia por concepto de valor agregado y de aduana que recauda a los palestinos en nombre de la ANP. El monto de la transferencia es de alrededor de 100 millones de dólares mensuales que contribuyen a dos tercios de los ingresos anuales de la ANP¹³⁷.

En vista de las posibles represalias por parte de los Estados Unidos e Israel, la ANP postergó sus aspiraciones para una posible membresía en otras de las agencias de la ONU y se concentró en trabajar en su solicitud ante la Asamblea General de la Organización con el fin de obtener el estatus de *Estado observador no miembro*. Este estatus le permitiría a Palestina convertirse en miembro de organismos y agencias internacionales de la ONU y de la CPI, así mismo le permitiría crear nuevos términos de referencia para futuras negociaciones con el Israel. En noviembre de 2012, en la ciudad del Cairo, Mahmoud Abbas anunció en la sede de la Liga Árabe que en el mismo mes procedería a hacer su solicitud de manera oficial ante la Asamblea General de la ONU y que posteriormente estaría dispuesto a iniciar conversaciones con Israel. El presidente Obama comunicó su inconformismo a Abbas y, le reiteró a éste que Estados Unidos tan sólo apoyaría cualquier iniciativa de Estado Palestino que surgiese como producto de las negociaciones con Israel¹³⁸. Por su parte Israel amenazó con cancelar los Acuerdos de Oslo en caso de que la solicitud de Palestina tuviera éxito. El 29 de noviembre de 2012, la Asamblea General de la ONU votó mayoritariamente a favor del estatus de

¹³⁵ Public Law 101-246, Title V, February 16, 1990. Consultado en: <http://uscode.house.gov/statutes/1990/1990-101-0246.pdf> Septiembre 25 de 2013.

¹³⁶ Public Law 103-236 Title IV, April 30, 1994, Consultado en: <http://uscode.house.gov/statutes/1994/1994-103-0236.pdf> Septiembre 25 de 2013.

¹³⁷ EDEN, Paul, "Palestinian Statehood: Trapped Between Rhetoric And Realpolitik", en *International and Comparative Law Quarterly*, citado, 234. ABU-TARBUSH, José, "Palestina: retomando la iniciativa", en *Revista Electrónica de Estudios Internacionales*, citado, pág. 12.

¹³⁸ Al Jazeera, "Palestinian UN bid to proceed despite US plea" 12 de Noviembre de 2012 <http://www.aljazeera.com/news/middleeast/2012/11/20121112145346888315.html> Consultado: Septiembre 20 de 2013.

Palestina como Estado observador no miembro. Los resultados se dividen de la siguiente manera: 138 países votaron a favor, nueve países en contra y 41 países se abstuvieron. Permitiendo así que Palestina pueda convertirse en miembro de una serie de organizaciones de la ONU y de la CPI¹³⁹.

Tras la votación, Israel anunció medidas como la construcción de más de 3.000 viviendas en asentamientos israelíes ubicados en Jerusalén Este y Cisjordania¹⁴⁰. También retuvo más de 120 millones de dólares en ingresos fiscales que son recaudados en nombre de la ANP¹⁴¹. En efecto, para el gobierno de Israel el reconocimiento obtenido por Palestina supuso una violación a los Acuerdos de Oslo, ya que se incumplió el compromiso de tomar decisiones bilateralmente¹⁴².

Por su parte, Mahmud Abbas calificó la decisión como histórica e hizo un llamamiento para la unión y reconciliación entre Hamas y Al-Fatah. Hamas apoyó la solicitud y celebró la votación de la Asamblea General. No obstante, su vocero en Gaza, Salah al-Bardaweel, criticó la posición de Abbas respecto a la existencia de Israel y la partición de Palestina. También enfatizó que el reconocimiento de la ONU y la participación de Palestina en sus Organismos, es un derecho natural de los palestinos, el cual no implica la renuncia de los territorios por parte de Palestina¹⁴³.

Respecto a los alcances del nuevo estatus de Palestina en la ONU como *Estado observador permanente*, éste no implica cambios en el terreno práctico ya que es una forma de renombrar el estatus que ha mantenido la OLP en la organización desde 1974. Tampoco resuelve aspectos relacionados con la detención del avance de la ocupación, las actuales condiciones de apartheid y la constante violación de los derechos humanos en los TPO por parte del Estado de Israel. Sin embargo, existen importantes escenarios de cambio tras la aprobación. El primero de ellos corresponde al simbólico

¹³⁹ Al Jazeera, "UN votes to upgrade Palestinian status" 29 de Noviembre de 2012 <http://www.aljazeera.com/news/middleeast/2012/11/20121128142545792986.html> Consultado: Septiembre 20 de 2013.

¹⁴⁰ The Guardian, "Israel to build new Jewish settlement homes after UN Palestine vote" 30 de Noviembre de 2012. <http://www.theguardian.com/world/2012/nov/30/israel-build-jewish-settlement-un-palestine> Consultado: Septiembre 20 de 2013.

¹⁴¹ The Guardian, "Israel seizes \$120m in Palestinian tax revenue over UN statehood vote" 3 de Diciembre de 2012. <http://www.theguardian.com/world/2012/dec/02/israel-palestinian-tax-revenue-un-vote> Consultado: Septiembre 20 de 2013.

¹⁴² El País, "La ONU acepta a Palestina", 30 de Noviembre de 2012, http://internacional.elpais.com/internacional/2012/11/29/actualidad/1354211937_218747.html Consultado: Septiembre 20 de 2013.

¹⁴³ The New York Times, "U.N. Assembly, in Blow to U.S., Elevates Status of Palestine", Noviembre 29 de 2012. http://www.nytimes.com/2012/11/30/world/middleeast/Palestinian-Authority-United-Nations-Israel.html?pagewanted=all&_r=0 Consultado: Septiembre 20 de 2013.

reconocimiento de la cuestión palestina por parte de la comunidad internacional, en especial de los miembros de la Asamblea General. Un segundo escenario es la vinculación de Palestina a un amplio número de agencias de la ONU que podrían colaborar a este país en aspectos como la salud, la educación, la agricultura, entre otros. A este hecho lo acompaña la firma y adhesión a 15 tratados y convenciones internacionales por parte del Estado Palestino. El primero de abril de 2014, en la ciudad de Ramallah, el presidente de la ANP, Mahmoud Abbas firmó varios instrumentos internacionales, entre los que se encuentran los Convenios de Ginebra que hacen parte del derecho sobre la guerra¹⁴⁴. El 10 de abril el Secretario General de la ONU, Ban Ki-moon recibió y aprobó la adhesión y posteriormente informó a los 193 Estados miembros de la Organización. Según Abbas, el hecho representó un paso decisivo para el Estado Palestino y su interés de constituirse formalmente como un Estado¹⁴⁵. Entre las implicaciones legales de este importante paso se encuentran el respeto y cumplimiento efectivo de las cláusulas y el informe periódico a los respectivos organismos de seguimiento. Como también llevar a cabo los cambios legislativos necesarios para la implementación de los instrumentos internacionales, no obstante este paso no ha podido efectuarse debido a que a abril de 2015 el gobierno de unidad conformado por Al Fatah y Hamas no ha convocado a elecciones legislativas.

Finalmente, otro escenario de cambio, es la vinculación a la CPI, instancia en la que Palestina podría presentar casos con el fin de que Israel sea juzgado por supuestos crímenes de guerra en los TPO. A pesar de la negativa de la Corte emitida en el 2012, argumentando que Palestina no podía acogerse a la jurisdicción de la misma debido a que ésta no contaba con el estatus de “Estado”, el 31 de diciembre de 2014 el Estado de Palestina presentó de nuevo su decisión de adherirse al Tratado de Roma y en consecuencia ponerse bajo jurisdicción de la Corte. A pesar del rechazo y las amenazas

¹⁴⁴ Los convenios y tratados firmados son: Convenio de la Haya de 1907 sobre las Leyes y las Costumbres de la Guerra Terrestre, Reglamento de La Haya de 1907, Convención sobre la Prevención y el Castigo del Genocidio de 1948, Convenios de Ginebra de 1949, Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial de 1965, Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966, Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos de 1966, Convención de Viena sobre el Derecho de los Tratados de 1969, Convención sobre Prevención y Castigo del Crimen del Apartheid de 1973, Protocolo Adicional I de los Convenios de Ginebra de 1949 relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados internacionales de 1977, Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer de 1979, Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes de 1984, Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, Convención de las Naciones Unidas contra la Corrupción de 1998 y Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006.

¹⁴⁵ Al Jazeera, “Paradigm shift: Palestinians join treaties”, Abril 04 de 2014, Consultado en: <http://www.aljazeera.com/news/middleeast/2014/04/shift-palestinians-join-treaties-2014418111950813313.html> Abril 05 de 2014.

provenientes por parte de Israel y los Estados Unidos, el 6 de enero de 2015 el Secretario General de la ONU, Ban Ki-moon, confirmó que el Estado de Palestina podría unirse a la Corte a partir del primero de abril del mismo año conforme al Artículo 126 del Estatuto¹⁴⁶. Conforme a la fecha, la Corte tiene el potencial de investigar los crímenes cometidos por Hamas y el ejército de Israel durante el último enfrentamiento bélico ocurrido en la Franja de Gaza desde 7 de julio hasta el 26 de agosto de 2014 en los que fallecieron 2.220 palestinos y 71 israelíes¹⁴⁷, como también los crímenes cometidos por las autoridades israelíes en los asentamientos ilegales ubicados en Cisjordania, incluyendo la construcción de nuevos asentamientos. Varias son las consecuencias políticas de esta decisión entre ellas están el estancamiento de los posibles diálogos de paz entre las partes ya que Israel y Estados Unidos señalan que cualquier intento de establecimiento de un Estado Palestino debe pasar necesariamente por un acuerdo mutuo, a este aspecto lo acompañan las sanciones económicas que Israel y Estados Unidos efectúan sobre los TPO, igualmente debido al rechazo por parte de los Estados Unidos existe la amenaza de que este país disminuya las ayudas económicas necesarias para el trabajo de la Corte, hecho que afectaría los procesos de investigación. Independientemente de estas y otras futuras consecuencias negativas para el alcance de la paz entre ambas naciones, la comunidad internacional, representada a través de la CPI tiene el importante reto de reconocer y hacer efectivo el legítimo derecho que tiene el Estado Palestino de acceder al sistema de justicia internacional y de reclamar el derecho que tienen las víctimas a obtener justicia y reparación.

¹⁴⁶ Artículo 126 Entrada del Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional:

“1. El presente Estatuto entrará en vigor el primer día del mes siguiente al sexagésimo día a partir de la fecha en que se deposite en poder del Secretario General de las Naciones Unidas el sexagésimo instrumento de ratificación, aceptación, aprobación o adhesión.

2. Respecto de cada Estado que ratifique, acepte o apruebe el presente Estatuto o se adhiera a él después de que sea depositado el sexagésimo instrumento de ratificación, aceptación, aprobación o adhesión, el Estatuto entrará en vigor el primer día del mes siguiente al sexagésimo día a partir de la fecha en que haya depositado su instrumento de ratificación, aceptación, aprobación o adhesión”.

¹⁴⁷ Según cifras de la OCHA, fallecieron al menos 1.486 civiles palestinos y 63 soldados israelíes. OCHA, *Humanitarian Bulletin Monthly REPORT*, June - August 2014, OCHA, East Jerusalem, 2014, pág. 6. Consultado en: http://www.ochaopt.org/documents/ocha_opt_the_humanitarian_monitor_2014_10_03_english.pdf Abril 17 de 2015.

CAPÍTULO VII

REDEFINIR EL CONFLICTO A PARTIR DE LA COLONIZACIÓN, LA OCUPACIÓN Y EL APARTHEID.

Durante varias décadas, los estudios sobre las causas del conflicto palestino-israelí se enfocaban en asuntos como las presuntas diferencias y tensiones entre musulmanes y judíos, la disputa de un derecho a la tierra según designios religiosos, el enfrentamiento por el control y uso de recursos naturales, en especial el agua y el petróleo, las dinámicas del conflicto árabe-israelí y la situación de Oriente Medio, los diversos estallidos de violencia y el uso de prácticas terroristas por parte de algunos grupos armados palestinos, etc. Ciertamente, este enfoque hegemónico ha favorecido la posición del Estado de Israel frente a la comunidad internacional y ha dado cabida a varias de las intervenciones y propuestas de paz que no se corresponden con las raíces del conflicto y con las necesidades e intereses del pueblo palestino.

Sin embargo, tras el colapso de los Acuerdos de Oslo y con el progresivo y preocupante deterioro de las condiciones de vida de los palestinos que habitan los TPO y de los millones de palestinos refugiados, se ha fortalecido un enfoque paralelo que pretende explicar la naturaleza y desarrollo del conflicto palestino-israelí y las actuales circunstancias de estos territorios. Esto a partir de tres principales conceptos: *colonialismo*, *ocupación* y *apartheid*. Estos términos han sido principalmente analizados por autores palestinos e israelíes quienes a partir de diversos campos y disciplinas como la Historia, la Antropología, la Sociología y el Derecho intentan evidenciar las distintas causas y tendencias del conflicto. Entre las obras y trabajos destacados se encuentran los estudios sobre colonialismo llevados a cabo por el palestino Joseph Massad¹ y el sociólogo israelí Gershon Shafir², los análisis sobre la ocupación israelí realizados por las académicas israelíes Ariella Azoulay y Adi Ophir³ y

¹ MASSAD, Joseph, *The Persistence of the Palestinian Question; Essays on Zionism and the Palestinians*, Routledge, London, 2006.

² SHAFIR, Gershon, "Zionism and colonialism: a comparative approach", en PAPPÉ, Ilan, *The Israel/Palestine question. A reader*, Routledge, London, 2007, pág. 78 a 94.

³ AZOULAY, Ariella, OPHIR, Adi, *The one-state condition: occupation and democracy in Israel/Palestine*, Stanford University Press, Stanford, 2013.

los estudios y hallazgos del Tribunal Russell sobre las prácticas y políticas de apartheid implementadas por el Estado de Israel hacia el pueblo palestino⁴.

En relación a estas posturas y bajo los criterios establecidos por la comunidad internacional, en enero del 2007, el Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos en los TPO, John Dugard señaló en su informe que algunos de los elementos de la ocupación militar ejercida por el Estado de Israel sobre los territorios palestinos se constituyen como formas de colonialismo y de apartheid. Todos ellos contrarios a las normas del DI. Debido a la presencia y combinación de estos regímenes en los territorios, Dugard sugirió que la CIJ emitiera una Opinión Consultiva que indagara sobre “¿Cuáles serían las consecuencias jurídicas de un régimen de ocupación prolongada con características de colonialismo y apartheid para el pueblo ocupado, la Potencia ocupante y para terceros Estados?”⁵. En el 2009, este planteamiento fue atendido por el Consejo Investigador de Sudáfrica para las Ciencias Humanas (HSRC), con el fin de analizar las prácticas de colonialismo y apartheid llevadas a cabo por el Estado de Israel en el marco de la ocupación de los territorios palestinos⁶. La investigación parte explicando que los territorios palestinos de la Franja de Gaza, Jerusalén del Este y Cisjordania se encuentran bajo el régimen de ocupación beligerante y que por lo tanto se consideran territorios ocupados. Dichos territorios no pertenecen a la soberanía de Israel y éste último mantiene vigente sus obligaciones como Potencia ocupante según lo estipulado por la IV Convención de Ginebra de 1949 y el Reglamento de La Haya de 1907⁷.

En segundo lugar, el estudio explica que si bien el DI no define al colonialismo de manera única y concreta, los principios de la Declaración sobre Colonialismo⁸ indican que una situación puede calificarse de colonial, en la medida en que los actos de un Estado tengan como efecto anexar o retener el control de un territorio de manera ilegal y, a su vez, negar a la población nativa el permanente derecho a la

⁴ RUSSELL TRIBUNAL ON PALESTINE, *Findings of the South African Session*, Cape Town, 5-7 November 2011.

⁵ ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS, Informe del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos en los Territorios Palestinos Ocupados desde 1967 (Sr. John Dugard), A/HRC/4/17 , 29 de enero de 2007. pág. 3.

⁶ HUMAN SCIENCES RESEARCH COUNCIL, *Occupation, Colonialism, Apartheid? A re-assessment of Israel's practices in the occupied Palestinian territories under international law*, Human Sciences Research Council, Cape Town, 2009.

⁷ Ídem, pág. 105.

⁸ Declaración sobre la concesión de la independencia a los países y pueblos coloniales. Resolución 1514 (XV) de la Asamblea General de la ONU, 14 de diciembre de 1960.

autodeterminación. Partiendo de estos indicios, el grupo de investigadores sugirió que al menos cinco situaciones demuestran el carácter colonizador de Israel sobre los OPT, a saber⁹: “1. la violación de la integridad territorial, 2. la integración de la economía local a la de la Potencia ocupante, 3. la violación del principio de soberanía permanente sobre los recursos naturales, 4. la negación del derecho de autodeterminación, y 5. la negación del derecho de expresarse, desarrollarse y practicar su cultura libremente a la población nativa del territorio ocupado”.

Por último y en relación al término de apartheid, el estudio basó su análisis a partir de lo establecido en el Artículo 2 de la Convención sobre el Apartheid, el cual hace referencia a seis categorías sobre *actos inhumanos* que pueden incluirse dentro del *crimen de apartheid*. Por citar algunas de ellas encontramos: “Artículo 2 (a) La denegación a uno o más miembros de uno o más grupos raciales del derecho a la vida y a la libertad de la persona, Artículo 2 (b) La imposición deliberada a uno o más grupos raciales de condiciones de existencia que hayan de acarrear su destrucción física, total o parcial, Artículo 2, e) La explotación del trabajo de los miembros de uno o más grupos raciales, en especial sometiéndolos a trabajo forzoso; Artículo 2, f) La persecución de las organizaciones y personas que se oponen al apartheid privándolas de derechos y libertades fundamentales”. En relación con esta normativa, entre las prácticas y políticas de apartheid implementadas por el Estado de Israel, identificadas por el grupo de expertos se encuentran los asesinatos selectivos a cientos de líderes políticos palestinos, la tortura y malos tratos a la población palestina y a los presos políticos palestinos, las detenciones administrativas, la explotación laboral de trabajadores palestinos, la valla de seguridad, el bloqueo y la situación actual de Gaza, entre otros relevantes¹⁰.

Por otra parte, y como podemos constatar, el abordaje de dicho términos representa un viraje respecto al análisis e interpretación tanto del conflicto como de las actuales condiciones de los TPO y, es a la vez, un “llamado para redefinir el conflicto desde una perspectiva palestina”, como lo señalan varios expertos palestinos¹¹. Sin embargo, más allá de equilibrar la balanza respecto a las narrativas del conflicto, comprender que el *colonialismo*, la *ocupación* y el *apartheid* hacen parte de la naturaleza del mismo, permite identificar soluciones más efectivas y adecuadas a la

⁹ Ídem, pág. 122.

¹⁰ Ídem, pág. 172 a 174.

¹¹ BOQAI, Nihad, “A Call to Redefine the Conflict from a Palestinian Perspective”, en *Occupation, Colonization and Apartheid...Defining the conflict, al-Majdal*, BADIL Resource Center, Bethlehem, 2007, pág. 28.

situación del pueblo palestino, señala las obligaciones y responsabilidades consagradas por el DI y, por ende, contribuye al establecimiento de una paz que también contemple las necesidades e intereses de este pueblo.

Por lo tanto, partiendo de estos planteamientos y con el doble propósito de enriquecer el debate al respecto y de otorgar mayores elementos de análisis para el desarrollo de programas y proyectos de educación para la paz en los TPO, en el presente capítulo indagaremos de qué manera los procesos y prácticas de ocupación, colonización, y apartheid se constituyen como las causas principales del conflicto palestino-israelí y, son a la vez, los generadores de las actuales condiciones en las que se encuentran los TPO. Antes de continuar, es necesario señalar que nuestro estudio incluirá los aspectos históricos, políticos y jurídicos que permiten considerar la existencia de estos tres regímenes en el marco del conflicto palestino-israelí. Así mismo, proponemos comprender a la *colonización* como un proceso previo y, a la vez, el marco por el cual el Estado de Israel ha recurrido a estrategias y medidas también ilegales como la *ocupación* y el *apartheid*. En este sentido, compartimos lo explicado por Sergio Yani, Co-Director de la organización palestino-israelí Centro de Información Alternativa: “el colonialismo por definición incluye la ocupación del terreno que pertenece a la población nativa e incluye también por definición la segregación de la población. No hay ninguna forma de colonialismo que no haya incluido la ocupación y el apartheid como estrategias”¹².

Por consiguiente, desarrollaremos este capítulo a través de los siguientes tres bloques temáticos: 1. Colonialismo: un breve análisis histórico para comprender el presente, 2. La ocupación militar de los territorios palestinos: historia e implicaciones jurídicas y, 3. La política de apartheid de Israel hacia los palestinos: entre la analogía y la realidad.

De este modo, en el primer apartado definiremos las principales características de la colonización sionista y describir las dos principales etapas en las que se suele dividir este proceso: 1. La formación y consolidación de la colonización, que abarca desde 1882 hasta 1967 y 2. La colonización posterior a la guerra de 1967. Dentro de cada período analizaremos los principales propósitos, políticas y prácticas de colonización, como también sus efectos en el conflicto armado y la ocupación.

¹² Entrevista a Sergio Yanni, Co-Director, Alternative Information Center (AIC), realizada por Johanna Ospina, el 9 de mayo de 2012, en Jerusalén, Israel.

Expuesto este primer tema, luego abordaremos el aspecto de la ocupación a través de su relación con la historia del proceso de colonización y del conflicto en sí, como también analizaremos sus implicaciones jurídicas a la luz de lo establecido por el DI. Esto último, a partir de los instrumentos internacionales que definen la ocupación militar y establecen otros aspectos fundamentales, a saber: Cuarto Convenio de la Haya de 1907 sobre las leyes y las costumbres de la guerra terrestre, el Reglamento de La Haya de 1907, el Cuarto Convenio de Ginebra de 1949 relativo a la protección debida a las personas civiles en tiempos de guerra y el Protocolo Adicional I de los Convenios de Ginebra de 1949 relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados internacionales de 1977.

Por último, el tercer punto del capítulo lo dedicaremos a analizar el término de *apartheid* y de qué manera éste se ha convertido en un aspecto fundamental para comprender el desarrollo del conflicto a lo largo de las últimas décadas y las actuales circunstancias de los TPO. Para ello, empezaremos explicando el origen del *apartheid* y el proceso por el cual se logró su reconocimiento internacional como crimen de lesa humanidad. Después, indagaremos sobre la causas que llevaron a la necesidad de hacer referencia a la existencia de un régimen de *apartheid* impuesto por el Estado de Israel hacia el pueblo palestino. Finalmente, examinaremos si las prácticas y políticas implementadas por el Estado de Israel en los TPO, se corresponden con el crimen de *apartheid*, según lo establecido por el DI.

1. Colonialismo: un breve análisis histórico para comprender el presente.

Durante el capítulo anterior nos dedicamos a realizar un análisis sobre la historia del conflicto palestino-israelí, en el que describimos de qué manera el sionismo se configuró en un movimiento nacionalista que promovió el establecimiento de un Estado para el pueblo judío en la “Tierra de Israel” (Eretz de Israel). Para el inicio de este capítulo recurriremos de nuevo y brevemente al análisis histórico, pero esta vez con el fin de comprender cómo el proceso de colonización llevado a cabo por el sionismo en los territorios de Palestina hace parte de las causas del conflicto y cómo su transformación y vigencia han producido las actuales condiciones de los mismos.

Durante las década sesenta y setenta, al interior de los Estudios Poscoloniales empezó a florecer la idea de entender al Estado de Israel y a la sociedad israelí como un *asentamiento colonial*. Una de las principales obras que abrió el debate al respecto fue

la publicación “*Israel: A Settler colonial State?*”, escrita por el marxista y orientalista francés, Maxime Rodinson¹³. A éste lo siguieron autores como el palestino Joseph Massad quien incluyó a Israel en su análisis de sociedades coloniales¹⁴.

De manera contraria, al interior de Israel el sionismo no era considerado como un movimiento colonizador. Tal idea iba en contra de lo que los líderes sionistas denominaban un movimiento de gente sin tierra que necesitaba retornar a una tierra sin pueblo. Para los sionistas de izquierda, su movimiento proclamaba la auto-liberación y redención de una tierra, mientras que los sionistas de derecha abogaban por su derecho histórico de regresar a la “Tierra de Israel”. A pesar de sus diferencias, ambas partes nunca se consideraban como colonizadores capaces de conquistar y explotar la población nativa. En el caso de la sociología israelí, la perspectiva colonial surgió sólo tras los efectos de la guerra y la ocupación de 1967. Estos hechos produjeron al interior del campo la necesidad de reenfocar el estudio histórico sobre la formación de la nación y el Estado israelí¹⁵.

Como mencionamos anteriormente, el proceso de colonización emprendido por el movimiento sionista suele ser comparado con el *colonialismo de asentamiento*¹⁶. De acuerdo con Elkins y Pedersen, en este tipo de colonialismo la población colona tiene la intención de convertir a un determinado territorio en su residencia permanente, mientras continúan disfrutando de los beneficios y estándares políticos y económicos de la metrópoli o nación de la que proceden. Los ejemplos y características de este tipo de colonialismo pueden encontrarse en las colonias europeas que lograron instalarse en los Estados Unidos, Australia y Sudáfrica¹⁷. En estos casos los colonos buscaron construir sus comunidades con base a sus creencias étnicas y religiosas e instalarse en lo que ellos consideraban tierras vírgenes o vacías. En este sentido, la relación entre colonos y población nativa era de eliminación y no de dominación como en el caso de la colonización por conquista. A su vez, los colonos no se encontraban interesados en gobernar a los nativos o hacerles parte de su economía, por el contrario querían

¹³ RODINSON, Maxime, *Israel: A Settler colonial State?*, Pathfinder, New York, 1973.

¹⁴ MASSAD, Joseph, *The Persistence of the Palestinian Question; Essays on Zionism and the Palestinians*, Routledge, London, 2006.

¹⁵ RAM, Uri, “The Colonization Perspective in Israeli Sociology”, en PAPPÉ, Ilan, *The Israel/Palestine question. A reader*, Routledge, London, 2007, pág. 55.

¹⁶ Para ampliar información respecto a los diversos tipos de colonialismo recomendamos consultar: FIELDHOUSE, David Kenneth, *The Colonial Empires: A Comparative Survey from the Eighteenth Century*, Delacorte, New York, 1966.

¹⁷ ELKINS, Caroline, PEDERSEN, Susan, *Settler colonialism in the twentieth century: projects, practices, legacies*, Routledge, New York, 2005. pág. 2.

expulsarles y así expandir las fronteras de sus asentamientos. Así mismo, este tipo de colonialismo buscaba romper el control y la relación con su metrópoli y deshacerse de la población nativa y expandir sus asentamientos de manera fácil e independiente¹⁸.

Ciertamente, esta definición desarrollada por Elkins y Pedersen guarda relación con el concepto de *Colonialismo de asentamiento puro* desarrollado por el historiador británico David Kenneth Fieldhouse. Según el autor, en este tipo de colonialismo, los colonos establecen un tipo de administración y economía y destruyen o desplazan forzosamente a la población nativa con el fin de implantar su homogeneidad étnica y cultural en la tierra escogida. Esto permite a los colonos convertirse en la mayoría de la población de los territorios e instaurar estructuras sociales y económicas similares a las de su metrópoli de origen. Un ejemplo de este tipo de colonialismo, fue el llevado a cabo por las colonias británicas en los Estados Unidos y Australia¹⁹.

Aunque la colonización del movimiento sionista en Palestina posea varias de las características mencionadas anteriormente. Entre varios historiadores e intelectuales israelíes existe el debate sobre si es posible considerar al Estado y a la sociedad israelí como una colonia o comparar la inmigración judía con ciertos casos de colonizaciones europeas. En sentido, Avi Bareli considera que los Estudios Coloniales han interpretado como *colonización* el regreso del pueblo judío a una tierra que históricamente les pertenecía. Igualmente plantea que tal interpretación ignora la situación económica, social y cultural que estimuló la migración de los judíos que habitaban Europa por aquella época²⁰. En una línea similar, Ilan Troen explica que el movimiento sionista no puede ser comparado con las diversas colonias europeas ya que los inmigrantes judíos regresaban a una tierra que ya habían habitado y les pertenecía históricamente²¹.

De manera contraria, el sociólogo israelí Gershon Shafir, argumenta que el movimiento sionista llevó a cabo un proceso de colonización que corresponde al tipo de *Colonialismo de asentamiento puro* expuesto por Fieldhouse. Pero, añade, que debido a la particularidad del territorio palestino y a las características propias del sionismo, el colonialismo sionista es un caso singular de colonialismo. Shafir, explica que el

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ FIELDHOUSE, David Kenneth, *The Colonial Empires: A Comparative Survey from the Eighteenth Century*, citado, pág. 11 a 13.

²⁰ BARELI, Avi, "Forgetting Europe: Perspectives on the debate about Zionism and colonialism", en *Journal of Israeli History: Politics, Society, Culture*, Volume 20, Issue 2-3, 2001, pág. 99 a 120.

²¹ TROEN, Ilan, "De-Judaizing the Homeland: Academic Politics in Rewriting the History of Palestine", *Israel Affairs*, Vol. 13. N° 4. October 2007, pág. 872 a 884.

colonialismo sionista difiere de otros tipos de colonialismos por los siguientes seis hechos²²:

1. Los judíos no contaban con su propia metrópoli y fueron respaldados por grandes potencias como el Mandato Británico.
2. A diferencia de otras formas de colonización, los sionistas no escogieron la tierra por intereses económicos sino por motivos ideológicos.
3. En la mayoría de asentamientos de colonización pura, la mayoría de los pobladores eran nómadas. Por el contrario, en Palestina tan sólo una pequeña porción de su población era tribal y nómada.
4. Los colonos sionistas no adquirieron la tierra de manera fácil, debieron recurrir a todo tipo de métodos para adquirirla a la fuerza.
5. A comparación de muchas colonias europeas, los colonos sionistas no contaban con esclavos o con trabajadores nativos, por el contrario debieron importar y contratar mano de obra no cualificada para explotar la tierra.
6. La cantidad de inmigrantes sin medios económicos y de refugiados que se trasladaron a Palestina fue mucho mayor en comparación con otros movimientos de colonización.

En nuestra opinión, y de acuerdo al análisis histórico realizado en el capítulo anterior, encontramos que el proceso de colonización sionista posee algunas características que se ajustan al concepto colonialismo de asentamiento explicado anteriormente. Igualmente, consideramos que a pesar de que ciertos hechos o aspectos particulares diferencian a la colonización sionista respecto a otros casos de colonialismo de asentamiento, éstos no pueden entenderse de manera aislada, por el contrario son la muestra de cómo la colonización sionista pudo adaptarse de acuerdo a las necesidades y ventajas de su tiempo. Veamos a continuación algunos hechos que reúnen ambas características.

1. El movimiento sionista tenía la intención de convertir Palestina en su lugar de residencia permanente.
2. Los sionistas construyeron el Estado y la nación israelí bajo criterios religiosos y étnicos.

²² SHAFIR, Gershon, "Zionism and colonialism: a comparative approach", en PAPPÉ, Ilan, *The Israel/Palestine question. A reader*, Routledge, London, 2007, pág. 81 y 82.

3. Para los líderes sionistas los palestinos no eran personas dignas de habitar la tierra de Palestina, como tampoco eran considerados el pueblo de la misma. Por lo tanto, Palestina era considerada como una tierra sin pueblo.
4. Los sionistas expulsaron a miles de palestinos nativos a través de diversos métodos, causando así una problemática situación de refugiados que se prolonga hasta la actualidad.
5. Si bien Palestina fue escogida por motivos ideológicos, los líderes sionistas también tenían intereses económicos, a través del uso y la explotación de la tierra.
6. A pesar de que el colonialismo sionista no poseía una metrópoli o nación, su plan fue establecer estructuras económicas, políticas y sociales similares a las de las diversas naciones europeas de las que provenían. Esto les permitió gozar de ciertos beneficios y estándares y ser independientes de cualquier metrópoli.
7. Si bien el movimiento sionista no era una potencia utilizó el poder de super potencias como el Reino Unido y los Estados Unidos para apoderarse y colonizar tierras de Palestina y lograr el reconocimiento de su Estado a través de la ONU y su plan de partición.

Respecto al proceso de colonización israelí, varios autores coinciden en que éste se encuentra marcado por dos grandes etapas y, a la vez, corrientes las cuales son muy diferentes entre sí. De acuerdo con el análisis realizado por Shafir²³, Ram²⁴ y Stasiulis²⁵ podríamos denominar ambas etapas de la siguiente manera: 1. La formación y consolidación de la colonización: 1882-1967 y 2. La colonización posterior a la guerra de 1967.

La primera etapa, a la que denominamos “La formación y consolidación de la colonización: 1882-1967”, se inicia entre 1882 y 1903 con la primera *Aliya* o inmigración de judíos a la “Tierra de Israel” la cual fue de aproximadamente 30.000 personas. Posteriormente, desde 1904 hasta 1914 transcurrió la segunda *Aliya* en la

²³ SHAFIR, Gershon, “Zionism and colonialism: a comparative approach”, en PAPPÉ, Ilan, *The Israel/Palestine question. A reader*, citado, pág. 81 y 82 y SHAFIR, Gershon, “Settler Citizenship in the Jewish Colonization of Palestine” en ELKINS, Caroline, PEDERSEN, Susan, (Eds) *Settler colonialism in the twentieth century: projects, practices, legacies*, Routledge, New York, 2005.

²⁴ RAM, Uri, “The Colonization Perspective in Israeli Sociology”, en PAPPÉ, Ilan, *The Israel/Palestine question. A reader*, Routledge, London, 2007.

²⁵ STASIULIS, Daiva, YUVAL-DAVIS, Nira, “Palestine, Israel and the Zionist Settler Project”, en STASIULIS, Daiva, YUVAL-DAVIS, Nira (Eds), *Unsettling Settler Societies: Articulations of Gender, Race, Ethnicity and Class*, Sage Publication, London, 1995, pág. 291 a 322.

inmigraron casi 40.000 personas. En aquel tiempo, Palestina era habitada por más de 400.000 palestinos. Estos inmigrantes se convirtieron en *yishuv* o habitantes judíos en Palestina, y se dedicaban a las mismas actividades agrícolas que los palestinos. Años más tarde, estas pequeñas colonias judías adoptaron el modelo de colonización agrícola llevada a cabo por Francia en Argelia y Túnez, en la que contrataban mano de obra árabe. Sin embargo, este primer intento de colonización fracasó debido a las pocas ganancias económicas y la adaptación de los trabajadores judíos a las mismas condiciones precarias en las que se encontraban los trabajadores palestinos. Cansados de esta situación, un grupo de jóvenes trabajadores judíos renunciaron a tales condiciones laborales y se organizaron a través del grupo político *Hapoel Hatzair* el cual se definía como socialista, activista y antimilitarista y cuyo objetivo era la conquista del trabajo y de la tierra. Este grupo se convirtió en un movimiento nacionalista que buscaba establecer una sociedad homogénea y exclusivamente judía. Para ello, el movimiento laborista buscó aliarse con la Organización Mundial Sionista. Esta última estableció en 1901 el Fondo Nacional Judío que buscaba nacionalizar la tierra en Palestina.

En 1908, el Fondo Nacional Judío adoptó un plan para nacionalizar Palestina el cual tenía tres principales objetivos: ejecutar la colonización interna, lograr la nacionalización de la tierra y establecer la cooperación a través de “colonias cooperativas”. Este plan inspiró la creación de comunas agrícolas, también llamadas *Kibutz*. Estas comunas fueron creadas fundamentalmente por rusos judíos, quienes creían que el regreso a la tierra debía ganarse a través del trabajo y que la libertad del pueblo empezaba a través de su propio sustento. Así pues, esta práctica agrícola se convirtió en una de las insignias del sionismo socialista y en un modelo para las instituciones económicas y sociales que buscaban la creación del Estado para los judíos. Para estos sionistas de clase obrera, la unión y fuerza demográfica judía era mucho más importante que la amplia adquisición de tierras. Por ello, entre 1937 a 1948 este grupo promovió la partición de Palestina como una estrategia que permitiría la solución demográfica entre palestinos y judíos y establecer un propio límite de expansión. Sin embargo, la inmigración de judíos de Europa del Este hacia otros lugares y la catástrofe del Holocausto llevó a los sionistas laboristas a repensar su idea del límite de expansión con el propósito de garantizar la supremacía demográfica. De esta manera, una nueva generación de sionistas laboristas se convirtieron en el “Partido Laborista”, el cual empleó toda su ideología y trayectoria socialista para continuar con el desarrollo del colonialismo sionista.

Finalmente, en 1948 se estabilizó y consolidó el proceso de colonización sionista. Hechos como la creación y proclamación del Estado de Israel, la victoria de la Guerra de Independencia, el éxodo masivo de palestinos y el aumento de la inmigración judía mostraban que los objetivos de la colonización sionistas se habían logrado. Si bien, en el período entre 1948 y 1967 se institucionalizaron los valores sionistas en el Estado y la sociedad israelí, también se realizaron algunos cambios. Las organizaciones militares, educativas y políticas del “Movimiento Laborista” se integraron a la estructura del Estado, los habitantes árabes en Israel fueron separados de la sociedad israelí, excluidos del mercado laboral y puestos bajo la administración militar. Sólo hasta 1965 se les otorgó el derecho al voto.

Por otra parte, la segunda etapa de colonización sionista a la que denominamos como “la colonización posterior a la guerra de 1967”, corresponde al período también conocido como la radicalización de la colonización sionista. Tras la guerra de 1967 o la Guerra de los Seis Días, el gobierno de Israel rompió el acuerdo de partición a través de la ocupación militar de los territorios de Cisjordania, Gaza y Jerusalén del Este y otros territorios árabes. Todo ello con el respaldo de los dos principales partidos políticos: el Partido Laborista y el Partido del *Likud*. Bajo la ocupación, aumentó el número de asentamientos con el propósito de regular las relaciones de seguridad con los países árabes vecinos. El primer plan oficial de asentamientos, conocido como el “Plan Alón” o la “Doctrina de las Fronteras Defendibles” fue creado y promovido por Yigal Alón (1918-1980) quien para aquella época ejercía como vice primer ministro y Ministro de Absorción y fue avalado por el Partido Laborista. En un principio, el plan tenía como principal objetivo lograr un acuerdo de paz con los palestinos y árabes que habitaban la Franja de Gaza y Cisjordania. El plan no fue ejecutado, pero se convirtió en el principal proyecto para la colonización de la mayor parte del Valle del Jordán, una zona territorialmente extensa y densamente poblada. Posteriormente, en 1977 la política de expansión de asentamientos se radicalizó después que el partido conservador del *Likud* se convirtiera en el principal líder del gobierno israelí. Desde aquel entonces, la construcción de asentamientos se ha extendido hacia el corazón de los territorios palestinos, especialmente en Cisjordania, un territorio de alta relevancia histórica para Israel ya que en éste se encuentran importantes lugares que hacen parte de la identidad del pueblo judío.

Como hemos observado, la principal característica de este segundo período de colonización sionista es la política de expansión de asentamientos, los cuales han

contribuido a la extensión de las fronteras de Israel. No obstante, dicha política no puede entenderse de manera aislada, ya que forma parte de todo un régimen de ocupación y segregación instalado en los territorios palestinos que de manera conjunta han permitido la continuación de un proceso de colonización que sigue hasta la fecha. Bajo esta premisa, durante las siguientes partes de este capítulo describiremos y analizaremos las principales consecuencias y condiciones generadas por la colonización posterior a la guerra de 1967.

2. La ocupación militar de los territorios palestinos: historia e implicaciones jurídicas.

La guerra árabe-israelí de 1967 o la Guerra de Seis Días culminó con la victoria definitiva de Israel. Días después, éste procedió a ocupar militarmente los territorios de los Altos del Golán en Siria, la Península del Sinaí en Egipto y Cisjordania, la Franja de Gaza y Jerusalén del Este en Palestina. Tras la ocupación, se da inicio al segundo período de colonización sionista también llamado la colonización post 1967²⁶. A pesar de que Israel devolvió a Egipto sus territorios y una parte de los Altos del Golán a Siria, en la actualidad la comunidad internacional reconoce a los territorios palestinos y a los Altos del Golán como territorios ocupados²⁷.

Ciertamente, desde 1967 hasta la fecha Israel ha prolongado la ocupación de dichos territorios por casi 50 años, lo que ha producido un caso único de ocupación prolongada que ha negado a los palestinos sus derechos y libertades fundamentales. Como una primera aproximación a la ocupación israelí en los territorios palestinos, en este apartado nos ocuparemos de comprender su desarrollo histórico y sus implicaciones a la luz del DI.

²⁶ SHAFIR, Gershon, "Zionism and colonialism: a comparative approach", en PAPPÉ, Ilan, *The Israel/Palestine question. A reader*, citado, pág. 81 y 82, SHAFIR, Gershon, "Settler Citizenship in the Jewish Colonization of Palestine" en ELKINS, Caroline, PEDERSEN, Susan, (Eds) *Settler colonialism in the twentieth century: projects, practices, legacies*, Routledge, New York, 2005 y STASIULIS, Daiva, YUVAL-DAVIS, Nira, "Palestine, Israel and the Zionist Settler Project", en STASIULIS, Daiva, YUVAL-DAVIS, Nira (Eds), *Unsettling Settler Societies: Articulations of Gender, Race, Ethnicity and Class*, Sage Publication, London, 1995, pág. 291 a 322.

²⁷ UNITED NATIONS, GENERAL ASSEMBLY, Report of the Special Committee to Investigate Israeli Practices Affecting the Human Rights of the Palestinian People and Other Arabs of the Occupied Territories, "Israeli settlements in the Occupied Palestinian Territory, including East Jerusalem, and the occupied Syrian Golan, A/68/425, 19 November 2013.

2.1. La ocupación: el período de la radicalización del colonialismo sionista.

En 1967, tras la victoria de Israel en la Guerra de los Seis Días, el ejército israelí procedió a ocupar los territorios de Los Altos del Golán en Siria, la península del Sinaí en Egipto y los territorios palestinos de Gaza, Cisjordania y Jerusalén del Este que se encontraban bajo la soberanía de Egipto y Jordania desde 1948. Sin embargo, la ocupación no fue producto de la guerra en sí misma, ya que ésta fue planeada por el gobierno israelí y varios de sus órganos a través de un plan de contingencia. El plan fue concebido por Meir Shamgar (1925), quien en aquel entonces era abogado general militar y años después se convirtió en el presidente de la Corte Suprema Israelí desde 1983 hasta 1995. Durante los años de tensión precedentes a la guerra entre los países árabes e Israel, el general Shamgar esbozó un conjunto de leyes que administrarían los territorios ocupados bajo la figura de la administración militar²⁸. Adicionalmente, dos años anteriores a la guerra, el Servicio General de Seguridad de Israel realizó varios planes de entrenamiento para la ocupación de Cisjordania y Gaza, en la que participaron varios reservistas del ejército israelí. El objetivo era entrenar agentes capaces de ejercer la administración militar en los territorios que serían ocupados. Respecto a estos hechos, Azoulay señala que el plan de ocupación y el diseño del aparato legislativo y militar de la misma, pone en duda la forma en que se narra y explica la ocupación en Israel, entendida como una consecuencia de la guerra y no se pone en consideración que fue una ocupación ejecutada a largo plazo y que requirió de un aparatoso despliegue y planificación²⁹.

Teniendo en cuenta lo anterior, durante la Guerra de los Seis Días, Israel procedió a ejecutar su plan previo de ocupación. El 8 de junio de 1967, el ejército israelí ocupó 68.659 km² de los territorios de Cisjordania, la Franja de Gaza, Jerusalén Este en Palestina, los Altos del Golán en Siria y la Península del Sinaí en Egipto. La ocupación fue avalada por el parlamento israelí que por mayoría decidió extender la administración en los territorios ocupados. De esta manera, Israel obtuvo casi la totalidad la *Eretz-Israel* o la tierra prometida³⁰. Una vez finalizada la guerra, Israel impuso su soberanía con el argumento de organizar y administrar los territorios, tras las devastadoras

²⁸ ELDAR, Akiva, ZERTAL, Idith, *Lords of the Land: The War over Israel's Settlements in the Occupied Territories, 1967-2007*, Nation Books, New York, 2007, pág. 6.

²⁹ AZOULAY, Ariella, OPHIR, Adi, *The one-state condition: occupation and democracy in Israel/Palestine*, Stanford University Press, Stanford, 2013, pág. 3 y 4.

³⁰ HARMS, Gregory and FERRY, Todd, *The Palestine Israel Conflict A Basic Introduction*, citado, pág. 112.

consecuencias de la guerra. Esto implicó la aceptación de la autoridad israelí y el sometimiento a ésta por parte de los ciudadanos árabes que habitan dichos territorios. En consecuencia, los líderes políticos y gobernantes árabes se vieron forzados a cooperar con la administración militar con el fin de que ésta ejerciera el control y suministro de los servicios públicos³¹.

Durante los primeros días de la ocupación, Israel emprendió una campaña de destrucción de barrios y de limpieza étnica. Los ataques del ejército israelí provocaron el éxodo de casi 300.000 palestinos. De éstos, 250.000 huyeron de Cisjordania a Jordania y alrededor de 48.000 escaparon de Gaza hacia Egipto. Algunos de estos se convirtieron en refugiados por segunda vez, tras haber padecido la *Nakba*. Más aún, Israel realizó la demolición de algunos barrios de Jerusalén, entre ellos el *Hai Al-Magharba*, en donde creó una plaza en frente del Muro de los Lamentos. También demolió tres veredas palestinas en el noroeste de Jerusalén, en las que habitaban más de 9.000 palestinos que tuvieron que huir en busca de un hogar en veredas y colinas cercanas. El conjunto de estos acontecimientos, representaron para el pueblo palestino la *Naksa* (la derrota), entendida como una especie de segunda *Nakba* (la catástrofe)³².

En noviembre de 1967, el Consejo de Seguridad de la ONU manifestó estar en desacuerdo con la ocupación militar de los territorios, ya que ello iba en contra del DI. Por ello y en respuesta a la situación que debían enfrentar los habitantes de los territorios ocupados, el Consejo emitió en noviembre de 1967 la Resolución 242 que insta al Estado de Israel a la aplicación de los siguientes dos principios: “a) Retiro de las fuerzas armadas israelíes de territorios que ocuparon durante el reciente conflicto; y, b) Terminación de todas las situaciones de beligerancia o alegaciones de su existencia, y respeto y reconocimiento de la soberanía, integridad territorial e independencia política de todos los Estados de la zona y su derecho a vivir en paz dentro de fronteras seguras y reconocidas y libres de amenazas o actos de fuerza;”.

En la misma Resolución, el Consejo de Seguridad insistió en garantizar la libertad de navegación de la zona ocupada a través de las vías internacionales, lograr una justa solución para el problema de los refugiados, como también garantizar la inviolabilidad territorial e independencia política de todos los Estados de la zona

³¹ AZOULAY, Ariella, OPHIR, Adi, *The one-state condition: occupation and democracy in Israel/Palestine*, citado, pág. 2 y 3.

³² QUMSIEH, Mazen, *Popular Resistance in Palestine: A History of Hope and Empowerment*, citado, pág.109 y 110.

ocupada. Sin embargo, la Resolución trajo consigo problemas secundarios para su cumplimiento, relacionados con la interpretación de la misma de acuerdo a su versión en inglés o francés, ambos idiomas oficiales de la ONU. La discusión sobre su aplicabilidad gira en torno a que en la versión inglesa se hace referencia a: *Withdrawal of Israel armed forces from territories occupied in the recent conflict* y no utiliza el artículo “the”, mientras que en la versión francesa se señala *Retrait des forces armées israéliennes des territoires occupés au cours du récent conflit* y contiene el artículo “des”, es decir, “los” territorios. Por lo tanto y según la versión en francés, Israel está obligado a retirarse de todos los territorios ocupados en 1967. Ante la incompatibilidad, Israel alegó que la Resolución fue votada en la versión en inglés lo que implica que no se debe retirar de todos los territorios, por su parte los Estados árabes defendieron el cumplimiento del texto en la versión en francés³³.

Por otra parte y como señalamos en el apartado anterior, la segunda ola o período de colonización sionista, se inicia tras el fin de la guerra de 1967 y la ocupación militar israelí en los territorios palestinos. Así mismo, el análisis de este período puede llevarse a cabo en varias etapas que coinciden con los momentos clave de la historia del conflicto: la ocupación bajo el gobierno del Partido Laborista, la ocupación bajo el gobierno del Partido de Likud, la ocupación y la Primera Intifada, la ocupación tras los Acuerdos de Oslo, la ocupación y la Segunda Intifada³⁴. A continuación sólo haremos referencia a los dos primeras etapas, es decir, las primeras dos décadas de la ocupación, debido a que ya hemos abordados las restantes etapas en el capítulo anterior.

Para empezar, en diciembre de 1967 Israel desafió lo establecido por la Resolución 242, emitiendo una ordenanza en la que oficialmente remplazaba el nombre de Cisjordania por el de “Judea y Samaria”³⁵. Uno de los primeros motivos para realizar este cambio, se debe a que Israel considera a estos territorios como parte esencial del Hogar Nacional Judío, por su conexión histórica y religiosa con este pueblo. A esto lo

³³ La Resolución no fue cumplida por Israel, a pesar de que posteriormente en la Resolución 338 de 1973 emitida por el Consejo de Seguridad, tras finalizada la guerra de *Yom Kipur*, se exige al Estado de Israel la implementación de la Resolución 242 y además se expresa la necesidad de instaurar una paz estable y duradera en Medio Oriente.

³⁴ Para un completo análisis de la historia de la ocupación se recomienda: AZOULAY, Ariella, OPHIR, Adi, *The one-state condition: occupation and democracy in Israel/Palestine*, Stanford University Press, Stanford, 2013. GORDON, Neve, *Israel's Occupation*, University of California Press, Berkeley, 2008.

³⁵ En términos bíblicos Judea fue el sitio del Reino de Judá y Samaria correspondía al Reino de Israel. En la actualidad, Israel aún emplea el nombre de “Judea y Samaria” para referirse a los territorios ubicados en la “Zona C” de Cisjordania, otorgada a Israel tras los Acuerdos de Oslo. Esta área se encuentra administrada por el Comando Central de las Fuerzas Israelíes y es regulada bajo la ley militar israelí. Para mayor información sobre la administración militar israelí en este territorio: Véase : “Civil Administration in Judea and Samaria” <http://www.cogat.idf.il/1279-en/Cogat.aspx>.

acompaña el argumento de que durante la administración del Mandato Británico, Cisjordania le fue prometida al pueblo como parte de los territorios del futuro Estado israelí y que una vez finalizado dicho mandato en 1948 este territorio fue ocupado por Jordania, así pues el territorio quedó sumergido en un vacío legal que le permite al Estado de Israel ejercer sus *derechos históricos* sobre la región³⁶.

Durante los primeros años de la ocupación, la Administración Civil Israelí registró un total de 430.000 *dunam*³⁷ y 11.000 edificios considerados como propiedad abandonada. El abandono de estas tierras y bienes se debió al desplazamiento forzoso provocado por el ejército israelí en la guerra de 1967. Una parte de estas tierras fue confiscada y declarada como tierra del Estado, para la posterior construcción de *asentamientos de seguridad*, encargados de proteger las fronteras de Israel. Hacia 1970 los palestinos que habitaban Cisjordania perdieron el acceso a una quinta parte de sus tierras, mientras que en Gaza perdieron un tercio de ellas³⁸. En el caso de Jerusalén, el gobierno de Israel impuso la legislación, jurisdicción y administración en la parte Este de la ciudad, lo que la convierte en un territorio anexo³⁹. Como forma de lograr la judaización de Jerusalén, el ejército israelí llevo a cabo la expulsión de palestinos y expropiación de sus tierras, garantizando así una minoría palestina que sólo obtuvo el estatus de residente permanente en Israel.

Durante el gobierno liderado por el Partido Laborista la construcción de asentamientos fue entendida como un método para garantizar la expansión y dominación de Israel y algunos de ellos fueron construidos para posibles acuerdos de paz como es el caso del “Plan Alón”. Sin embargo, un sector del sionismo de izquierda no se encontraba de acuerdo con los alcances y métodos de la colonización a través de asentamientos, por lo tanto exigieron una limitación de los mismos. Esta postura provocó un debate entre los principales partidos políticos frente a la radicalización o limitación de los asentamientos. A pesar de que algunos miembros del Partido Laborista estaban en contra de la política expansionista de asentamientos, este partido fue el

³⁶ ROBERTS, Adam, “Prolonged Military Occupation, The Israeli-Occupied Territories since 1967” en WEILER, Joseph, Nissel, *International Law. Critical Concepts in Law, Volume V International Law in and of War*, Routledge, New York, 2011, pág. 190.

³⁷ Un *dunam* o *dönüm*, equivale a 1.000 metros cuadrados.

³⁸ AZOULAY, Ariella, OPHIR, Adi, *The one-state condition: occupation and democracy in Israel/Palestine*, citado, pág. 47 a 49.

³⁹ En rechazo a la anexión de Jerusalén Este, el 4 de julio de 1967 la Asamblea General de la ONU emitió la Resolución 2253 (ES-V) por la cual invalida las medidas tomadas por Israel en dicha ciudad.

responsable de la construcción de 26 asentamientos y la futura planificación de 15 más⁴⁰.

En 1977, con la llegada del partido del Likud al gobierno, se inicia la segunda década y etapa de la ocupación que se extiende hasta el estallido de la Primera Intifada en 1987. De manera general, en este período de tiempo la construcción y expansión de asentamientos se convirtió en una prioridad del gobierno, como resultado, en 1987 se registró la construcción de 110 colonias de asentamientos en Cisjordania y 15 en la Franja de Gaza. De esta manera, los primeros 20 años de ocupación le permitieron a Israel obtener alrededor del 40% del territorio palestino y transferir más de 6.000 israelíes. Con el aumento de asentamientos de vivienda, se presentó la necesidad de construir rutas de acceso que permitieran a los colonos desplazarse sin tener que atravesar por las villas palestinas, establecer rutas directas hacia los asentamientos y evitar que los palestinos pudieran transitar por los asentamientos⁴¹.

Así mismo, con la expansión de asentamientos empezó a desarrollarse un sistema de restricción de la movilidad y vigilancia de los palestinos. Con el propósito de garantizar la seguridad de los colonos, el gobierno de Israel estableció *fronteras municipales* que prohibían el paso de los palestinos hacia las colonias. Estas fronteras fueron adquiridas mediante la confiscación de tierra especialmente de uso agrícola que pertenecía a los palestinos. En consecuencia varias villas y ciudades palestinas resultaron separadas y en algunos casos aisladas, para acceder a ellas los palestinos debían contar con los permisos especiales y someterse a varios sistemas de control y seguridad.

2.2. La ocupación israelí en el marco del Derecho Internacional.

La definición de ocupación militar y los aspectos fundamentales de este régimen los encontramos principalmente en los siguientes tratados internacionales: el Reglamento anexo al Cuarto Convenio de la Haya de 1907 sobre las leyes y las costumbres de la guerra terrestre, el Reglamento de La Haya de 1907, el Cuarto Convenio de Ginebra de 1949 relativo a la protección debida a las personas civiles en tiempos de guerra y el Protocolo Adicional I de los Convenios de Ginebra de 1949

⁴⁰ Ídem, pág. 50.

⁴¹ GORDON, Neve, *Israel's Occupation*, University of California Press, Berkeley, 2008, pág. 131 y 132.

relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados internacionales de 1977. Estas normas son aplicables en todo régimen de ocupación militar, independientemente de que el territorio ocupado sea o no reconocido como Estado. De acuerdo con el Artículo 42 del Reglamento anexo al Cuarto Convenio de la Haya de 1907, “se considera como ocupado un territorio cuando se encuentra colocado de hecho bajo la autoridad del ejército enemigo. La ocupación no se extiende sino a los territorios donde esa autoridad esté establecida y en condiciones de ejercerse”.

Posteriormente, esta definición se amplió gracias a lo establecido en el Artículo 2 Común del Cuarto Convenio de Ginebra de 1949. El segundo párrafo del artículo establece que “el Convenio se aplicará también en todos los casos de ocupación total o parcial del territorio de una Alta Parte Contratante, aunque tal ocupación no encuentre resistencia militar”. El Artículo 6 del Convenio Relativo a la Protección Debida a las Personas Civiles en Tiempo de Guerra se refiere a las ocupaciones que permanecen después del fin de las ocupaciones militares y las obligaciones de la Potencia ocupante y en la Sección III (Artículos 47 a 59) hace referencia a los *territorios ocupados* y establece los beneficios que se deben otorgar a las personas que habitan dichos territorios.

Por último, en el Protocolo Adicional I de los Convenios de Ginebra de 1949 relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados internacionales de 1977, el Artículo 1 hace referencia a la ocupación militar en los párrafos 3 y 4. En el párrafo 3 explica que el protocolo completa los Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949 y que aplicará a las situaciones previstas en el artículo 2 común de los Convenios. Por su parte el párrafo 4 señala que las situaciones contempladas en el artículo 2 común también comprenden los conflictos armados en los que los pueblos luchan contra la dominación colonial y la ocupación extranjera y contra los regímenes racistas. Autores como Roberts señalan que en la práctica se presentan un amplio número de situaciones que pueden llegar a ser denominadas como ocupación militar, lo que da origen a una variada tipología del término⁴². No obstante, el autor señala que a

⁴² En sentido Roberts clasifica los diversos tipos de ocupación militar de la siguiente manera: A) *Tiempos de guerra y postguerra*: 1. *Ocupación beligerante*, 2. *Ocupación de un territorio neutral*, 3. *Ocupación de un territorios aliado*, 4. *Ocupación de armisticio*, 5. *Ocupación por rendición*, 6. *Ocupación un año después de terminadas las operaciones militares*. B) *Tiempos de paz*: 7. *Ocupación forzada en tiempos de paz*, 8. *Ocupación consentida en tiempos de paz*, C) *Otras posibles categorías*: 9. *Ocupación de un territorio cuyo estatus se encuentra en disputa o es incierto*, 10. *Ocupación de un territorio con gobierno indígena*, 11. *Ocupación posterior*, 12. *Ocupación multilateral*, 13. *Ocupación de las Naciones Unidas o fuerzas similares*, 14. *Ocupación de un territorio que está a cargo de Naciones Unidas*, 15. *Ocupación por una entidad no-estatal*, 16. *Ocupación ilegal*, 17. *Ocupación fiduciaria*. ROBERTS, Adam, “What is military occupation”, en *British Year Book of International Law*, Vol. 55, 1984, pág. 261 a 294. Y pág. 300 y 301.

pesar de la diversidad de dichas situaciones, todas ellas comparten cuatro rasgos o características que ayudan a indicar la existencia de una ocupación militar o la posible aplicación del derecho de ocupación. A saber:

- Cuando la presencia de una fuerza militar en un determinado territorio no se encuentra autorizada o regulada por algún acuerdo, también si las actividades de aquella fuerza respecto a la sociedad anfitriona no se encuentran previstas en el acuerdo por el cual se efectuó la intervención.
- La fuerza militar ha desplazado al gobierno y al sistema de orden público del territorio y lo ha reemplazado con su propia estructura, también si la fuerza ha dado muestra de su capacidad física para el desplazamiento.
- Hay una diferencia de nacionalidad y de intereses entre los habitantes y las fuerzas que ejercen poder y control sobre ellos.
- Se presenta la infracción del orden jurídico nacional o internacional y hay una necesidad de contar con un conjunto de normas de emergencias destinadas a reducir los peligros provocados por los enfrentamientos entre las fuerzas militares y los habitantes.

Así pues, a la luz de lo explicado hasta ahora procederemos a analizar algunas de las implicaciones jurídicas y las principales características de la ocupación militar del Estado de Israel en los territorios palestinos. En primer lugar y como hemos explicado antes, en junio de 1967, después de la Guerra de los Seis Días Israel tomó el control militar de Cisjordania, la Franja de Gaza y Jerusalén Este en Palestina, los Altos del Golán en Siria y la Península del Sinaí en Egipto⁴³. Aunque la Península del Sinaí y algunas partes de los Altos del Golán fueron devueltos por Israel, en la actualidad la Franja de Gaza, Cisjordania, Jerusalén Este y una parte de los Altos del Golán aún se encuentran bajo ocupación militar o bajo otras formas de soberanía. Hasta la fecha, Israel ocupa Cisjordania a través del ejercicio del control civil y militar del espacio

⁴³ Desde 1948 y hasta después de la ocupación en 1967, Cisjordania se encontraba bajo la autoridad y administración de Jordania. En diciembre de 1967, el gobierno israelí y la administración militar reemplazó el nombre de Cisjordania por el de Judea y Samaria en virtud de su relación histórica con el territorio. La Franja de Gaza fue ocupada militarmente por Egipto desde 1948 sin que éste reclamara soberanía sobre el territorio. Por su parte, Jerusalén Este que anteriormente pertenecía a Cisjordania fue capturada por Jordania tras la Guerra de 1948 y permaneció bajo su control hasta la guerra de 1967, en 1980 la ciudad fue formalmente anexada por Israel. Los Altos del Golán son una meseta ubicada entre las fronteras de Israel, Líbano, Jordania y Siria, Israel ocupó parte de estos territorios tras la Guerra de los Seis Días en 1967 y en la Guerra de Yom Kipur en 1973. En 1974, Israel devuelve parte de los territorios ocupados en 1967 y 1973 en virtud de un acuerdo de repliegue. Pero en 1981, Israel extendió a estos territorios su sistema legal, jurisdiccional y administrativo. Por último, la Península del Sinaí perteneciente a Egipto fue ocupada en 1967. Israel se retiró de estos territorios a través de los acuerdos de repliegue de 1974 y 1975 y gracias al Tratado de Paz de 1979 entre Egipto e Israel, se acordó la retirada progresiva de las tropas israelíes que culminó en 1982.

aéreo, los pasos fronterizos, la ocupación del 60% del territorio a través de la denominada Zona C (otorgada a Israel en los Acuerdos de Oslo) y la ocupación de algunas partes de las Zonas A y B que se encuentran parcialmente bajo el control de la ANP.

En el caso de la Franja de Gaza, Israel se retiró en el 2005 a través del Plan de Desconexión, por lo tanto éste sostiene la ocupación ha finalizado. Sin embargo, la Franja de Gaza continua bajo ocupación debido al *control efectivo*⁴⁴ que Israel ejerce sobre el territorio. Por ende, en razón de la situación política de Gaza, desde el 2007 Israel ha bloqueado la región a través del control de sus fronteras a excepción del paso con Egipto, los espacios aéreo y marítimo y el suministro de combustible y agua, la restricción del paso de la ayuda humanitaria internacional, alimentos y diversos tipos de materiales y productos. En el caso de Jerusalén Este y los Altos del Golán, éstas fueran puestas bajo jurisdicción de la ley israelí mediante formas equivalentes a la anexión, por ello la comunidad internacional las considera como territorios ocupados, al igual que Cisjordania y la Franja de Gaza.

Evidentemente los casi 50 años de ocupación militar de Israel en dichos territorios hace que este sea un caso de *ocupación prolongada*⁴⁵, durante la cual Israel

⁴⁴ Con arreglo del Derecho Internacional, la ocupación de un territorio no se define por la presencia permanente sobre el terreno de las fuerza militares de la Potencia, sino el control efectivo que dicha Potencia pueda ejercer sobre el territorio. Por ello, aunque las tropas de Israel ya no se encuentren en la Franja de Gaza, éste mantiene su control a través de: a) Un control significativo sobre los seis pasos fronterizos terrestres de Gaza, b) Control a través de incursiones militares, ataques con cohetes y estampidos sónicos, c) El control total del espacio aéreo y las aguas territoriales de Gaza, d) El control del registro de población de Palestina, e) El control de la capacidad de la Autoridad Palestina de ejercer las funciones gubernamentales. ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS, Informe del Relator especial sobre la situación de los derechos humanos en los territorios palestinos ocupados desde 1967, A/62/275, 17 de agosto de 2007.

⁴⁵ El DI no expresa claramente el comienzo y fin de una ocupación militar. Esta situación ha generado un amplio debate entre juristas y expertos. Algunas pistas sobre la duración de una ocupación son ofrecidas en el Artículo 6 del Cuarto Convenio de Ginebra, la cual establece que en *territorio ocupado, la aplicación del Convenio terminará un año después del cese general de las operaciones militares*. Así mismo, aclara que mientras dure la ocupación y en caso de que la Potencia ocupante ejerza funciones de gobierno, ésta se encuentra obligada a cumplir con una serie de disposiciones presentes en los siguientes artículos del Convenio, a saber: 1 a 12, 27, 29 a 34, 47, 49, 51, 52, 53, 59, 61 a 77 y 143. Sin embargo, el término *cese general de las operaciones militares* no implica el fin de la ocupación en sí, ya que un territorio puede permanecer ocupado tiempo después del fin de las hostilidades. Debido a este vacío, el Artículo 6 de la Convención fue remplazado por el Artículo 3 (b) Protocolo Adicional I de los Convenios de Ginebra de 1977 que establece que en el caso de los territorios ocupados la aplicación de los Convenios y del Protocolo cesará al término de la ocupación. Aunque el artículo introduce la expresión *término de la ocupación* no hace referencia a la duración de la misma. Ante este hecho varios autores y expertos en Derecho Internacional han expresado que debido a la prolongación de diversas ocupaciones como es el caso de los territorios palestinos, Irak, Afganistán, entre otras, es necesario reflexionar sobre la reinterpretación, modificación o adaptación de las reglas de la Haya y el Cuarto Convenio de Ginebra las cuales se enfocan en la regulación de la ocupación y dan por sentado que ésta sería temporal en todos los casos. Para más INTERNATIONAL COMMITTEE OF THE RED CROSS, *Occupation and Other Forms of Administration of Foreign Territory*, ICRC, Geneva, 2012. A este debate lo acompaña la definición y reconocimiento del término *ocupación prolongada*. En una análisis de este término, Roberts señala que las ocupaciones prolongadas serían aquellas que tienen una duración de más de 5 años y se extiende hacia períodos en el que las hostilidades se han reducido notablemente. Así que en este caso aplica la ocupación que Israel ejerce sobre los territorios palestinos desde 1967. ROBERTS, Adam, "Prolonged Military Occupation, The Israeli-Occupied

ha negado su responsabilidad frente al respeto, protección y garantía de los derechos y libertades fundamentales de la población que tiene bajo su control. Como Potencia ocupante Israel está obligado a cumplir y respetar lo estipulado en el Cuarto Convenio de la Haya de 1907, el Cuarto Convenio de Ginebra de 1949 y el Protocolo Adicional I de los Convenios de Ginebra de 1977.

Aunque Israel no hace parte del Cuarto Convenio de la Haya de 1907, pero en virtud del carácter del derecho consuetudinario del Reglamento del Convenio, éste está obligado a cumplirlo. En 1951, Israel ratificó los Cuatro Convenios de Ginebra de 1949, pero no reconoció los protocolos de 1977. Por otra parte, en 1989 la OLP en representación del Estado de Palestina (declarado en 1985), tramitó ante el gobierno del Consejo Federal Suizo su adherencia al Cuarto Convenio de Ginebra de 1949 y de sus Protocolos Adicionales de 1977. La solicitud fue rechazada por el Consejo, explicando razones de incertidumbre en el seno de la comunidad internacional ante la existencia, o no, de un Estado de Palestina⁴⁶.

Desde el inicio de la ocupación Israel ha rechazado o interpretado a su favor las normas del DI que aplican en toda ocupación militar⁴⁷. Su principal argumento, es que éste no se considera como Potencia ocupante de los territorios de la Franja de Gaza y Cisjordania, sino como un “administrador” de dichos territorios ya que éstos no pertenecían a ningún Estado antes de 1967. En este sentido, Israel considera que el Cuarto Convenio de Ginebra no es aplicable *de jure* a los territorios de la Franja de Gaza y Cisjordania de acuerdo a su interpretación de los dos primeros párrafos del Artículo 2⁴⁸. Así pues, Israel sostiene que tales territorios no pertenecían a Egipto y Cisjordania, respectivamente, por lo tanto no eran *territorios de una Alta Parte Contratante* como lo señala el artículo, por el contrario eran territorios ocupados por

Territories since 1967” en WEILER, Joseph, Nissel, *International Law. Critical Concepts in Law, Volume V International Law in and of War*, citado, pág. 177.

⁴⁶ COMITÉ INTERNACIONAL DE LA CRUZ ROJA, CICR, Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949 y Protocolos adicionales del 8 de junio de 1977: ratificaciones, adhesiones y sucesiones. Consultado en: <http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/4557.pdf?view=1> Enero 3 de 2013.

⁴⁷ Desde 1979, la Corte Suprema de Israel ha reconocido que Israel mantiene una ocupación beligerante en Gaza y Cisjordania. El último reconocimiento de ello fue en el 2004, en el la Corte afirma que desde 1967 Israel ha ejercido una ocupación beligerante en los territorios de Judea y Samaria. Véase: Beit Sourik Village Council v. The Government of Israel, HCJ 2056/04. http://elyon1.court.gov.il/Files_ENG/04/560/020/A28/04020560.A28.pdf Consultado en: Enero 14 de 2014.

⁴⁸ “Aparte de las disposiciones que deben entrar en vigor ya en tiempo de paz, el presente Convenio se aplicará, en caso de guerra declarada o de cualquier otro conflicto armado que surja entre dos o varias de las Altas Partes Contratantes, aunque una de ellas no haya reconocido el estado de guerra. El Convenio se aplicará también en todos los casos de ocupación total o parcial del territorio de una Alta Parte Contratante, aunque tal ocupación no encuentre resistencia militar”.

ambos países y sostiene que su aceptación automática a la Convención implicaría reconocer a estos dos países el estatus de soberanos removidos con derechos de sucesión⁴⁹. A pesar de su rechazo al cumplimiento de esta norma, Israel incorporó las cláusulas de la Cuarta Convención de Ginebra, las cuales están recogidas por el derecho interno israelí, exactamente en las Órdenes del Estado Mayor del ejército israelí, lo cual implica que aunque Israel no reconoce la aplicabilidad *de jure* de la Convención, sí está dispuesto a observar *de facto* las “cláusulas humanitarias” de la misma⁵⁰.

Contrario a la posición de Israel, la comunidad internacional a través de organizaciones como la ONU y el CICR argumentan que la Cuarta Convención de Ginebra debe ser aplicada a todos los territorios que Israel ocupa desde 1967⁵¹. Así mismo, la CIJ en su Opinión consultiva de 2004 sobre las consecuencias jurídicas de la construcción del muro en los TPO, concluye que los territorios palestinos, incluidos Jerusalén Este siguen siendo territorios ocupados y que por lo tanto Israel continúa siendo la Potencia ocupante de los mismos. Adicionalmente, la Corte se refiere a la aplicación de DIH en dichos territorios y recuerda que Israel ratificó los Convenios de Ginebra en 1951 y que por ende tiene el deber de cumplirlos. Respecto a la aplicación del Artículo 2 común, la Corte concluye que el Convenio se aplica, en particular, en cualquier territorio ocupado en el curso del conflicto por una de las partes contratantes, así pues, recae en Israel la responsabilidad de su aplicación⁵².

Por lo tanto, aunque Israel insista en ejercer una autoridad *de facto* en los territorios palestinos, como Potencia ocupante éste debe cumplir con las responsabilidades dispuestas en el Cuarto Convenio de Ginebra y en el Reglamento Anexo a la Convención de La Haya⁵³. Es necesario señalar que el reconocimiento de

⁴⁹ BLUM, Yehuda, “The missing reverser: reflections on the status of Judea and Samaria” en *Israel Law Review*, 1968, Vol. 3, pág. 282 a 284.

⁵⁰ IGLESIAS, VELAZCO, Alfonso, “La Ocupación Israelí de los Territorios Palestinos”, en ÁLVAREZ, OSSORIO, Ignacio (Ed), *Informe sobre el conflicto de Palestina. De los Acuerdos de Oslo a la Hoja de Ruta*, citado, pág. 97.

⁵¹ La ONU, a través de su Consejo de Seguridad y su Asamblea General ha sostenido esta posición a través de varias resoluciones, entre ellas: La 237 de 1967 del CS que recomienda a los gobiernos interesados respetar escrupulosamente los principios humanitarios que rigen el trato de los prisioneros en guerra y la protección de las personas civiles en tiempos de guerra los cuales se encuentran consagrados en los Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949. Más tarde en la Resolución 446 de 1979, el CS reafirma que el Convenio de Ginebra relativo a la protección de personas civiles en tiempo de guerra, de 12 de agosto de 1949, es aplicable a los territorios árabes ocupados por Israel desde 1967, incluso Jerusalén. En la Resolución 607 de 1988, pide a Israel que deje de deportar a palestinos y le pide que respete la Cuarta Convención de Ginebra. Por su parte, la AG en la Resolución 2443 (XXIII) de 1968, instó al Gobierno de Israel a respetar y aplicar la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los Convenios de Ginebra de 1949 en los territorios ocupados.

⁵² INTERNATIONAL COURT OF JUSTICE, *Legal Consequences of the Construction of a Wall in the Occupied Palestinian Territory* (Request for advisory opinion), The Hague, The Netherlands, July 9/2004.

⁵³ Resolución 1544 del 2004 emitida por el Consejo de Seguridad de la ONU.

Palestina como *Estado observador* ante la ONU no modifica las responsabilidades de Israel como Potencia ocupante. Parte de estas responsabilidades incluyen: atender las necesidades y proteger el bienestar de la población de los territorios⁵⁴, restablecer el orden y la vida pública y respetar la legislación vigente en los territorios⁵⁵, respetar las propiedades privadas y públicas⁵⁶ y no confiscar la propiedad privada⁵⁷, abastecer a la población en víveres y productos médicos, como también asegurar y mantener los servicios médicos y hospitalarios y la sanidad e higienes públicas del territorio⁵⁸, garantizar el funcionamiento de los establecimientos educativos⁵⁹, autorizar a organizaciones humanitarias el CICR realicen sus actividades, entre otras. A cambio, Israel como Potencia ocupante puede imponer ciertas restricciones legales que le permitan cumplir con las obligaciones establecidas en el Derecho Internacional y garantizar la normalidad y administración de los territorios ocupados⁶⁰.

A parte de respetar la aplicación de las normas contempladas en el DIH, Israel también tiene la obligación de respetar las obligaciones contraídas en virtud de los tratados internacionales que ha ratificado, como también de las obligaciones consagradas en las normas consuetudinarias del DIDH que deben respetarse en tiempos de paz y en tiempos de guerra. Entre los tratados ratificados por Israel se encuentran: la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación (ratificada en 1979), el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (ratificado por Israel en 1991), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ratificado en 1991), la Convención contra la tortura y otros tratos crueles, inhumanos o degradantes (ratificada en 1991), la Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación hacia la mujer (ratificada en 1991) y la Convención sobre los Derechos del Niño (ratificada en 1991). Pero, desde el inicio de la ocupación, Israel ha negado la aplicación de estas normas, lo que ha producido una sistemática y

⁵⁴ Artículo 47 del Cuarto Convenio de Ginebra relativo a la protección debida a las personas civiles en tiempo de guerra.

⁵⁵ Artículo 43 del Reglamento de La Haya de 1907.

⁵⁶ Artículo 53 del Cuarto Convenio de Ginebra relativo a la protección debida a las personas civiles en tiempo de guerra.

⁵⁷ Artículo 46 del Reglamento de La Haya de 1907.

⁵⁸ Artículo 55 y 56 Cuarto Convenio de Ginebra relativo a la protección debida a las personas civiles en tiempo de guerra.

⁵⁹ Artículo 50 del Cuarto Convenio de Ginebra relativo a la protección debida a las personas civiles en tiempo de guerra.

⁶⁰ Artículos 64 a 77 del Cuarto Convenio de Ginebra relativo a la protección debida a las personas civiles en tiempo de guerra.

prolongada violación de los derechos y libertades fundamentales del pueblo palestino, tema que abordaremos en el siguiente capítulo. Así mismo y para finalizar, la ocupación ha ido en contra de uno de los más esenciales derechos del pueblo palestino: el derecho que tienen todos los pueblos a la libre determinación, contemplado como un principio en el Artículo 1, párrafo 2, de la Carta de las Naciones Unidas⁶¹. La lucha legítima por este derecho ha sido ampliamente aceptada por la comunidad internacional, esto incluye la lucha de los pueblos sometidos a la ocupación y dominación extranjera⁶². En el caso del pueblo palestino, parte de este derecho se basa en la creación de un Estado Palestino autónomo e independiente.

3. La política de apartheid ejercida por el Estado Israel hacia los TPO: entre la analogía y la realidad.

Durante los últimos años, en el escenario del conflicto palestino-israelí ha tomado fuerza el discurso sobre la existencia de un régimen de apartheid israelí en contra del pueblo palestino. Desde hace casi tres décadas, varios autores han abordado el tema desde diferentes perspectivas. Algunas de ellas, intentan explicar los orígenes del régimen, los cuales podrían remontarse a los inicios del colonialismo sionista o a partir del establecimiento del Estado de Israel⁶³. Otros autores intentan explicar este posible régimen en el marco de la ocupación militar y las actuales condiciones de los TPO, mientras que otros a partir de lo consagrado en el DI⁶⁴. Por supuesto, también hay

⁶¹ “Fomentar entre las naciones relaciones de amistad basadas en el respeto al principio de la igualdad de derechos y al de la libre determinación de los pueblos, y tomar otras medidas adecuadas para fortalecer la paz universal”.

⁶² Resolución 1514 de 1960 de la Asamblea General, también conocida como la “Declaración sobre la concesión de la independencia a los países y pueblos coloniales”, Declaración sobre los principios de derecho internacional referentes a las relaciones de amistad y a la cooperación entre los Estados de conformidad con la Carta de las Naciones Unidas de 1970 (Resolución 2625 (XXV) de la Asamblea General. Por otra parte, el Artículo 1.3 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, que los Estados Partes del Pacto promoverán el ejercicio del derecho de libre determinación. En el caso concreto del pueblo palestino, la Asamblea General, a través de la Resolución 2649 de 1970, condena que a Palestina se le sea negado su derecho a la libre determinación y lo considera como pueblo que se encuentra bajo dominación colonial y extranjera. Por último, la CIJ en su Opinión consultiva sobre las “Consecuencias jurídicas de la construcción de un muro en el Territorio Palestino Ocupado” concluye que Israel ha violado el principio del derecho del pueblo palestino a la libre determinación. INTERNATIONAL COURT OF JUSTICE, *Legal Consequences of the Construction of a Wall in the Occupied Palestinian Territory* (Request for advisory opinion), The Hague, The Netherlands, July 9/2004.

⁶³ WHITE, Ben, *Israeli Apartheid. A beginner's guide*, PlutoPress, London, 2009, URI, Davis, “Zionism”, en URI, Davis, *Apartheid Israel: possibilities for the struggle within*, Zed Books, London, 2003, pág. 7 a 60 e IZQUIERDO BRICHS, Ferran, “Las raíces del apartheid en Palestina: la judaización del territorio durante el Mandato Británico”, en PARIENTE PÉREZ, Sergio, *La Cuestión Oculta y Otros Hechos. Tres ensayos sobre los orígenes del despoamiento palestino en la era del sionismo*, Bósforo Libros, Madrid, 2009, pág. 45 a 103.

⁶⁴ DUGARD, John, REYNOLDS, John, “Apartheid, International Law, and the Occupied Palestinian Territory”, en *The European Journal of International Law*, Vol. 24 no. 3, 2013, pág. 877 a 882 y COCONI, Luciana, *Apartheid*

una serie de críticos que se oponen al uso del término y las comparaciones entre Israel/Palestina y Sudáfrica. Como podemos observar, el análisis sobre un posible régimen de apartheid impuesto por Israel puede llegar a ser bastante extenso y complejo. Por lo tanto, nuestro objetivo consiste en evidenciar de dónde y por qué surge la necesidad de acudir a este término y cómo el mismo ha cobrado relevancia para comprender el desarrollo del conflicto, la ocupación y las actuales condiciones de los TPO.

Para ello, en primer lugar abordaremos el origen del término de apartheid y el proceso sobre el reconocimiento y declaración del apartheid como crimen de lesa humanidad. Posteriormente, haremos un recorrido histórico para comprender de qué manera surgió la necesidad de hacer referencia al apartheid y al crimen de apartheid en el contexto del conflicto palestino-israelí. Por último y bajo el marco del DI, examinaremos si las prácticas y políticas implementadas por el Estado de Israel, concretamente en los TPO, se corresponden con lo establecido en el crimen de apartheid.

3.1. Orígenes y proceso de lucha contra el apartheid.

El término *Apartheid* es una palabra que proviene del afrikáans⁶⁵ y significa *separación*, también se usa para referirse al término *desarrollo separado*⁶⁶. La palabra fue formalmente usada en Sudáfrica en 1948, debido a la implementación de la política de separación de ciudadanos de acuerdo a su raza, adoptada por el Partido Nacional tras su llegada al gobierno⁶⁷. El sistema de apartheid introdujo una serie de reformas

contra el pueblo palestino, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, Madrid, 2010. También recomendamos consultar los expertos que participaron en los siguientes informes: RUSSELL TRIBUNAL ON PALESTINE, *Findings of the South African Session*, Cape Town, 5-7 November 2011. HUMAN SCIENCES RESEARCH COUNCIL, *Occupation, Colonialism, Apartheid? A re-assessment of Israel's practices in the occupied Palestinian territories under international law*, Human Sciences Research Council, Cape Town, 2009.

⁶⁵ Es un idioma proveniente del neerlandés. Surgió como una adaptación del idioma que empleaban los primeros colonos holandeses (afrikáners) que se establecieron en Sudáfrica. En la actualidad, el afrikáans es considerado como uno de los idiomas oficiales de países como Sudáfrica y Namibia.

⁶⁶ RUSSELL TRIBUNAL ON PALESTINE, *Findings of the South African Session*, Cape Town, 5-7 November 2011. Consultado en: <http://www.russelltribunalonpalestine.com/en/wp-content/uploads/2011/11/RToP-Cape-Town-full-findings3.pdf> Enero 24 de 2014.

⁶⁷ CLARK, Nancy, WORGER, William, *South Africa : the rise and fall of apartheid*, 2 Edition, Longman, Harlow, 2011, pág. 5. Aunque el Apartheid inició su proceso de institucionalización en 1948, la discriminación y segregación ya eran prácticas llevadas a cabo por los colonos europeos (portugueses, holandeses y británicos) quienes se encontraban asentados en la región por más de tres siglos. Para ampliar más sobre la historia Sudáfrica y del Apartheid se recomienda: WELSH, David, *The rise and fall of apartheid*, Jonathan Ball Publishers, Johannesburg, 2009.

legislativas que le permitieron a una minoría blanca de origen europeo tener el control del Estado y someter a una mayoría de “color” principalmente de origen africano y asiático (India y China). Entre las medidas legislativas se encuentran: La Ley de Clasificación de Raza que separaba aquellos ciudadanos que no eran de origen europeo, La Ley de Matrimonios Mixtos que prohibía el matrimonio entre personas de diferentes razas, La Ley de Áreas de Grupos que obligaba a personas de ciertas razas vivir en áreas diferenciadas. Así mismo, se crearon otra serie de medidas discriminatorias que por motivos raciales negaban el acceso al trabajo y la educación, la participación política, el uso del espacio público, entre otros aspectos.

Así, a partir de la experiencia de Sudáfrica y gracias a la contribución de la campaña de resistencia del apartheid, la comunidad internacional condenó y señaló como discriminatorio e injusto el sistema de apartheid⁶⁸. De manera progresiva, este rechazo llevó a que en 1962 la Asamblea General de la ONU estableciera el Comité Especial de Naciones Unidas contra el Apartheid. Posteriormente en 1966, a través de la Resolución 2202 A (XXI) la Asamblea General declaró el apartheid como crimen de lesa humanidad y como una amenaza contra la paz y la seguridad internacional y en 1984 el Consejo de Seguridad también lo calificó como crimen de lesa humanidad por medio de la Resolución 556 de 1984. Como resultado de este proceso, el 30 de noviembre de 1973, la Asamblea General de la ONU aprueba la Convención Internacional sobre la Represión y el Castigo del Crimen de Apartheid (en adelante Convención sobre el Apartheid). La decisión contó con un total de 91 votos a favor, cuatro en contra (Portugal, Estados Unidos, Reino Unido y Sudáfrica) y 26 abstenciones. La convención entró en vigor el 18 de julio de 1976 y en la actualidad cuenta con 109 ratificaciones, incluyendo la ratificación efectuada por el Estado de Palestina el 2 de abril de 2014. Por su parte el Estado de Israel no ha firmado ni ratificado dicho instrumento.

El Artículo 1 de la Convención estableció que el apartheid, es un crimen de lesa humanidad y que los actos inhumanos que resultan de las políticas y prácticas de apartheid y las políticas y prácticas análogas de segregación y discriminación racial (Artículo 2) son crímenes que violan el DI. Como veremos más adelante, la Convención sobre el Apartheid sigue vigente, ya que el apartheid es considerado como un crimen de

⁶⁸ Desde 1952 hasta 1990, la Asamblea General de la ONU condenó anualmente el apartheid ya que éste va en contra de lo estipulado en los artículos 55 y 56 de la Carta de las Naciones Unidas. Véase: UNITED NATIONS, *The United Nations and apartheid, 1948-1994*, United Nations Department of Public Information, New York, 1994, pág. 9 a 11.

lesa humanidad, tanto en el derecho internacional consuetudinario como en el Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional (1998)⁶⁹. A mediados de los noventa, con el colapso total del sistema de apartheid y con el establecimiento de la democracia en Sudáfrica, la ONU canceló y disolvió organismos especiales como el Grupo de Monitoreo para la Convención Internacional sobre la Represión y el Castigo del Crimen de Apartheid, el Comité Especial de Naciones Unidas contra el Apartheid y el Centro de las Naciones Unidas en contra del Apartheid. Por su parte, Sudáfrica concentró sus esfuerzos en la transición política y en el establecimiento de la Comisión para la Verdad y la Reconciliación, más que en la persecución del crimen de apartheid.

3.2. Apartheid de Israel hacia el pueblo palestino: el proceso de una lucha por su reconocimiento.

De manera paralela al proceso de lucha y persecución contra el crimen de apartheid, en el contexto del conflicto palestino-israelí surgieron una serie de imperceptibles referencias sobre la analogía o similitud del apartheid de Sudáfrica y las políticas implementadas por Israel sobre los territorios palestinos en el marco de la ocupación militar. Uno de los acontecimientos que pudo haber dado inicio a tal comparación fueron los comentarios realizados por Hendrik Frensch Verwoerd, Primer Ministro de Sudáfrica (1958-1966). En 1961, Verwoerd criticó a Israel después de que este Estado votara en contra el apartheid sudafricano en la cumbre de la Asamblea General de la ONU. Verwoerd manifestó que Israel era incoherente en su actitud anti-apartheid, explicando que dicho país se había apoderado de los territorios en los que los árabes habían habitado miles de años y que por lo tanto, al igual que Sudáfrica, Israel era un Estado de apartheid⁷⁰. Tiempo después, en la década de los sesenta, varios medios de comunicación palestinos como *Shu'un Filastiniya* y *Al-Hadaf* realizaron comparaciones entre la estrategia de bantustanes⁷¹ implementada en Sudáfrica y la

⁶⁹ DUGARD, John, *Convención para la Internacional sobre la Represión y el Castigo del Crimen de Apartheid*, United Nations Audiovisual Library of International Law, 2009. Consultado en: www.un.org/law/avl Enero 31 de 2014.

⁷⁰ CLARNO, Andrew James, *The Empire's New Walls: Sovereignty, Neo-Liberalism, and the Production of Space in Post-Apartheid South Africa and Post-Oslo Palestine/Israel*, BiblioBazaar, Charleston, 2011, pág. 66.

⁷¹ En el contexto del régimen de apartheid impuesto en Sudáfrica, un “Bantustán” es el término con el que se denominan cada uno de los 20 territorios o reservas tribales asignados a la población no blanca que habitaba en Sudáfrica y África del Sudoeste, hoy Namibia. Con el transcurso del tiempo varios de estos bantustanes obtuvieron autonomía administrativa hasta el punto de ser declarados territorios independientes sin que internacionalmente se le reconociera su soberanía nacional. Dentro del conflicto palestino-israelí el término ha sido empleado en razón de las consecuencias generadas por la política territorial israelí sobre los TPO. Según explica Halper, un bantustán son todos

propuesta israelí para la *autonomía* palestina en los territorios de Cisjordania y Gaza⁷². Pero, sólo hasta la década de los ochenta la comparación entre Israel y Sudáfrica trascendió el ámbito local, debido a que varios académicos y activistas en Israel y otros países empezaron a hacer uso del término “Apartheid de Israel”⁷³.

Posteriormente, tras los resultados de los Acuerdos de Oslo (1993) y durante el transcurso de la Segunda Intifada (2000 a 2005) la analogía entre Israel y Sudáfrica cobró mayor relevancia a nivel internacional. Esto, gracias a que líderes políticos y académicos expresaron a través de publicaciones, conferencias y grandes medios de comunicación su crítica e inconformidad respecto a las políticas de opresión que el Estado de Israel había establecido en los territorios de Gaza y Cisjordania⁷⁴. Así pues, se hizo aún más visible la campaña internacional por el reconocimiento de la práctica del crimen de apartheid por parte de Israel hacia el pueblo palestino.

Pero sólo hasta el 2007, esta campaña internacional llegó a instancias de la ONU, gracias a que John Dugard, Relator Especial de las Naciones Unidas para Palestina sugirió que las políticas y prácticas de apartheid cometidas por Israel en los TPO fueran analizadas a la luz de lo establecido en el DI. Igualmente, Dugard señaló que algunos de los elementos de la ocupación de Israel en los territorios palestinos se constituyen como formas de colonialismo y de apartheid, las cuales son contrarias al DI.

los territorios palestinos que han sido cantonizados (separados, enclavados) o separados de la continuidad territorial de Palestina y han sido territorialmente atrapados en razón de las prácticas expansionistas de Israel, se encuentran bajo soberanía de Israel y poseen una limitada autonomía. Esta reducción territorial le ha permitido a Israel obtener control sobre los diversos territorios y población, hecho que representa un obstáculo fundamental para la soberanía y autonomía del pueblo palestino y por ende para el establecimiento de un Estado Palestino. Halper argumenta que un bantustán se da gracias a cinco importantes aspectos: 1. Zonas A y B (Cisjordania), 2. El cierre de territorios, 3. Los asentamientos, sus rutas y bloqueos, 4. La infraestructura de la ocupación y 5. El muro o valla de separación. HALPER, Jeff, JOHNSON, Jimmy & SCHAEFFER, Emily, *The Israeli-Palestinian Conflict: challenging slogans through critical reframing*, The Israeli Committee Against House Demolitions-ICAHN, Jerusalem, 2009, pág. 10.

⁷² CLARNO, Andrew James, *The Empire's New Walls: Sovereignty, Neo-Liberalism, and the Production of Space in Post-Apartheid South Africa and Post-Oslo Palestine/Israel*, citado, pág. 67.

⁷³ Entre los autores que se destacan encontramos: DAVIS, Uri, *Israel: An Apartheid State*, Zed Books, London, 1987 y BENVENISTI, Meron, *West Bank Data Project: A Survey of Israel's Policies*, American Enterprise Institute, Washington D.C., 1984.

⁷⁴ Estos líderes provenían de Sudáfrica, Israel, Palestina y otros países. Desde Sudáfrica, encontramos a Desmond Tutu quien en varios medios señaló que las políticas de seguridad y control empleadas por Israel en Palestina eran equivalentes a las prácticas del sistema de apartheid TUTU, Desmond, “Apartheid in the Holy Land”, *The Guardian*, 29 April 2002. En: <http://www.theguardian.com/world/2002/apr/29/comment>. El gobierno de Sudáfrica hizo un llamado al gobierno de Israel para que cesará todas aquellas actividades que evocan el apartheid. República de Sudáfrica- Department of International Relations and Cooperation. “South Africa’s response to latest Israeli Settlement Activities in East Jerusalem” Consultado en: <http://www.dfa.gov.za/docs/2009/isra1124.html>. Por parte de Israel encontramos las obras de Uri Davis: DAVIS, Uri, *Israel: An Apartheid State*, Zed Books, London, 1987. URI, Davis, *Apartheid Israel: possibilities for the struggle within*, Zed Books, London, 2003. A nivel internacional destacamos los siguientes líderes: Noam Chomsky, “Introduction”, en CAREY, Roane, *The New Intifada: Resisting Israel's Apartheid*, Verso, London, 2001, CHOMSKY, Noam, *Fateful Triangle, The United States, Israel and the Palestinians*, South and Press, Massachusetts, 1999 y CARTER, Jimmy, *Palestine: peace not apartheid*, Simon & Schuster, New York, 2006.

Por lo tanto, el relator expresó que era necesario plantear la siguiente pregunta ante CIJ para que ésta emitirá una Opinión consultiva: “¿Cuáles son las consecuencias jurídicas de un régimen de ocupación prolongada con características de colonialismo y apartheid para el pueblo ocupado, la Potencia ocupante y para terceros Estados?”⁷⁵. Este paso propició a que en el 2008 el Presidente de la Asamblea General de la ONU, Miguel d’Escoto Brockmann, hiciera referencia a las políticas llevadas a cabo por Israel en Palestina y su similitud con el sistema de apartheid instaurado en Sudáfrica. Ante la importancia del uso del término y el reconocimiento de la actual situación de Palestina, d’Escoto añadió que era importante que la ONU empleará el término de apartheid y que según lo estipulado en la Convención contra el Apartheid tales prácticas de discriminación fueran declaradas como ilegales en cualquier lugar donde éstas ocurran⁷⁶.

En 2009, como respuesta a las sugerencias realizadas por John Dugard, Relator Especial de las Naciones Unidas para Palestina, en su informe del 2007, el Consejo de Investigación de Ciencias Sociales (*Human Sciences Research Council*) de Sudáfrica presentó un estudio sobre las consecuencias jurídicas de la colonización, la ocupación y el apartheid en los TPO a la luz del DI. Entre otros aspectos, el estudio concluyó que Israel había violado las medidas legales internacionales que prohíben el colonialismo y el apartheid en los territorios palestinos y que la ocupación de dichos territorios es ilegal. Por lo tanto, señala que Israel tiene la responsabilidad de reparar la situación ilegal que ha generado⁷⁷.

A partir de esta investigación, se hizo aún más visible el número de académicos y expertos en DI interesados en analizar la posible existencia del crimen de apartheid hacia los palestinos que habitan tanto en Israel como en los territorios ocupados. Esto, lo observamos de manera más reciente en la tercera sesión internacional del Tribunal Russell sobre Palestina –TRP, celebrada en el 2011 en Ciudad del Cabo, Sudáfrica. Durante la sesión, el tribunal se dedicó a analizar de qué manera las prácticas

⁷⁵ ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS, Informe del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos en los territorios palestinos ocupados desde 1967 (Sr. John Dugard), A/HRC/4/17 , 29 de enero de 2007. Pág. 3.

⁷⁶ Statement of Miguel d’Escoto Brockmann President of the United Nations General Assembly, at the 57TH Plenary Meeting on Agenda Item 16, The Question of Palestine, United Nations, New York, 24 November 2008. Consultado en: http://www.humanrightsvoices.org/assets/attachments/documents/7245_Brockmann_GA.pdf Enero 24 de 2014.

⁷⁷ HUMAN SCIENCES RESEARCH COUNCIL, *Occupation, Colonialism, Apartheid? A re-assessment of Israel’s practices in the occupied Palestinian territories under international law*, Human Sciences Research Council, Cape Town, 2009.

implementadas por Israel hacia los palestinos van en contra de la prohibición del apartheid de acuerdo al DI. Entre las conclusiones emitidas por el TRP, podemos resaltar que las políticas con las que Israel somete al pueblo palestino hacen parte de un régimen institucionalizado de dominación que corresponde a la definición de apartheid establecida en el DI y que el mismo régimen es impuesto a todos los palestinos en cualquier lugar donde éstos residan⁷⁸. Posteriormente en enero de 2014, Richard Falk, Relator Especial de las Naciones Unidas para Palestina, en su informe sobre "la situación de los derechos humanos en los territorios palestinos ocupados desde 1967", señaló que las diversas prácticas y medidas ejecutadas por el Estado de Israel hacia a los TPO no sólo contribuyen a las sistemática violación de los derechos humanos de la población que los habita, sino además se corresponden plenamente con las prácticas contempladas por Artículo 2 de la Convención sobre el Apartheid⁷⁹.

Por otra parte y como hemos observado, desde hace más 30 años, la historia del apartheid en Sudáfrica y lo contemplado en la Convención sobre el Apartheid y otros instrumentos internacionales que la acompañan, han nutrido un discurso que desde varios niveles y sectores exige que se reconozca y atienda debidamente la situación de apartheid de la cual es víctima el pueblo palestino. Sin embargo, a pesar de este creciente y sólido respaldo y de las tímidas declaraciones de la ONU sobre las posibles políticas israelíes de apartheid, aún existen sectores y líderes que se encuentran en desacuerdo con este planteamiento, que lo consideran como inadecuado y carente de argumentos. Tales diferencias, han generado en los últimos años un debate sobre si es apropiado o no, determinar que las actuales políticas de Israel sobre los palestinos son iguales o semejantes a las políticas y prácticas del régimen de apartheid establecido en Sudáfrica desde 1948 hasta 1994.

Entre los críticos a la analogía, se encuentra el ex juez sudafricano Richard Goldstone quien argumenta que al interior de Israel no existe un sistema de apartheid y, que por ende, su situación actual no se relaciona con la definición de apartheid establecida en el Estatuto de Roma⁸⁰. Ejemplo de ello, es que en Israel los árabes con

⁷⁸ RUSSELL TRIBUNAL ON PALESTINE, *Findings of the South African Session*, Cape Town, 5-7 November 2011. Consultado en: <http://www.russelltribunalonpalestine.com/en/wp-content/uploads/2011/11/RToP-Cape-Town-full-findings3.pdf> Enero 24 de 2014.

⁷⁹ General Assembly United Nations, Report of the Special Rapporteur on the situation of human rights in the Palestinian territories occupied since 1967, (Sr. Richard Falk), A/HRC/25/67, 13 January 2014.

⁸⁰ Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional Artículo 7, parágrafo 2 (h). "Por el crimen de apartheid" se entenderán los actos inhumanos de carácter similar a los mencionados en el párrafo 1 cometidos en el contexto de un régimen institucionalizado de opresión y dominación sistemáticas de un grupo racial sobre uno o más grupos raciales y con la intención de mantener ese régimen".

ciudadanía israelí representan el 20% de la población, ejercen el derecho al voto, tienen partidos políticos y tienen representantes en la *Knesset*. En cuanto a la situación de Cisjordania, Goldstone explica que Israel no ha implementado ningún sistema de opresión y dominación que beneficie un grupo racial minoritario como ocurrió en Sudáfrica y, que por el contrario Israel se ha demostrado dispuesto a negociar el status de este territorio por medio de diálogos de paz⁸¹. Por su parte, el reconocido historiador israelí, Benny Morris, sostiene que el uso del término de apartheid, ha sido empleado por los líderes palestinos como una estrategia para deslegitimizar a Israel y generar un rechazo a éste por parte de Occidente, de la misma manera que ocurrió con el régimen de Sudáfrica⁸².

Por su parte la académica israelí Hilla Dayan, considera que es necesario reconocer que a partir de la Primera Intifada (1987-1993) y que posterior a los Acuerdos de Oslo (1993) Israel implementó una serie de principios de control político del territorio sobre la población palestina. Sin embargo, la autora señala que la implementación de dichas políticas no son comparables con el apartheid de Sudáfrica ya que las bases conceptuales del apartheid no aplican al caso de Israel/Palestina y que por lo tanto las analogías entre Sudáfrica e Israel carecen de rigurosidad y son una forma fácil de explicar la compleja situación en la cual se encuentran los territorios ocupados⁸³. Así pues, en vez de hacer referencia al término de apartheid, Dayan explica que las políticas que Israel ha impuesto en los territorios palestinos, pueden llegar a ser comprendidas de manera más amplia y compleja a través del término *regímenes de separación*. Sin definir exactamente de qué se tratan, la autora explica que este tipo de regímenes implementan una serie de reglas para separar y controlar a una población y privarla de sus derechos. Estos regímenes operan a través de tres principios de separación y control: el principio administrativo de la regla despótica, el principio de los bordes domésticos y el principio de la desestabilización de la sociedad⁸⁴. Tras la explicación sobre cómo operan estos tres principios en el caso de los TPO, Dayan

⁸¹ GOLDSTONE, Richard, "Israel and the Apartheid Slander", en *The New York Times*, October 31, 2011, Consultado en: http://www.nytimes.com/2011/11/01/opinion/israel-and-the-apartheid-slander.html?_r=2&ref=opinion& Enero 24 de 2014.

⁸² MORRIS, Benny, *One state, two states : resolving the Israel/Palestine conflict*, Yale University Press, New Haven, 2009, pág. 203 y 204.

⁸³ DAYAN, Hilla, "Regimes of Separation: Israel/Palestine and the Shadow of Apartheid", en: OPHIR, Adi, GIVONI, Michal, HANAFI, Sari, *The power of inclusive exclusion : anatomy of Israeli rule in the Occupied Palestinian Territories*, citado, pág. 282.

⁸⁴ Ídem, pág. 292 a 314.

sostiene que la *separación* se constituye como el tipo de organización política establecida por Israel en Palestina desde la década de los noventa. Así pues, la separación es el conjunto de prácticas y consecuencias que han creado una particular y compleja situación que no puede compararse con el apartheid de Sudáfrica.

En línea similar a la expuesta por Dayan, el académico israelí Neve Gordon hace referencia al *principio de separación*. Según el autor durante la historia de la ocupación de los territorios palestinos por parte de Israel, éste último ha empleado el *principio de colonización* y el *principio de separación* como métodos para establecer la ocupación⁸⁵. Según Gordon, el *principio de colonización*, es un tipo de gobierno en el que el colonizador intenta dirigir la vida de los colonizados y explota los recursos naturales del territorio capturado. Este tipo de principio fue implementado durante las dos primeras décadas de la ocupación. Tiempo durante el cual los palestinos fueron sujetos de control y administración a través del acceso de sus derechos y servicios, a la vez que sus recursos naturales como el agua y la tierra fueron explotados. Sin embargo, a partir de los acontecimientos ocurridos durante la Primera Intifada (1987-1993), el gobierno de Israel progresivamente implementó el *principio de separación*. Gordon, explica que bajo este principio el interés principal de Israel se basa en la obtención y uso de los recursos y no en el control de la población. Añade que el tipo de relación que establece este principio, se puede entender a través de la frase: *nosotros estamos aquí, ustedes están allá*. El *nosotros* se refiere a los israelíes y el *ustedes* a los palestinos.

De acuerdo a lo explicado por el autor, podemos encontrar que bajo el *principio de separación*, Israel perdió total interés por mantener el control de la población palestina y se concentró en separarla. Esto, a través de métodos más agresivos de violencia directa y estructural, como lo son las detenciones a adultos y menores, asesinatos selectivos, expropiación de casas e infraestructuras, implementación de barreas para la movilidad, entre ellas el muro. Así mismo, impedimentos para acceder al sistema legal, el cambio y el abuso de la demografía y la negación al acceso y disfrute de los derechos y libertades fundamentales⁸⁶. Finalmente, cabe señalar que aunque a través de la explicación de ambos principios, Gordon no hace referencia al término de apartheid, en otros medios el autor ha llegado a concluir que Israel es un Estado de

⁸⁵ GORDON, Neve, *Israel's Occupation*, citado, pág. 199 a 201.

⁸⁶ GORDON, Neve, "From Colonization to Separation: exploring the structure of Israel's occupation", en OPHIR, Adi, GIVONI, Michal, HANAFI, Sari, *The power of inclusive exclusion: anatomy of Israeli rule in the Occupied Palestinian Territories*, citado, pág. 243 a 258.

apartheid. Esto, debido a la notoria diferencia entre las condiciones entre palestinos e israelíes. Así, enfatiza que mientras los primeros están condenados a vivir sin Estado y a no acceder a sus derechos, entre ellos lo más básicos, los segundos gozan de toda clase de privilegios y comodidades tanto en Israel como en los territorios ocupados⁸⁷.

Desde otro punto de vista, encontramos el activista y periodista británico, Ben White, quien es partidario de hacer referencia al “Apartheid de Israel” y ha hecho varios estudios al respecto. En su opinión ante el debate sobre si es posible hacer una analogía entre Sudáfrica e Israel, White explica que cualquier comparación entre ambos regímenes debe hacerse teniendo en cuenta la forma en que se desarrollaron sus políticas y las diferentes circunstancias que las acompañaron. Esta premisa permitiría establecer al menos tres diferencias entre ambos casos: 1. el régimen de apartheid en Sudáfrica permitió que una minoría blanca dominara a una población negra que representaba alrededor del 75% de la fuerza laboral, 2. Israel no ha llegado al punto extremo de establecer lavabos para “judíos” y “no judíos” y, que por el contrario los palestinos nacionalizados en Israel cuentan con ciertos derechos políticos y, 3. mientras que en el apartheid de Sudáfrica los colonos explotaban la fuerza laboral de los nativos, en el caso de la colonización de Israel, éste tuvo la intención de eliminar o expulsar a la población nativa. En este sentido, los intereses de Israel no se encuentran en la dominación y explotación de la población, sino más bien en apropiarse de la tierra⁸⁸.

Como podemos apreciar existe una amplia variedad de opiniones y posiciones sobre la existencia o no de un régimen de apartheid implementado por Israel. Si bien, algunos de los críticos reconocen la compleja y dramática situación de los TPO, evitan hacer referencia exacta al término de *apartheid* y lo remplazan por el término de *separación*, aunque los dos compartan el mismo significado. Evidentemente, el reconocimiento de términos como *colonialismo*, *ocupación*, *apartheid*, entre otros, son temas sensibles en este conflicto y hacen parte de la arena política del mismo. No obstante, consideremos que más allá del debate sobre el debido uso de un término, es necesario llamar a las cosas por su nombre y hacer recordar que el apartheid (que connota separación) es un crimen de lesa humanidad, cuya prohibición sigue vigente de acuerdo a lo establecido en la Convención del Apartheid (1973) y el Estatuto de Roma (1998).

⁸⁷ GORDON, Neve, “Boycott Israel”, en: Los Angeles Times, August 20, 2009. Consultado en: <http://articles.latimes.com/2009/aug/20/opinion/oe-gordon20> Enero 25 de 2014.

⁸⁸ WHITE, Ben, *Israeli Apartheid. A beginner's guide*, PlutoPress, London, 2009, pág. 7 y 8.

Por tales razones, ahora nuestro interés es analizar una demanda que existe al interior del pueblo palestino y en la comunidad internacional durante los últimos treinta años, la cual consiste en reconocer que Israel comete el crimen de apartheid del cual este pueblo es víctima. Así pues, nuestra posición se define a partir de lo establecido por el DI. Por ello, a continuación realizaremos un análisis general sobre los elementos que componen el crimen de apartheid y qué tipo de prácticas y políticas cometidas por Israel, nos permiten señalar que este país comete dicho crimen. Esto, a partir de los estudios realizados por varios académicos y expertos en la materia.

3.3. El sistema de apartheid impuesto por el Estado de Israel en los TPO.

Para empezar con nuestro análisis, es necesario señalar que aunque la tipificación del crimen del apartheid surgió a partir de la experiencia de Sudáfrica y que este régimen fue desmantelado a mediados de los noventa, la prohibición y persecución de este crimen sigue vigente y no se limitó a este caso. En relación a esto y como señala Dugard, el hecho de que un amplio número de instrumentos aprobados antes y después de la caída del apartheid hagan referencia a la Convención sobre el Apartheid, confirma que ésta estaba destinada a aplicarse a otras situaciones aparte de Sudáfrica⁸⁹.

Hoy en día, el crimen de apartheid se encuentra recogido en los siguientes instrumentos internacionales: la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial de 1965, Convención sobre la Imprescriptibilidad de los Crímenes de Guerra y de los Crímenes de Lesa Humanidad de 1968, la Convención Internacional sobre la Represión y el Castigo del Crimen de Apartheid de 1973, el Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional de 1998 y el Protocolo I adicional a los Convenios de Ginebra de 1949. Respecto a la definición y como ya hemos señalado con anterioridad, la Convención sobre el Apartheid establece que “el apartheid es un crimen de lesa humanidad y que los actos inhumanos que resultan de las políticas y prácticas de apartheid y las políticas y prácticas análogas de segregación y discriminación racial que se definen son crímenes que violan los principios del derecho internacional”. El segundo artículo de la citada convención establece seis categorías de actos que denotan el crimen de apartheid, entre ellos: el

⁸⁹ DUGARD, John, *Convención para la Internacional sobre la Represión y el Castigo del Crimen de Apartheid*, United Nations Audiovisual Library of International Law, 2009. Consultado en: www.un.org/law/avl Enero 31 de 2014.

asesinato, la tortura y los tratos crueles, la detención arbitraria de los miembros de un grupo racial, las medidas que separan la población de acuerdo a criterios raciales, la persecución de personas que se oponen al apartheid. Igualmente, el Artículo 3 plantea que en el plano internacional la responsabilidad penal aplica a los particulares, los miembros de organizaciones y los representantes del Estado que cometan crimen de apartheid, que lo fomenten o confabulen para ello.

Posteriormente, en 1998, el Estatuto de Roma de la CPI incluyó el crimen de apartheid, entre los crímenes de lesa humanidad y en su Artículo 7 párrafo 2 (h) define el crimen de apartheid como “los actos inhumanos cometidos en el contexto de un régimen institucionalizado de opresión y dominación sistemáticas de un grupo racial sobre uno o más grupos raciales y con la intención de mantener ese régimen”. Si bien Israel no ha ratificado la Convención contra el Apartheid y el Estatuto de Roma, tiene el deber de respetar el estatus de prohibición del crimen de apartheid. Esto en virtud del principio del *jus cogens*, ya que el castigo y sanción de los crímenes de lesa humanidad, entre ellos el apartheid, es una norma imperativa del derecho internacional consuetudinario que intenta proteger los intereses fundamentales de la comunidad internacional. Igualmente, esta norma genera obligaciones *erga omnes* que el conjunto de la comunidad internacional debe cumplir y proteger.

Así mismo, como crimen de lesa humanidad, el apartheid también se encuentra sujeto al *principio de universalidad* o de *principio de justicia universal*. Por el cual los Estados se pueden declarar competentes para apresar y juzgar a los responsables de aquellos delitos que por su gravedad van en contra toda la humanidad, independientemente de la nacionalidad del acusado o de la víctima o del lugar donde crimen fue cometido. En el caso de los crímenes de lesa humanidad, el principio de jurisdicción universal se encuentra consagrado en la Convención Internacional sobre la Represión y el Castigo del Crimen de Apartheid de 1973 (Artículo 5) y la Convención contra la tortura y otros tratos o penas crueles o degradantes de 1984 (Artículo 5, 2). Otro importante principio que rige el crimen de apartheid como categoría de los delitos de lesa humanidad, es el principio de *imprescriptibilidad penal*. En este sentido, la Convención sobre la imprescriptibilidad de los crímenes de guerra y de los crímenes de lesa humanidad de 1968, señala entre otros aspectos que la efectiva represión de los crímenes de guerra y los crímenes de lesa humanidad son un importante elemento para su prevención, como también para la protección de los derechos humanos y libertades fundamentales. Por lo tanto, en el Artículo 1 la Convención establece que dichos

crímenes son “imprescriptibles, cualquiera que sea la fecha en que se hayan cometido”⁹⁰.

Por último, es necesario señalar el debate relativo al uso de las definiciones de *grupo racial* y *grupo étnico* dentro del crimen de apartheid. Esto debido a que la Convención contra el Apartheid sostiene que el apartheid es la dominación y opresión sistemática por parte de un grupo racial de personas hacia cualquier otro grupo racial de personas. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que el Artículo 1 de la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial de 1965 señala que la "discriminación racial", “denotará toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico”. En relación al contenido de este artículo, el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial establece que la Convención “se refiere a todas las personas de distintas razas, grupos nacionales o étnicos o pueblos indígenas”⁹¹. En este sentido, en el contexto del conflicto palestino-israelí, la discriminación y la dominación ejercida por los israelíes judíos hacia los árabes palestinos, se constituye en una *discriminación racial* por motivos de origen nacional o étnico y no por los mismos motivos *raciales* que justificaron el establecimiento del apartheid en Sudáfrica.

Por otra parte, el Artículo 2 de la Convención sobre el Apartheid establece que el crimen de apartheid denotará los siguientes actos cometidos con el propósito de establecer y mantener la dominación racial de un grupo de personas sobre cualquier otro grupo racial y oprimirlos sistemáticamente. A continuación, describiremos de manera general las prácticas y políticas por las cuales el Estado de Israel comete este tipo de crimen hacia los habitantes palestinos que se encuentran en los TPO⁹². Cada una de estas serán ampliamente abordadas en el próximo capítulo sobre las “Actuales condiciones de los territorios palestinos ocupados. Estructura y consecuencias de la ocupación”.

⁹⁰ Así mismo, el Artículo 29 del Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional, estipula que *los crímenes de la competencia de la Corte no prescribirán*.

⁹¹ Recomendación general N° 24, Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial, relativa al artículo 1 de la Convención, 55° período de sesiones, U.N. Doc. HRI/GEN/1/Rev.7 at 249 (1999).

⁹² Es necesario mencionar que para efectos de esta investigación sólo haremos referencia a los actos cometidos por Israel en los TPO. Para profundizar sobre el sistema de apartheid ejercido hacia el pueblo palestino recomendamos consultar: RUSSELL TRIBUNAL ON PALESTINE, *Findings of the South African Session*, Cape Town, 5-7 November 2011, HUMAN SCIENCES RESEARCH COUNCIL, *Occupation, Colonialism, Apartheid? A re-assessment of Israel's practices in the occupied Palestinian territories under international law*, Human Sciences Research Council, Cape Town, 2009, DAVIS, Uri, *Israel: An Apartheid State*, Zed Books, London, 1987. URI, Davis, *Apartheid Israel: possibilities for the struggle within*, Zed Books, London, 2003 y COCONI, Luciana, *Apartheid contra el pueblo palestino*, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, Madrid, 2010.

-Artículo 2, a), La denegación a uno o más miembros de uno o más grupos raciales del derecho a la vida y a la libertad de la persona:

i) Mediante el asesinato de miembros de uno o más grupos raciales;

Asesinatos de palestinos: en el marco del conflicto palestino-israelí y de la prolongada ocupación las autoridades israelíes han provocado la muerte de miles de palestinos, el mayor número de estas víctimas eran civiles que no hacían parte de las hostilidades. De acuerdo con *The Israeli Information Center for Human Rights in the Occupied Territories (B'Tselem)*, desde la Primera Intifada (1987) hasta el 31 de marzo de 2015 han fallecido aproximadamente 8.571 palestinos a causa de ataques por parte del ejército israelí⁹³. El aumento en las cifras se debe a las ofensivas militares llevadas a cabo en Gaza en los últimos años.

-Asesinatos selectivos: desde el inicio de la Segunda Intifada (septiembre 29 de 2000) las autoridades israelíes implementaron la política de asesinatos selectivos como forma de prevenir el levantamiento violento por parte de los palestinos. Generalmente, este tipo de asesinatos son dirigidos hacia líderes y activistas palestinos como respuesta a los atentados o actos violentos cometidos por los grupos armados palestinos hacia Israel. Las autoridades israelíes se refieren a este tipo de asesinatos con el nombre de “operaciones puntuales” o “autodefensa activa”, argumentado que su uso es una herramienta legal de autodefensa. De acuerdo con B'Tselem, entre el 2000 y el 2013 las fuerzas de seguridad llevaron a cabo 369 asesinatos selectivos en los TPO⁹⁴.

ii) Mediante atentados graves contra la integridad física o mental, la libertad o la dignidad de los miembros de uno o más grupos raciales, o su sometimiento a torturas o a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.

Las autoridades israelíes someten a los habitantes de los TPO a la tortura y tratos crueles, a través de medidas como el castigo y tratos crueles a los detenidos, las

⁹³ The Israeli Information Center for Human Rights in the Occupied Territories (B'Tselem), “Statistics”. Consultado en: <http://www.btselem.org/statistics>

⁹⁴ The Israeli Information Center for Human Rights in the Occupied Territories (B'Tselem), Consultado en: <http://www.btselem.org/statistics> Mayo 15 de 2015.

restricciones a la libre circulación, el maltrato físico y psicológico en las barreras y zonas de seguridad, las demoliciones de viviendas e infraestructuras, entre otros.

-Tortura y malos tratos a los detenidos: los detenidos palestinos (adultos y menores) son sometidos a castigos y malos tratos como la agresión verbal, las posiciones forzadas por un largo período de tiempo, el aislamiento, la demolición de sus viviendas o la de alguno de sus familiares, restricción de visitas de familiares y la negación a acceder a un abogado de manera oportuna. Así mismo, los presos en huelga de hambre reciben malos tratos y se les niega el acceso a servicios médicos independientes.

-Demolición de viviendas e infraestructuras: desde años previos a la ocupación las autoridades israelíes establecieron una política de demolición de viviendas e infraestructuras que le ha permitido a Israel obtener mayor cantidad de territorios de manera ilegal. Este tipo de medidas también se constituyen como formas de tortura y castigo colectivo. Generalmente, las demoliciones obedecen a razones administrativas o de seguridad. Tales demoliciones afectan la integridad física y mental de algunos de los habitantes de Jerusalén Este y Cisjordania, quienes en el mayor de los casos deben huir en busca de otro lugar para residir y padecen traumas psicológicos como ansiedad y depresión por la pérdida de su vivienda. Así mismo, estas personas ven vulnerados sus derechos básicos como la salud, la educación, la alimentación y saneamiento.

-Restricciones a la libertad de la circulación: Israel estableció en los TPO un conjunto de medidas para la seguridad y control que obstaculizan la movilidad y libre circulación de los palestinos. Estas medidas incluyen barreras físicas como los puestos de control, la obstrucción de carreteras, el muro y, barreras administrativas como los permisos de residencia, traslado y acceso. Esta restricción del derecho a la libre circulación, es también un obstáculo para el acceso y disfrute de otros derechos. La mayoría de la población de la Franja de Gaza y varias comunidades de la Zona C de Cisjordania tienen problemas de inseguridad alimentaria y de acceso al agua potable, debido a que no pueden desplazarse en busca de víveres o el acceso a la ayuda humanitaria es restringido. Las personas que necesitan trasladarse para recibir atención médica especializada deben obtener permisos especiales cuyo proceso de obtención retrasa o detiene el tratamiento médico. Miles de estudiantes de Cisjordania, deben realizar largos recorridos para asistir a sus escuelas, durante el camino deben cruzar varios puntos de

control en los que reciben maltrato físico y psicológico por parte de los soldados israelíes.

iii) Mediante la detención arbitraria y la prisión ilegal de los miembros de uno o más grupos raciales;

-Detenciones administrativas: desde el inicio de la ocupación las autoridades israelíes han empleado este tipo de detenciones. Aunque las detenciones administrativas no están prohibidas en el DI, éstas deben realizarse bajo una serie de principios, entre ellos: sólo se debe utilizar en una manera excepcional y sólo por razones imperativas de seguridad, nunca debe utilizarse como alternativa a los procedimientos penales, debe basarse en los procedimientos establecidos por la ley y debe ser objeto de revisión por un órgano independiente e imparcial. Las detenciones practicadas por Israel no cumplen con el mínimo de estos requisitos y generalmente se realizan por períodos renovables e indefinidos. Las personas son detenidas y no se les explica el motivo de su detención, bajo el argumento de la existencia de “pruebas secretas” que no permitan cuestionar o refutar la detención⁹⁵. De acuerdo con las estadísticas del *Prisoner Support and Human Rights Association (ADDAMEER)*, a febrero de 2015 se registraron un total de 6.200 prisioneros políticos palestinos, entre ellos 454 detenidos debido a detenciones administrativas⁹⁶.

-Artículo 2, b), La imposición deliberada a uno o más grupos raciales de condiciones de existencia que hayan de acarrear su destrucción física, total o parcial;

-La situación humanitaria de la Franja de Gaza: el bloqueo económico, el cierre de los pasos fronterizos de Gaza y las operaciones militares que ha efectuado Israel en los últimos años, son las principales causas de hambre y desnutrición entre los gazatíes. Según la OCHA, en el 2014 el problema de la inseguridad alimentaria aumentó en un

⁹⁵ UNITED NATIONS, GENERAL ASSEMBLY, *Israeli practices affecting the human rights of the Palestinian people in the Occupied Palestinian Territory, including East Jerusalem*, A/67/372, September 2012, párrafos 26, 27. En el 2012, el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial exigió a Israel poner fin a la práctica de detención administrativa, ya es discriminatoria y va en contra vía de la normativa internacional de derechos humanos. Véase: COMMITTEE ON THE ELIMINATION OF RACIAL DISCRIMINATION (CERD), article 9 of the Convention Concluding observations of the Committee on the Elimination of Racial Discrimination. Israel, CERD/C/ISR/CO/14-16, 9 March 2012, párrafo 27.

⁹⁶ Prisoner Support and Human Rights Association, estadísticas. Consultado: <http://www.addameer.org/einside.php?id=9> Abril 20 de 2015.

73%,⁹⁷ lo que representa un problema grave para una población cuyo 80% depende únicamente de la ayuda humanitaria la cual tiene un acceso restringido⁹⁸. Sin embargo, Richard Falk, Relator Especial de la ONU, en su último informe explica que en cuanto a este apartado, no se puede afirmar que las políticas, leyes y medidas impuestas por Israel tengan por objeto la destrucción física del pueblo ocupado. En cuanto a la situación de Gaza, explica que varios estudios determinan que las políticas implementadas por Israel no tienen el propósito de causar la destrucción física del pueblo, sino su desplazamiento⁹⁹.

Artículo 2, c), Cualesquiera medidas legislativas o de otro orden destinadas a impedir a uno o más grupos raciales la participación en la vida política, social, económica y cultural del país y a crear deliberadamente condiciones que impidan el pleno desarrollo de tal grupo o tales grupos, en especial denegando a los miembros de uno o más grupos raciales los derechos humanos y libertades fundamentales, entre ellos el derecho al trabajo, el derecho a formar asociaciones sindicales reconocidas, el derecho a la educación, el derecho a salir de su país y a regresar al mismo, el derecho a una nacionalidad, el derecho a la libertad de circulación y de residencia, el derecho a la libertad de opinión y de expresión y el derecho a la libertad de reunión y de asociación pacíficas;

-Derecho a la educación: las autoridades israelíes han establecido diferentes políticas y medidas que obstaculizan el acceso y disfrute del derecho a la educación. Las escuelas públicas ubicadas en Jerusalén Este reciben menos recursos por parte del ayuntamiento. El bloqueo de Gaza no permite el acceso de materiales educativos y materiales de construcción para la reparación y mantenimiento de escuelas. Finalmente, en Cisjordania varias escuelas han sido demolidas o están bajo riesgo de demolición por no contar con los permisos de construcción y el conjunto de las barreras de seguridad dificultan la asistencia a clases de miles de niños y niñas.

⁹⁷ OCHA, Humanitarian Bulletin Monthly Report-March 2015, OCHA, East Jerusalem, 2015, pág. 4. Consultado en: https://www.ochaopt.org/documents/ocha_opt_the_humanitarian_monitor_2015_03_english.pdf Mayo 15 de 2015.

⁹⁸ HUMAN RIGHTS WATCH, World report 2015, events of 2014, citado, pág. 310.

⁹⁹ ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS, *Informe del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos en los territorios palestinos ocupados desde 1967*, Richard Falk, A/HRC/25/67, 13 de enero del 2014, párrafo 66.

-Derecho al trabajo: tanto la prolongada ocupación de Israel como la implementación de barreras de control y seguridad han afectado la economía y el mercado laboral en Palestina. Esta situación, obliga a miles de palestinos a buscar empleo en Israel y en los asentamientos israelíes. Sin embargo el mercado laboral israelí ha establecido un sistema de cuotas, autorizaciones y seguridad que restringe el número contratación de palestinos. En consecuencia, miles de palestinos trabajan ilegalmente sin importar los riesgos que esto implica para su seguridad. Además, los sindicatos de trabajadores palestinos en Israel no son reconocidos por el gobierno israelí y por la *Histadrut*, la mayor federación sindical israelí, mientras que en los asentamientos los sindicatos de trabajadores palestinos se encuentran prohibidos¹⁰⁰.

-Derecho a la libertad de circulación y residencia: a parte de las barreras físicas y administrativas que impiden la circulación y libre desplazamientos de los palestinos que habitan los TPO, desde el inicio de la ocupación y tras los Acuerdos de Oslo (1993) las autoridades israelíes implementaron un sistema de permisos que otorgan el derecho de residencia a los palestinos que se encuentran en Jerusalén Este, Israel, la Franja de Gaza y Cisjordania. El estatus de residencia caduca si el residente se ausenta del territorio por un período de siete años o más o si obtiene el permiso de residencia o nacionalidad en otro país. En la realidad, muchas personas pierden dicho permiso debido al desplazamiento forzado provocado por las demoliciones de viviendas, las malas condiciones de vida, los enfrentamientos armados, entre otros. Así mismo, los casi seis millones de palestinos refugiados no tienen derecho a regresar y de residir en Palestina o los territorios palestinos que hoy pertenecen a Israel.

-Derecho a la libertad de opinión y expresión y de se asociaciones pacíficas: este derecho es vulnerado a través de órdenes militares como: a) La Orden Militar N° 107 relativa a los libros de textos. Establece una serie de libros cuya enseñanza está prohibida, su contenido incluye lengua árabe, filosofía, historia, geografía, etc. b) Orden Militar N° 50 (1967) establece que todas las publicaciones realizadas en Cisjordania o importadas a este territorio, requieren aprobación de las autoridades israelíes, c) Orden

¹⁰⁰ DUGARD, John, REYNOLDS, John, "Apartheid, International Law, and the Occupied Palestinian Territory", en *The European Journal of International Law*, citado, pág. 896.

Militar N° 101 (1967) prohíbe la publicación de contenidos de naturaleza política a través de cualquier medio¹⁰¹.

-Medidas legislativas: Israel ha establecido en Cisjordania dos sistemas jurídicos paralelos. El primero es un conjunto de leyes civiles y penales que aplican a los colonos que habitan en los asentamientos, mientras que el segundo son una serie de leyes y órdenes militares dirigidas hacia los palestinos, las cuales discriminan y vulneran los derechos y libertades fundamentales de esta población. Esta diferencia jurídica y sus consecuencias en cada una de las poblaciones, se constituyen en una medida de segregación.

-Artículo 2, d), Cualesquiera medidas, incluidas las de carácter legislativo, destinadas a dividir la población según criterios raciales, creando reservas y guetos separados para los miembros de uno o más grupos raciales, prohibiendo los matrimonios mixtos entre miembros de distintos grupos raciales y expropiando los bienes raíces pertenecientes a uno o más grupos raciales o a miembros de los mismos;

-Separación de la población en Cisjordania: Israel ha separado físicamente los territorios de Cisjordania a través de un conjunto de medidas como las barreras de seguridad, los asentamientos, los puestos de avanzada y las carreteras especiales que exclusivamente conducen a los asentamientos y la expropiación de tierras y propiedades que permiten a Israel expandir sus territorios. En consecuencia, se ha producido la segregación o separación de dos poblaciones: los ciudadanos israelíes que habitan los asentamientos (colonos) y los árabes palestinos. A esta separación física la acompañan una serie de políticas, normas y medidas administrativas que también establecen una separación y diferencia entre ambos grupos respecto a las condiciones de vida y el acceso y disfrute de derechos.

Mientras los colonos habitan en asentamientos que ofrecen cómodas condiciones de vida y reciben beneficios especiales por parte del gobierno de Israel, los palestinos sufren el aislamiento y su movilidad es restringida debido a los enclaves generados por los asentamientos, el sistema de carreteras, el muro y otras medidas de seguridad.

¹⁰¹ COCONI, Luciana, *Apartheid contra el pueblo palestino*, pág. 170.

-Artículo 2, e) La explotación del trabajo de los miembros de uno o más grupos raciales, en especial sometiéndolos a trabajo forzoso;

La prolongada ocupación militar israelí ha dificultado el desarrollo económico e industrial de Palestina y ha generado una alta escasez de oportunidades laborales. Por tal razón, muchos trabajadores palestinos, en especial jóvenes, acuden al mercado laboral israelí disponible tanto en Israel como en los asentamientos, en áreas como la construcción, manufactura y agricultura. Para acceder a estos empleos, las autoridades israelíes han impuesto un sistema de autorizaciones, cuotas y medidas de seguridad que regulan las condiciones laborales de los palestinos. Entre otros aspectos, el sistema establece contratar a hombres palestinos mayores de 26 años, casados y con hijos, discriminado así un amplio sector de la población palestina en edad productiva¹⁰².

Estos requisitos y el número específico de cuotas dificultan la contratación de trabajadores palestinos. Sin embargo, muchos empleadores contratan ilegalmente a trabajadores palestinos sin importar sus condiciones laborales y los riesgos que éstos corren ante las autoridades palestinas por no contar con los permisos. De esta forma, los trabajadores palestinos están más expuestos a la explotación y abuso laboral.

-Artículo 2, f) La persecución de las organizaciones y personas que se oponen al apartheid privándolas de derechos y libertades fundamentales.

Las autoridades israelíes persiguen aquellas personas y organizaciones que denuncian y se manifiestan en contra de las diversas violaciones de derechos humanos y las políticas y medidas de apartheid, entre ellas, la construcción de asentamientos, el muro y los bloqueos de carreteras, la administración de recursos naturales, etc. Estas personas sufren agresiones físicas durante las protestas, reciben amenazas judiciales, son privados de la libertad varias veces y son sometidos a tortura y tratos crueles durante su detención.

De otra parte y para finalizar, el análisis de la normativa internacional y de los actos cometidos por el Estado de Israel nos permite concluir que Israel ha establecido un sistema de dominación y opresión por razones étnicas en los TPO que ampliamente se corresponde con el crimen de apartheid.

¹⁰² INTERNATIONAL LABOUR OFFICE, *The situation of workers of the occupied Arab territories*, International Labour Office, Geneva, 2013, pág. 9.

CAPÍTULO VIII

ACTUALES CONDICIONES DE LOS TERRITORIOS PALESTINOS OCUPADOS. ESTRUCTURA Y CONSECUENCIAS DE LA OCUPACIÓN.

Como expusimos en el capítulo anterior, varios autores y estudios han señalado que los TPO se encuentran bajo la combinación de los regímenes de *colonialismo*, *ocupación* y *apartheid*. El análisis de estos tres conceptos se constituyen en uno de los principales marcos de referencia de nuestra investigación para comprender las causas y dinámicas del conflicto en los últimos años. Por lo tanto, bajo dicho marco durante el presente capítulo tenemos como propósito ahondar y reflexionar sobre las actuales condiciones de los TPO. Para ello, hemos establecido cuatro escenarios de análisis que nos permitirán comprender la existente situación de derechos humanos y DIH, las características de los territorios, las condiciones en que se encuentran sus habitantes y algunas de las prácticas y políticas de seguridad implementadas por el Estado de Israel y sus consecuencias.

De esta manera, en el primer escenario de análisis abordaremos los más recientes casos sobre las violaciones del DIDH y DIH por parte del gobierno israelí, el cual como Potencia ocupante tiene obligaciones sobre las adecuadas condiciones de la población y la administración de los territorios palestinos. Esto según lo estipulado en el Cuarto Convenio de Ginebra de 1949 y el Reglamento de La Haya de 1907. Así mismo, señalaremos algunas de las violaciones a los derechos humanos ejecutadas por las autoridades palestinas de la ANP en Cisjordania y Hamas en la Franja de Gaza. Para todo ello, acudiremos a los más recientes informes y estudios emitidos por organismos internacionales como la OCHA, UNRWA, UNICEF, FAO, OMS y organizaciones internacionales como Human Rights Watch, Amnistía Internacional y Save the Children y algunas instituciones públicas israelíes y palestinas.

Seguidamente, procederemos a indagar sobre las principales características y presentes circunstancias de los territorios de la Franja de Gaza, Jerusalén Este y Cisjordania. Por lo tanto, analizaremos algunos datos geográficos y poblacionales, describiremos algunos elementos históricos y mencionaremos algunas de las consecuencias de su ocupación y bloqueo, como el caso particular de la Franja de Gaza.

En tercer lugar analizaremos las condiciones de los refugiados y desplazados forzados palestinos que habitan los TPO, Así mismo, estudiaremos algunos de los

relevantes aspectos de esta población, entre ellos, su demografía, las narrativas sobre su origen, su estatus jurídico de acuerdo a la normativa internacional y las implicaciones jurídicas del derecho al retorno.

Por último, el cuarto escenario de análisis lo dedicaremos a algunas de las prácticas y medidas de seguridad y expansión territorial implementadas por el Estado de Israel, las cuales van en contra del DI, violan sistemáticamente los derechos del pueblo palestino y otorgan vigencia a los regímenes de colonización, ocupación y apartheid. Entre las medidas que exploraremos se encuentran las barreras físicas que restringen la movilidad y la libertad de circulación de los palestinos, las demoliciones de casas y otras infraestructuras y la construcción ilegal de asentamientos en los territorios ocupados.

1. Violaciones del DIH y de las normas de derechos humanos en los TPO.

La comunidad internacional a través de organizaciones como la ONU, el CICR y la CIJ han señalado que los territorios palestinos de la Franja de Gaza, Cisjordania y Jerusalén Este, aún mantienen el estatus de territorio ocupado y, que por ende, Israel continua siendo la Potencia ocupante de los mismos. Así mismo, han determinado que en dichos territorios deben aplicarse las normas del DIH, especialmente el Cuarto Convenio de Ginebra de 1949 y el Reglamento de La Haya de 1907, como también las obligaciones consagradas en las normas consuetudinarias del DIDH.

De manera contraria, Israel ha rechazado su responsabilidad en la aplicación de estas normas, argumentando que es el “administrador” de los territorios y que por lo tanto no tiene responsabilidades como Potencia ocupante y, que las normas internacionales de derechos humanos que ha ratificado sólo se aplican en Israel y a sus ciudadanos. Bajo esta justificación, durante los casi 50 años de ocupación, Israel ha establecido en los TPO un sistema de normas, políticas y medidas que van en contra de los derechos y libertades fundamentales de los palestinos, postergando la soberanía e independencia de este pueblo y por ende la posibilidad de paz. No obstante, y como veremos a continuación, las responsabilidades de estos abusos también recae en las autoridades de Hamas en la Franja de Gaza y la ANP en Cisjordania y en algunos casos en los colonos israelíes que habitan ilegalmente en Cisjordania. Además cabe mencionar que la reciente adhesión del Estado de Palestina a varios tratados de derechos humanos no afecta o reversa las obligaciones que le atañen al Estado de Israel.

Con el interés de profundizar sobre las condiciones contextuales de los TPO y, en consecuencia, proponer modelos de educación para la paz acordes a las mismas, a continuación llevaremos a cabo un análisis general sobre la actual situación sobre el respeto y cumplimiento del DIDH y el DIH en dichos territorios. Para ello, acudiremos a las más recientes investigaciones e informes de organismos internacionales como la ONU, la UNRWA y la OCHA, como también de organizaciones internacionales como Amnistía Internacional y Human Rights Watch y de organizacionales locales que hacen observación y seguimiento al respecto. Es necesario mencionar que debido a los obstáculos generados por la misma ocupación, mucha de la información proporcionada por estas fuentes, no cuenta con actualizaciones del año 2015 e incluso 2014. A este hecho se le suma la crisis humanitaria de la Franja de Gaza, tras las consecuencias generadas por la operación “Margen Protector” (julio 7- agosto 26 de 2014) los esfuerzos humanitarios y, por ende, la información se han concentrado en esta zona, dificultando así el acceso a información actualizada sobre varios de los aspectos de la actual situación de los TPO.

Iniciamos pues con el derecho a la vida, libertad y seguridad. De acuerdo con el Artículo 3 de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 “todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona”¹. En los TPO observamos que en el marco del conflicto y de la prolongada ocupación, la población civil palestina se encuentra expuesta a una serie de ataques y amenazas que afectan este derecho. Generalmente, los ataques provienen de las autoridades israelíes y palestinas (administraciones de Hamas y la ANP), los grupos armados palestinos (grupos armados de Hamas) y los colonos israelíes. En cuanto a la muerte de palestinos, en la Franja de Gaza la mayor causa se debe a las operaciones militares efectuadas por Israel y en una pequeña proporción se encuentran las ejecuciones llevadas a cabo por las autoridades de Hamas. Mientras que en Cisjordania las causas involucran los ataques violentos por parte de las fuerzas armadas israelíes y en algunos casos los colonos israelíes.

En Gaza, por ejemplo, en respuesta a los ataques armados perpetrados por los grupos armados palestinos, entre el 14 y 21 de noviembre de 2012, el ejército de Israel efectuó la agresión militar denominada “Pilar Ofensivo de Defensa”. Durante la operación, fallecieron más 165 palestinos, principalmente a causa de los ataques aéreos

¹ Así mismo el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1966 en su artículo 6 establece que el respeto y protección del derecho a la vida y en el artículo 9 consagra que individuo tiene derecho a la libertad y a la seguridad de su persona.

cometidos por Israel. De éstos, al menos 99 eran civiles, incluyendo 33 menores y 13 mujeres. Adicionalmente, 1.399 personas resultaron heridas, la mayoría de ellos civiles. Por su parte, Israel reportó que los cohetes lanzados por Hamas provocaron la muerte de seis personas, entre ellas tres civiles, dos militares y un contratista del ejército, e hirieron a 224 personas². Tras la operación, las autoridades israelíes no abrieron ninguna investigación penal por los ataques aéreos que violan lo estipulado por el DIH. Por su parte, el gobierno de Hamas no enjuició a ninguno de sus miembros por el lanzamiento de cohetes dirigidos a civiles israelíes³. Más tarde, en el 2014 el pueblo gazatí fue nuevamente atacado, del 8 de julio hasta el 6 de agosto el ejército israelí ejecutó la operación “Margen Protector”, otra vez en respuesta de los constantes ataques provenientes de los grupos armados palestinos. La operación provocó el fallecimiento de 2.220 palestinos, entre ellos 551 niños y niñas, 299 mujeres y 605 miembros de grupos armados y dejó heridas a más de 11.000 personas, convirtiéndose en la cifras de víctimas más altas registradas desde el inicio de la ocupación. Por su parte, las autoridades de Israel reportaron la muerte de 66 soldados y cuatro civiles. En razón del número de víctimas y el grado de violencia de los ataques, el Consejo de Derechos Humanos de la ONU propuso establecer un comité investigador de carácter independiente capaz de indagar las violaciones a los derechos humanos y el DIH cometidas por las Fuerzas Armadas de Israel y los grupos armados palestinos en el marco de las hostilidades que tomaron lugar desde junio de 2014, como también emitir recomendaciones sobre las responsabilidades de cada una de las partes y las medidas a emplear para un mayor protección de la población civil⁴.

En el marco de la misma operación militar en Gaza, las Brigadas Izz Al Din Al Qassam, una de las facciones que integran el brazo militar de Hamás y que hacen parte de las fuerzas de Seguridad Interna de Gaza, ejecutaron extrajudicialmente a 22 personas, señaladas de “colaborar con el enemigo”, es decir, con la autoridades israelíes. Gran parte de las víctimas eran presos que ya habían cumplido con su condena y el proceso de ejecución fue respaldado por el Ministerio de Interior de facto⁵

² OCHA, *Fragmented lives. Humanitarian Overview 2012*, OCHA, East Jerusalem, OCHA OPT 2013, pág. 8 y 9.

³ HUMAN RIGHTS WATCH, *World report 2014. Events of 2013*, Human Rights Watch, United States of America, 2014.

⁴ OCHA, *Fragmented lives. Humanitarian Overview 2014*, citado, pág. 5.

⁵ AMNISTÍA INTERNACIONAL, *Informe 2014/15 Amnistía Internacional. La Situación de los los Derechos Humanos en el Mundo*, Amnistía Internacional, London, 2015, pág. 399. Consultado en: <https://www.amnesty.org/download/Documents/POL1000012015SPANISH.PDF> mayo 6 de 2015.

Por otra parte, en Cisjordania, los asesinatos y lesiones a civiles palestinos se deben principalmente a los ataques por parte de las fuerzas israelíes y de los colonos que habitan los asentamientos. Según la OCHA, entre el 2012 hasta 2014 en este territorio se registraron la muerte de 94 palestinos, mientras que 13.084 resultaron heridos por diversos tipos de ataques. Respecto a los ataques provenientes de los colonos, la mayoría son perpetrados hacia la población civil o sus bienes e infraestructuras, como viviendas, tierras, escuelas, vehículos, cultivos de olivos y las mezquitas. De acuerdo con el mismo organismo, entre el 2012 y el 2014 se registraron 295 episodios de violencia por parte colonos⁶. Respecto a los arrestos y las detenciones arbitrarias de adultos y menores, éstas se ejecutan sin las mínimas garantías procesales y de juicio imparcial⁷. De acuerdo con cifras del B'TSELEM en el 2014 el promedio mensual de detenciones aumentó en un 24%, es decir, un promedio de 327 detenciones al mes, al finalizar este período se registraron un total de 5.528 palestinos en prisión o bajo detención arbitraria⁸. Y según las estadísticas del *Prisoner Support and Human Rights Association (ADDAMEER)*, a febrero de 2015 se registraron un total de 6.200 prisioneros políticos palestinos, entre ellos 454 detenidos debido a detenciones administrativas⁹.

Por otra parte y continuando con nuestro estudio sobre la situación de los derechos humanos en los TPO, encontramos que a pesar de que diferentes instrumentos jurídicos internacionales prohíben la tortura, los castigos inhumanos y degradantes¹⁰, Israel realiza este tipo de prácticas hacia los palestinos a través de actos como el castigo y los tratos crueles a los detenidos, el maltrato físico y psicológico en los puestos de control y en otras barreras de seguridad, las severas restricciones en la movilidad y libre circulación, las demoliciones de viviendas, entre otros.

En cuanto a la tortura y los malos tratados llevados a cabo hacia los prisioneros, las autoridades israelíes recurren a métodos como la privación del sueño, la agresión verbal, las posiciones forzadas, el aislamiento, la agresión sexual, la demolición de la

⁶ OCHA, *Fragmented lives. Humanitarian Overview 2014*, citado, pág. 7.

⁷ Véase: Cuarto Convenio de Ginebra de 1949, artículos: 64, 65, 66, 67, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77 y 78.

⁸ B'TSELEM - The Israeli Information Center for Human Rights in the Occupied Territories, "Statistics", Consultado en: http://www.btselem.org/statistics/detainees_and_prisoners Mayo 6 de 2015.

⁹ Prisoner Support and Human Rights Association, estadísticas. Consultado: <http://www.addameer.org/einside.php?id=9> Abril 20 de 2015.

¹⁰ Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 (Artículo 5), Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1966 (Artículo 7), Declaración sobre la Protección de Todas las Personas contra la Tortura (1975), Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes (1984).

vivienda del recluso o de su familia y la negación al acceso da un abogado durante varios días o semanas¹¹. Así mismo, los miembros del Servicio de Instituciones Penitenciarias de Israel someten a malos tratos a los detenidos en huelga de hambre prolongada y repetidamente les niegan el acceso a servicios médicos independientes¹². Según la ONU, investigaciones llevadas a cabo durante el 2013 y 2014, demuestran que los prisioneros palestinos son sometidos a diversos tipos de tortura y malos tratos. Entre los métodos más comunes se encuentran el aislamiento, los ataques verbales hacia la religión y creencias de los prisioneros, la negación o restricción de visitas médicas. La Organización también indica que durante los últimos años se ha presentado un aumento en el uso de métodos de tortura psicológica debido a que ésta genera impactos negativos en la salud de los prisioneros. El conjunto de éstos y otros métodos generan consecuencias físicas y psicológicas a largo plazo que incluyen enfermedades de la piel, úlceras, asma, problemas respiratorios, lesiones en la espalda y columna vertebral, dolores de cabeza, insomnio, inseguridad, sentimientos de alienación, baja autoestima y disfunción sexuales como resultado los actos humillantes y degradantes a los que son sometidos¹³.

Los actos de tortura hacia palestinos también han sido ejecutados por las autoridades palestinas. Según la Comisión Independiente de Derechos Humanos de Palestina, durante el 2014, en Cisjordania se recibieron más de 120 denuncias de tortura y de malos tratos hacia presos y detenidos por parte de agentes de la policía, las Fuerzas de Seguridad preventiva y los servicios generales de inteligencia. Mientras que en Gaza se registró la muerte de 3 personas a causa de torturas y la denuncia de 440 casos de tortura y malos tratos por parte de agentes de las fuerzas de Seguridad Interna¹⁴. En ambos territorios no hay mecanismos para la protección de presos y detenidos, como tampoco para la investigación de las denuncias al respecto, hechos que generan impunidad y agravan la situación de esta población.

¹¹ Para más información sobre el empleo de la tortura véase: COHEN, Gerald A.; “Tirar la primera piedra: ¿Quién puede y quién no puede condenar a los terroristas?” (Casting the First Stone: Who Can, and Who Can’t, Condemn the Terrorists?), Trad. C. Lema Añón y S. Ribotta, *Derechos y Libertades*, N° 17, año 2007, pág. 89 a 113 y RIBOTTA, Silvina, “Reflexiones sobre la tortura” en *Papeles el tiempo de los derechos*, N° 5, 2011,

¹² Véase: Cuarto Convenio de Ginebra de 1949, El Artículo 76: trato debido a los detenidos.

¹³ UNITED NATIONS, GENERAL ASSEMBLY, *Report of the Special Committee to Investigate Israeli Practices Affecting the Human Rights of the Palestinian People and Other Arabs of the Occupied Territories*, A/69/355, 26 August 2014, pág. 6 y 7.

¹⁴ AMNISTÍA INTERNACIONAL, *Informe 2014/15 Amnistía Internacional. La Situación de los Derechos Humanos en el Mundo*, citado, pág. 341. P

Respecto a la libertad del movimiento, el Artículo 13 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos establece que toda persona tiene “derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado”. Pero, desde el 2000, año en que se inició la Segunda Intifada, las autoridades israelíes han establecido una serie de políticas de seguridad que restringen la movilidad y la libre circulación de los palestinos, especialmente a quienes habitan la Franja de Gaza y Cisjordania. Estas medidas incluyen barreras físicas y administrativas como los *check points* o puestos de control, los bloqueos de carreteras, el muro o valla de seguridad, y los permisos de traslado y acceso generalmente otorgados de manera restringida. Estas barreras de seguridad se constituyen como uno de los principales obstáculos para el acceso y gozo de servicios y derechos básicos como el agua, la salud y la educación. Y, que obviamente, afectan el derecho a la libre determinación del pueblo palestino.

Si bien, como Potencia ocupante Israel tiene la responsabilidad de garantizar a los palestinos su bienestar y el acceso a los derechos humanos básicos¹⁵, como hemos analizado el Estado de Israel aún mantiene estas medidas, argumentando su legítimo derecho a proteger la seguridad de los ciudadanos israelíes. De este modo, Israel mantiene el bloqueo militar en la Franja que ya entró a su octavo año consecutivo. Dicho bloqueo ha generado una grave crisis humanitaria¹⁶, ha afectado el mantenimiento de infraestructuras básicas para el agua, el alcantarillado y la electricidad, ha afectado la economía y las oportunidades laborales de los habitantes gazatíes¹⁷. Así mismo, es la principal barrera para la circulación y libre de desplazamiento de los habitantes de Gaza hacia el exterior. A pesar de que en los últimos meses han aumentado los permisos para viajar a través del paso fronterizo de Rafá (frontera con Egipto), las autorizaciones de viaje a Cisjordania aún son escasas y difíciles de conseguir, incluso para personas que necesitaban asistencia médica urgente y especializada¹⁸.

¹⁵ Véase: Convenio de Ginebra de 1949, Artículo 47: Intangibilidad de derechos.

¹⁶ Se estima que en la actualidad alrededor de un 80% de la población de la Franja de Gaza, es decir, casi 1.800.000 personas depende de los suministros de la ayuda internacional H U M A N R I G H T S W A T C H, World report 2015, events of 2014, H u m a n R i g h t s W a t c h, United States of America, 2015, pág. 310. Consultado en: http://www.hrw.org/sites/default/files/wr2015_web.pdf Mayo 12 de 2015.

¹⁷ En el 2014, la tasa de desempleo en jóvenes entre 15 a 24 años fue de un 67%.9. Palestinian Central Bureau of Statistics. West bank and Gaza strip. Consultado en: <http://www.pcbs.gov.ps/Downloads/book2120.pdf> mayo 12 de 2015.

¹⁸ AMNISTÍA INTERNACIONAL, *Informe 2014/15 Amnistía Internacional. La Situación de los Derechos Humanos en el Mundo*, citado, pág. 341.

En el caso de Cisjordania, Israel mantiene un conjunto de medidas de seguridad que restringen la movilidad y libre circulación de palestinos hacia Israel, Jerusalén Este y al interior del territorio de Cisjordania, en especial en la Zona C¹⁹. De acuerdo con los últimos informes sobre movilidad y acceso en este territorio, en el 2014, en Cisjordania se registraron un total de 490 barreras físicas entre ellas los puestos de control, el bloqueo de carreteras, el muro y sus entradas²⁰, entre otras. Como parte de estas medidas, los palestinos deben solicitar permisos de acceso y traslado que son otorgados por las autoridades israelíes y los habitantes de más de 532 comunidades palestinas ubicadas en la Zona C enfrentan graves restricciones a servicios básicos que ponen en peligro su vida. De manera contraria, los israelíes, los habitantes de los asentamientos tienen la libertad de transitar estas zonas²¹.

Por otra parte, de acuerdo con varios instrumentos internacionales, toda persona tiene derecho a disfrutar de la salud física y mental²². De igual forma, el DIH contempla una serie de obligaciones que la Potencia ocupante debe cumplir con el fin de garantizar a los habitantes el acceso a este derecho²³. A pesar de la prolongada ocupación que ha impuesto Israel en los TPO, el sistema público de salud de Palestina ofrece óptimos servicios de atención básica. Sin embargo, los principales problemas para el acceso a este servicio y derecho se encuentran en la ausencia de servicios de atención especializada y en las barreras físicas y administrativas implementadas por Israel que prohíben la libre circulación de pacientes, personal y equipos médicos.

¹⁹ Como lo explicamos en el capítulo VI de la presente investigación, como parte de los Acuerdos Interinos de Oslo (28 de septiembre de 1995), también llamados “Oslo II” u “Oslo B”, Cisjordania quedó dividida en tres “Zonas”: A, B y C. La “Zona A” que equivale al 3% de Cisjordania y que estaría bajo control y administración de la ANP y las autoridades palestinas. La “Zona B” que representa el 24% de Cisjordania y que estaría bajo el control conjunto de Israel y la ANP y la “Zona C” que representa el 60% de Cisjordania y que permanecería bajo la soberanía de Israel. A pesar del fracaso de los Acuerdos de Oslo en el año 2000, Israel sigue ocupando las Zonas y en la Zona C ha establecido una serie de obstáculos y medidas que permiten el establecimiento de los asentamientos colonos, bases militares y la protección entre las fronteras exteriores de los territorios israelíes y, en consecuencia, prolongar y expandir la ocupación de los territorios.

²⁰ En el último informe publicado por la OCHA al respecto, se estima que al final del 2013 la longitud de la barrera, entre lo construido y lo proyectado era de 712 kilómetros. Para el mismo año se había construido un 62 % de la barrera, un 10% se encontraba bajo construcción y estaba prevista la planeación del restante 28%. OCHA OPT, *The humanitarian impact of the barrier 2013*, OCHA OPT, East Jerusalem, July 2013. Consultado en: https://www.ochaopt.org/documents/ocha_opt_barrier_factsheet_july_2013_english.pdf Mayo 12 de 2015.

²¹ OCHA, *Fragmented lives. Humanitarian Overview 2014*, citado, pág. 15.

²² Declaración Universal de los Derechos Humanos (Artículo 25), Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966 (Artículo 12). De acuerdo con el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales –CDESC el derecho a la salud está compuesto por cuatro dimensiones, relacionadas entre sí: 1. *Disponibilidad*, 2. *Accesibilidad*, tanto física como financiera, 3. *Aceptabilidad*, y 4. *Calidad*. Comentario General No. 14 (2000).

²³ Véase: Cuarto Convenio de Ginebra de 1949, Artículo 55: Abastecimiento de la población, Artículo 56: Higiene y sanidad pública y Artículo 57: Requisa de los hospitales.

En este sentido, la OMS ha identificado al menos tres principales obstáculos para el acceso al derecho a la salud en los TPO: 1. *Barreras de acceso*: debido a las barreras físicas (valla de seguridad, puestos de control, bloqueo de carreteras, entre otros) impuestas por las autoridades israelíes en Cisjordania y el bloqueo de la Franja de Gaza, los pacientes palestinos no pueden desplazarse o tienen dificultades para acceder a centros de atención especializada ubicados en Jerusalén Este, Israel, Egipto y Jordania. 2. *Subcontratación de servicios*: debido a la débil estructura hospitalaria y a la escasez de servicios médicos especializados, el Ministerio de Salud Palestino debe subcontratar servicios médicos privados que ofrecen aparatos médicos y llevan a cabo cirugías, pruebas y tratamientos. Sin embargo, en algunas ocasiones este servicio no se encuentra completamente disponible y es más costoso que el servicio normal. 3. *Procedimientos para la autorización de traslado*: para acceder a tratamientos médicos especializados en Jerusalén Este, Egipto y Jordania, los pacientes de Gaza y Cisjordania requieren de permisos especiales de traslado los cuales son otorgados por las autoridades israelíes. El proceso está lleno de trámites burocráticos que retrasan el tratamiento y recuperación de los pacientes²⁴.

Respecto a los territorios, en la Franja de Gaza el bloqueo ha restringido la entrada de personal y equipos médicos, como también el acceso de materiales para la construcción y reparación de hospitales y centros de salud. En cuanto a los permisos de traslado, según los más recientes datos de la OMS, en el 2013, un total de 13.667 pacientes solicitaron el permiso, de éstos 12.121 fueron otorgados (88.7 %), 42 fueron denegados (0.3 %) y 1.504 (11.0 %) tuvieron problemas de retraso en la autorización²⁵. Adicional a estos hechos, en el 2014 las principales violaciones del derecho a la salud se dieron en el marco de las hostilidades entre el ejército de Israel y los grupos armados palestinos entre julio y agosto del mismo año. Los 51 días de enfrentamientos armados provocaron graves daños a las estructuras físicas de 17 hospitales y 58 clínicas, en consecuencia 44 instalaciones ubicadas en las zonas más afectadas debieron cancelar

²⁴ WORLD HEALTH ORGANIZATION, *Right to health: Barriers to health access in the occupied Palestinian territory*, 2011 and 2012, WHO, Geneva, 2013, pág. 8 y 9.

²⁵ WORLD HEALTH ORGANIZATION, *Right to health: crossing barriers to access health in the occupied Palestinian territory*, 2013, WHO, Geneva 2014, pág. 16. Consultado en: http://www.emro.who.int/images/stories/palestine/documents/WHO_-_RTH_crossing_barriers_to_access_health.pdf?ua=1 Mayo 12 de 2015.

sus servicios por razones de seguridad restringiendo así la protección del derecho a la vida y la salud de los gazatíes²⁶.

En cuanto a Cisjordania, las barreras de seguridad, en especial la valla o muro son el principal obstáculo para el acceso a servicios de salud especializados más cercanos que se encuentran ubicados en Jerusalén Este. En este territorio se hallan seis hospitales que prestan servicios especializados, los únicos de este tipo en los TPO. En el 2013, alrededor de 236.027 pacientes y sus acompañantes solicitaron permiso de traslado, de éstos 187.578 fueron otorgados (79.5 %), 40.219 fueron denegados (17.0%) y 8.230 (3.5%) tuvieron problemas de retraso en la autorización²⁷. En el mismo se año se registró que sólo el 9% de las ambulancias tuvieron acceso directo para trasladar a los pacientes hacia Jerusalén Este²⁸.

Por otra parte y respecto a la educación, varios instrumentos internacionales reconocen que toda persona tiene derecho a la educación y que éste debe garantizar el libre desarrollo de las personas y el respeto por su dignidad humana, como también fomentar el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales²⁹. Así mismo, el DIH exige a la Potencia ocupante permitir el acceso a este derecho³⁰. De manera contraria, en los TPO, los estudiantes y profesores diariamente encuentran diversos obstáculos para el acceso y el pleno disfrute a este derecho, debido principalmente a los ataques perpetrados por las autoridades israelíes, los colonos israelíes y los grupos armados palestinos. Entre estos ataques encontramos las agresiones físicas y psicológicas por parte del ejército israelí y colonos israelíes hacia los estudiantes y profesores, la destrucción y demolición de las infraestructuras educativas, como también la negación de permisos de construcción y restauración de

²⁶ OCHA, *Humanitarian bulletin monthly report september 2014*, OCHAOPT, Jerusalem, pág. 18. Consultado en: http://www.ochaopt.org/documents/ocha_opt_the_humanitarian_monitor_2014_10_27_english.pdf Mayo 12 de 2015.

²⁷ WORLD HEALTH ORGANIZATION, *Right to health: crossing barriers to access health in the occupied Palestinian territory*, 2013, WHO, Geneva 2014, pág. 16. Consultado en: http://www.emro.who.int/images/stories/palestine/documents/WHO_-_RTH_crossing_barriers_to_access_health.pdf?ua=1 Mayo 12 de 2015.

²⁸ Ídem, pág.11.

²⁹ Declaración Universal de los Derechos Humanos (Artículo 26). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966 (Artículo 13). Así mismo el derecho a la educación está compuesto por cuatro elementos relacionados entre sí: 1. *Disponibilidad*, 2. *Accesibilidad*, 3. *Aceptabilidad* y, 4. *Adaptabilidad*. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS, Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz, *Promoción y Protección de Todos los Derechos Humanos, Civiles, Políticos, Económicos, Sociales y Culturales, Incluido el Derecho al Desarrollo, El derecho a la educación en situaciones de emergencia*, A/HRC/8/10, 20 de mayo de 2008.

³⁰ Véase: Cuarto Convenio de Ginebra de 1949, Artículo 50: Niños.

escuelas, la escasez de materiales y de oferta educativa, los ataques directos a escuelas producidos por grupos armados.

En el caso de la Franja de Gaza las dificultades se concentran en el bloqueo impuesto por Israel desde el 2007 y los escalados enfrentamientos entre el ejército israelí y los grupos armados palestinos. Por una parte, el bloqueo no permite el acceso de materiales educativos, materiales de construcción para la reparación de escuelas afectadas por los ataques, dotación de muebles y materiales para la administración educativa. En cuanto a los enfrentamientos armados, los dos últimos registrados son las operaciones militares ejecutadas por el ejército israelí “Pilar Ofensivo de Defensa” (14 al 21 de noviembre de 2012) y “Margen Protector” (2014). Entre las consecuencias del primer ataque se calcula que al menos 240 centros educativos resultaron gravemente afectados, 11 estudiantes y 3 profesores fueron asesinados y alrededor de 300 estudiantes resultaron heridos y 642.000 estudiantes no asistieron a clase debido a los daños en las infraestructuras³¹. Respecto a la operación “Margen Protector”, la más violenta desde el inicio de la ocupación en 1967, provocó la muerte de 1.492 civiles palestinos entre ellos 551 niños y niñas. El acceso al derecho a la educación resultó afectado en razón de los múltiples ataques y usos indebidos por parte de los grupos armados, ambas acciones van en contra de lo estipulado por el DIH. 189 escuelas públicas fueron atacadas, 26 de ellas resultaron casi destruidas y no aptas para prestar servicio y 84 de las más de 240 escuelas de la UNRWA quedaron gravemente afectadas. Entre estos ataques se cuentan aquellos llevados a cabo por el ejército israelí hacia tres escuelas de la UNRWA que funcionaban como albergues para civiles que perdieron sus hogares, dichos ataques causaron la muerte de 52 civiles y dejaron heridos a más de 200, la mayoría de ellos niños y niñas. A su vez, los brazos armados de Hamas utilizaron varias escuelas de la UNRWA como lugares para camuflar el almacenamiento de armas, convirtiéndolas así en blanco de ataques³².

Por otra parte, encontramos que en Cisjordania las barreras del acceso a la educación se centran en tres principales aspectos: 1. La demolición de estructuras educativas: según el más reciente informe de la OCHA, al final del año 2013 se registraron más de 32 escuelas que ofrecían servicios a más de 3.900 estudiantes de la

³¹ OCHA, *Education Cluster. Response to Gaza November Escalation Summary of Findings and Assessments to Date*, OCHAOPT, East Jerusalem, December 2012, pág. 2. Agosto 20 de 2013.

³² OCHA, *Fragmented Lives Humanitarian Overview 2014*, OCHA, East Jerusalem, March 2015, pág. 6. Consultado en: http://www.ochaopt.org/documents/annual_humanitarian_overview_2014_english_final.pdf Abril 26 de 2015.

Zona C que no contaban con la adecuada infraestructura física, no habían recibido permiso de remodelación y se encontraban bajo amenaza de demolición por parte de las autoridades israelíes³³, 2. Las barreras de seguridad: para llegar a sus escuelas tanto estudiantes como profesores deben atravesar uno o más puestos de control, torres de vigilancia militar, cercas eléctricas y puertas del muro. En la Zona C, se reporta que casi 1.700 niños caminan más de cinco kilómetros diarios para asistir a sus escuelas³⁴ y, 3. La violencia por parte del ejército israelí y los colonos: los y las estudiantes y maestras son víctimas de actos como agresiones físicas y psicológicas en escuelas, en bloqueo de carretas y puestos de control, como también la destrucción de escuelas y materiales educativos.

Por último, en Jerusalén Este encontramos que la discriminación es el mayor obstáculo para el acceso a la educación. A pesar de contar con el permiso de residencia, miles de niños, niñas y adolescentes en Jerusalén Este no pueden acceder a una educación pública y gratuita, derecho que los ciudadanos israelíes pueden disfrutar. El gobierno de Jerusalén asigna menos recursos económicos para la construcción de escuelas públicas en la parte Este de la ciudad, en consecuencia los estudiantes y sus familias deben buscar ofertas educativas alternativas como las escuelas islámicas *waqf*, escuelas privadas y escuelas de la UNRWA.

Otro eje central de nuestro análisis es el referido al trabajo, entendiendo que el derecho al trabajo es una de las bases para una vida digna y es un derecho universal. Entre otros aspectos el disfrute de este derecho incluye, la libre elección de un trabajo, las condiciones laborales y de seguridad adecuadas, la no discriminación, el salario justo y el derecho a formar sindicatos³⁵. Con el propósito de proteger este derecho, el DIH contempla la protección de los trabajadores y de sus condiciones laborales, las remuneraciones adecuadas, etc.³⁶. Antes de iniciar con el análisis es preciso señalar que para comprender las condiciones del derecho al trabajo en los TPO, es necesario tener en cuenta la condición económica de los mismos. Debido a la prolongada ocupación, Palestina presenta una economía de dependencia hacia Israel y los donantes internacionales, quienes son los que dan mayor sostenimiento a la economía. A pesar de

³³ OCHA, *Fragmented Lives Humanitarian Overview 2014*, citado, pág. 11.

³⁴ SAVE THE CHILDREN, *Fact sheet: children's right to education in armed conflict*, citado, pág. 2.

³⁵ Declaración Universal de los Derechos Humanos de (Artículo 23), Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966 (Artículos 6, 7 y 8).

³⁶ Véase Cuarto Convenio de Ginebra de 1949 Artículo 51: Alistamiento. Trabajo y Artículo 52: Protección de los trabajadores.

que Palestina cuenta con una baja producción agrícola, ésta no ha podido crecer y competir con el mercado israelí ya que Israel hace uso de los recursos naturales del suelo palestino, en especial del agua y la tierra³⁷. Desde hace varios años algunos organismos internacionales vienen alertando que la profunda crisis económica en los TPO se debe a los múltiples obstáculos físicos y administrativos que impone la ocupación israelí³⁸. También, la situación económica también ha sido afectada por la división política entre Cisjordania y la Franja de Gaza, el bloqueo de Gaza, el estancamiento del crecimiento económico mundial y el aumento del desempleo y la pobreza y los problemas fiscales derivados de la administración de la ANP, todos estos aspectos que socavan el espectro de los derechos de los palestinos, entre ellos la autonomía y determinación.

De acuerdo con el informe especial emitido por la Organización Internacional del Trabajo –OIT en el 2014 sobre la “Situación de los Trabajadores en los Territorios Árabes Ocupados”³⁹, en el caso de los TPO, en el 2013 la actividad económica se redujo notablemente. El Producto Interno Bruto –PIB fue tan sólo de un 2%, un número dramático si se compara con las cifras del 2012 que registraron un total fue de un 5.9% y de un 9% en el año 2011. Como veremos más adelante el descenso se debe al declive de la llamada “economía del túnel” que se forjó en Gaza. En el mismo año, la tasa general de desempleo aumentó en un 23.4%, alcanzando el 35.1% para las mujeres y un 20.6 % para los hombres⁴⁰. Mientras que el promedio de la fuerza laboral se encontraba en un 43.6%, distribuida en un 69.3% para los hombres y en un 69.3% para las mujeres⁴¹.

En Cisjordania el aumento del desempleo y la crisis económica se deben a los profundos problemas presupuestarios de la ANP. Estos se derivan principalmente de la inadecuada administración de los recursos provenientes de la ayuda internacional y de

³⁷ Cabe recordar que en este sentido el DIH prohíbe el uso de la tierra y otros recursos naturales. Véase Reglamento de la Haya de 1907 relativo a las leyes y costumbres de la guerra terrestre, Artículo 52.

³⁸ WORLD BANK, *Checkpoints and Barriers: Searching for Livelihoods in the West Bank and Gaza. Gender Dimensions of Economic Collapse*, World Bank, 2010, page. 22. Consultado: <http://siteresources.worldbank.org/INTWESTBANKGAZA/Resources/GenderStudy-EnglishFeb2010.pdf> Febrero 20 de 2014. Para un amplio análisis sobre el impacto de la ocupación en la economía palestina recomendamos: HEVER, Shir, *The political economy of Israel's occupation: repression beyond exploitation*, Pluto Press, 2010.

³⁹ Los actuales territorios árabes ocupados por parte de Israel son los TPO (Gaza, Cisjordania y Jerusalén Este) y los Altos del Golán sirios.

⁴⁰ INTERNATIONAL LABOUR OFFICE, *The situation of workers of the occupied Arab territories 2014*, International Labour Office, Geneva, 2014, pág. 7 y 9.

⁴¹ Palestinian Central Bureau of Statistics. West bank and Gaza strip. Consultado: http://www.pcbs.gov.ps/site/lang_en/881/default.aspx#Labour Mayo 12 de 2015.

los ingresos procedentes de Israel en razón de los impuestos recaudados en los territorios. A esto se le suma la incertidumbre política y la escasa inversión en recursos productivos que generen una economía independiente. El mismo informe de la OIT señala que al finalizar el 2013, Cisjordania presentó una tasa general de desempleo del 17.7% que se distribuye en un 17.9% para los hombres y un 27.4% para las mujeres⁴².

En la Franja de Gaza el bloqueo impuesto por Israel desde el 2007 se ha convertido uno de los principales obstáculos para la economía y las condiciones laborales del territorio. Como parte del bloqueo, Israel cerró varios pasos fronterizos que comunicaban Gaza con Israel y Egipto y que eran medios para el abastecimiento. El primero de ellos fue el paso de Erez por el cual transitaban trabajadores gazatíes que tenían permiso para trabajar en Israel y quienes representaban el 70% de la población laboral activa de Gaza. También fue cerrado el paso de Karni, que era el principal medio para el transporte de bienes y mercancías provenientes de Israel. Otro importante punto clausurado fue el paso Rafah que comunicaba Gaza con Egipto⁴³. El bloqueo de estos pasos fronterizos restringió el comercio y la movilización de los habitantes de Gaza. Esta situación llevó a los palestinos a reabrir y hacer más profundos los túneles que varios años atrás comunicaban Gaza y Egipto⁴⁴. La reconstrucción de estos túneles produjo en los últimos años una “economía del túnel” que permitió el auge del sector de la construcción y en consecuencia un alto crecimiento de la economía y el aumento del empleo temporal⁴⁵. Sin embargo, desde el 2013 el ejército egipcio inició la destrucción de varios túneles que permitían el traspaso de alimentos, medicinas y combustibles. En consecuencia, la economía del territorio se ha debilitado notablemente. Según cifras del 2014, se estima que un 80% de la población gazatíe depende de los suministros de la ayuda internacional⁴⁶ y las tasas de desempleo se sitúan alrededor de un 34.8% para los hombres y un 53.4% para las mujeres⁴⁷. Más allá de las cifras las mujeres son el grupo

⁴² INTERNATIONAL LABOUR OFFICE, *The situation of workers of the occupied Arab territories 2014*, citado, pág. 7 y 9.

⁴³ RAMAH, Sawsan, “Los túneles entre Egipto y Gaza, un medio de supervivencia bajo amenaza”, en: *Global Research*, December 12, 2013, Consultado en <http://www.globalresearch.ca/los-tuneles-entre-egipto-y-gaza-un-medio-de-supervivencia-bajo-amenaza/5361318> Mayo 12 de 2015.

⁴⁴ La construcción de túneles en la zona fronteriza entre Egipto y la Franja de Gaza, tiene sus orígenes después de la Guerra de 1967. Fueron construidos por los palestinos que querían visitar a sus familiares en la zona de Gaza controlada por Egipto, sin cruzar por los retenes militares de las fuerzas de Israel.

⁴⁵ INTERNATIONAL LABOUR OFFICE, *The situation of workers of the occupied Arab territories*, citado, pág. 4.

⁴⁶ HUMAN RIGHTS WATCH, *World report 2015, events of 2014*, citado, pág. 310.

⁴⁷ INTERNATIONAL LABOUR OFFICE, *The situation of workers of the occupied Arab territories 2014*, citado, pág. 7 y 9.

población con menos oportunidades de empleo formal que superen las áreas de educación, salud y servicios sociales. En consecuencia, la mayoría de mujeres en edad productiva y con estudios se dedican a otras labores como el cuidado y mantenimiento del hogar, trabajaban de manera informal limpiando casas o cuidando niños, sin contar con ninguna otra expectativa para su desarrollo personal y profesional y, por ende, para el desarrollo de la sociedad gazatí.

Por último, y debido a las escasas oportunidades laborales en los TPO muchos trabajadores palestinos acuden a los empleos ofrecidos en Israel y en los asentamientos israelíes en los sectores de la construcción, manufactura y agricultura. Para el acceso a estos empleos, las autoridades israelíes han establecido un régimen de cuotas, autorizaciones (sólo a Cisjordania) y medidas de seguridad. Este sistema sólo permite contratar hombres palestinos mayores de 26 años, casados y con hijos. De esta manera, se evita el acceso de un amplio sector de población palestina en edad productiva, desempleada o sin otras oportunidades. Con todo, para marzo del 2014, la cuota de permisos de trabajo aumentó 48.250 en Israel, se especula que estas cifras no se corresponden con el número real de trabajadores, el cual puede ser más alto. Esto se debe a que muchos jóvenes no cumplen con los requisitos y sin importar se arriesgan a trabajar ilegalmente para acceder a los altos salarios israelíes y diariamente ponen en riesgo su vida y seguridad, cruzando el muro u otras barreras de seguridad sin contar con los permisos necesarios⁴⁸.

Por otra parte y en cuanto al derecho a una vivienda digna y adecuada que hace parte del derecho a un nivel de vida adecuado. El Artículo 17 de la Declaración Universal de Derechos Humanos establece que toda persona tiene derecho a la propiedad privada y colectiva y que nadie será privado arbitrariamente de ella⁴⁹. En este sentido, el DIH prohíbe la destrucción de bienes e inmuebles de propiedad individual y colectiva⁵⁰. A pesar de esta restricción, desde 1948 las autoridades israelíes han establecido en los TPO una política de destrucción de infraestructuras y de negación de permisos de construcción que vulnera los derechos y las condiciones de vida de los habitantes de Jerusalén Este y Cisjordania, especialmente en la Zona C. Las autoridades

⁴⁸ INTERNATIONAL LABOUR OFFICE, *The situation of workers of the occupied Arab territories 2014*, citado, pág. 13.

⁴⁹ Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 (Artículo 25) y Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966 (Artículo 12).

⁵⁰ Véase Cuarto Convenio de Ginebra de 1949, Artículo 53: Destrucciones prohibidas.

israelíes justifican la demolición de infraestructuras en razón de dos principales motivos:

- *Seguridad*: las autoridades israelíes argumentan que las demoliciones obedecen a razones de carácter de seguridad de acuerdo a lo establecido en el Artículo 119 de las Regulaciones de Defensa (Emergencia) de 1945⁵¹. Este tipo de demoliciones son generalmente castigos punitivos realizados hacia las personas que habitan la vivienda y fueron frecuentemente ejecutados a través de operaciones militares durante la Segunda Intifada (2000-2004), período en el que se demolieron alrededor de 5.000 viviendas palestinas⁵².
- *Administrativos*: en este caso la autoridades ejecutan la demolición de las infraestructuras que no cuentan con el permiso especial de construcción. Este tipo de demoliciones se lleva a cabo con mayor frecuencia en la Zona C de Cisjordania, territorio bajo jurisdicción israelí.

Durante el 2012 las autoridades de Israel destruyeron 604 infraestructuras, un tercio de ellas eran viviendas. Las demoliciones provocaron el desalojo forzoso de casi 870 palestinos y otros 1.600 resultaron afectados⁵³. Sin embargo las autoridades israelíes no son las únicas en emplear estas medidas. En el mismo año, en Gaza, el gobierno de Hamas autorizó la demolición de 120 viviendas debido a que éstas se encontraban construidas en terrenos que eran propiedad del gobierno⁵⁴. Posteriormente, en el 2013, en Cisjordania fueron demolidas 565 infraestructuras, entre ellas, 205 viviendas, trayendo como consecuencia el desplazamiento forzado de 850 personas. Por último, aunque en el 2014 el número de demoliciones a infraestructuras se redujó a 493, pero de manera contraria, aumentó la cifra de demoliciones de viviendas que pasó a 314, provocando el desplazamiento forzado de 969 personas⁵⁵. Adicional a estas cifras, el *Internal Displacement Monitoring Centre*, destaca que desde el 2008 hasta 2014 las

⁵¹ Son un conjunto de normas establecidas en 1945 por el Mandato Británico en Palestina. Después del establecimiento del Estado de Israel en 1948, el gobierno incorporó las normas al interior de su legislación. En la actualidad, las normas y sus modificaciones hacen parte del sistema legal de la Cisjordania ocupada.

⁵² HALPER, Jeff, JOHNSON, Jimmy & SCHAEFFER, Emily, *The Israeli-Palestinian Conflict: challenging slogans through critical reframing*, The Israeli Committee Against House Demolitions-ICAHD, Jerusalem, 2009, pág. 57

⁵³ AMNISTÍA INTERNACIONAL, *Informe 2013 Amnistía Internacional. El Estado de los Derechos Humanos en el Mundo*, citado, pág.180 y 181.

⁵⁴ OCHA, *Fragmented lives. Humanitarian Overview 2012*, pág. 33 y 34.

⁵⁵ ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS, *Informe del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos en los territorios palestinos ocupados desde 1967*, Richard Falk, A/HRC/25/67, 13 de enero del 2014, párrafo 28.

autoridades israelíes demolieron más de 3.300 infraestructuras provocando el desplazamiento forzado de más 6.000 personas⁵⁶.

En contraste a la situación de los palestinos, desde el inicio de la ocupación el Estado de Israel ha establecido una política de construcción de asentamientos en los territorios de Cisjordania, especialmente en la Zona C. La mayoría de estos asentamientos son viviendas asignadas a ciudadanos israelíes generalmente judíos provenientes de Rusia y de algunos países del este de Europa. A pesar de que el DHI prohíbe a la Potencia ocupante los traslados de la población⁵⁷, progresivamente, desde 1980 ha venido aumentando el número de asentamientos y colonos que para el año 2014 registró un total de 135 asentamientos israelíes y 100 puestos de avanzada (*settlement outposts*)⁵⁸ y se estima que más de 200.000 colonos habitan Jerusalén Este, mientras que alrededor de otros 350.000 residen en Cisjordania, para un total aproximado de 550.000 colonos⁵⁹.

Por otra parte y continuando con el análisis de la situación de derechos humanos en los TPO, se encuentra el derecho al agua que aunque no se encuentra explícitamente reconocido como un derecho humano, en algunas normas de derechos humanos se insta a los Estados a que garanticen a todas las personas el acceso a una cantidad suficiente de agua potable para el uso personal y doméstico. Esto incluye, el saneamiento, la preparación de alimentos, la higiene personal y doméstica, el lavado de ropa, entre otros usos diarios⁶⁰. En casos de ocupación militar, la Potencia ocupante tiene el deber de abastecer a la población con los recursos necesarios e importar artículos cuando sean requeridos⁶¹. Aunque no aparezca de manera explícita, esta obligación también incluye

⁵⁶ INTERNAL DISPLACEMENT MONITORING CENTRE, *Palestine: a policy of displacement and dispossession amid renewed conflict*, Geneva, 2014, pág. 9. Consultado en: <http://www.internal-displacement.org/assets/library/Middle-East/Palestine/pdf/201410-me-palestine-overview-en.pdf> Mayo 12 de 2015.

⁵⁷ Véase Cuarto Convenio de Ginebra de 1949, Artículo 49: Deportaciones, traslados, evacuaciones.

⁵⁸ B'Tselem, The Israeli Information Center for Human Rights in the Occupied Territories "Settlements", Consultado en: <http://www.btselem.org/settlements> Mayo 15 de 2015.

⁵⁹ INTERNAL DISPLACEMENT MONITORING CENTRE, *Palestine: a policy of displacement and dispossession amid renewed conflict*, consultado, pág. 11.

⁶⁰ De acuerdo con el CDESC, "el derecho humano al agua es el derecho de todos a disponer de agua suficiente, salubre, aceptable, accesible y asequible para el uso personal y doméstico. Un abastecimiento adecuado de agua salubre es necesario para evitar la muerte por deshidratación, para reducir el riesgo de las enfermedades relacionadas con el agua y para satisfacer las necesidades de consumo y cocina y las necesidades de higiene personal y doméstica". Observación general N° 15 (2002). La Resolución 64/292 de 2010 de la Asamblea General de la ONU, reconoce que el derecho al agua potable y el saneamiento es un derecho humano esencial para el pleno disfrute de la vida y de todos los derechos humanos.

⁶¹ Véase Cuarto Convenio de Ginebra de 1949, Artículo 55: Abastecimiento de la población.

el abastecimiento de agua⁶². En el caso de los TPO, durante décadas sus habitantes han encontrado varios obstáculos para el acceso y disfrute de este derecho, lo que también afecta su adecuado acceso y gozo a otros derechos como la salud, la educación y la vivienda. Aunque la OMS establece que el mínimo de agua por habitante deber ser de al menos 100 litros por día⁶³, el promedio de consumo por parte de los habitantes de los TPO no supera los 50 litros al día⁶⁴, mientras que un habitante de Israel consume alrededor de 280 litros sólo para el uso doméstico⁶⁵.

Estudios emitidos en el 2014, explican que debido al bloqueo que Israel ejerce en la Franja de Gaza, el 94.5% del agua que proveniente de este territorio no se ajusta a los estándares internacionales de calidad, esto se debe a la penetración de agua de mar contaminada y la escasez de recursos para el tratamiento del agua, por lo tanto, no es seguro su uso tanto para beber como para el lavado de alimentos. Como forma de proveer agua potable a la población en algunos municipios se han instalado alrededor de 13 plantas de destilado y purificación, pero la calidad del agua tratada no alcanza los niveles adecuados, por lo que la mayoría de los gazatíes se ven obligados a comprar agua importada de Israel, que en consecuencia aumenta su nivel de dependencia hacia la Potencia ocupante. Mientras tanto, en Cisjordania, como parte de lo alcanzado en los Acuerdos de Oslo, durante la década de los noventa fue creado el Comité Conjunto de Agua Palestino-Israelí con el propósito de regular el uso del agua y el manejo de aguas residuales en los TPO. A pesar de la representación palestina en este comité, Israel ha establecido un sistema discriminatorio para la distribución de recursos hídricos entre las comunidades palestinas y los asentamientos israelíes. Así, mientras que un millón de personas que habitan en 492 comunidades palestinas ubicadas en las Zonas A y B consumen tan sólo 60 litros de agua al día, 18.660 personas que habitan 122 comunidades en la Zona C consumen alrededor de 30 litros al día y 313.000 personas residentes de 113 comunidades de la misma zona no poseen ningún tipo de acceso, por

⁶² Si bien el artículo no menciona el abastecimiento de agua, la potencia ocupante debe abastecer a la población de los recursos necesarios para la supervivencia que se encuentren escasos en el territorio. Véase: PICTET, Jean, (Ed), *Commentary, Fourth Geneva Convention Relative to Protection of Civilian Persons in Time of War*, The International Red Cross, Geneva, 1958. pág. 310.

⁶³ WORLD HEALTH ORGANIZATION, *Domestic Water Quantity, Service Level and Health*, WHO, Geneva, 2003, pág. 1.

⁶⁴ OCHA, Humanitarian Bulletin Monthly Report March 2015, pág. 6. Consultado en: https://www.ochaopt.org/documents/ocha_opt_the_humanitarian_monitor_2015_03_english.pdf Mayo 12 de 2015.

⁶⁵ OCHA, *Fragmented lives. Humanitarian Overview 2013*, pág. 70 y 71.

el contrario un colono israelí ubicado en la ocupada Cisjordania puede llegar a consumir casi 600 litros por día⁶⁶.

Ciertamente, el acceso y uso de este recurso ha hecho también parte del centro del conflicto y los diálogos de paz entre Israel y Palestina. Sin embargo y como lo señala Trottier, la disputa del agua como recurso es una simplificación de la compleja situación de la ocupación generada por Israel⁶⁷. En efecto, el limitado acceso al agua se encuentra sujeto a la presencia y control que Israel ejerce sobre la tierra y los recursos, especialmente en Cisjordania y su Zona C. Esto lo podemos apreciar a través de la construcción de asentamientos para los cuales se asignan completos sistemas de agua y alcantarillado, que se encuentran instalados ilegalmente en suelo palestino. Igualmente, las barreras físicas para la seguridad y control, entre ellas la valla de seguridad, los puestos de control y el bloqueo de carreteras impiden a los palestinos acceder fácilmente a manantiales, pozos y tanques de agua debido a las largas distancias que deben atravesar para llegar a ellos. Estas barreras también impiden el paso de tanques de agua y alcantarillado que puedan proveer el servicio a zonas remotas, en las que sus habitantes dependen del agua como fuente de sustento para la agricultura y la ganadería.

Para finalizar, el derecho a la alimentación se encuentra consagrado en algunos instrumentos internacionales como parte del derecho a un nivel de vida adecuado⁶⁸. Frente a este derecho el DIH también señala que el abastecimiento de víveres hace parte de las responsabilidades de la Potencia ocupante⁶⁹. La mayoría de la población de los TPO presentan dificultades en cuanto a la seguridad alimentaria debido a problemas como la restricción del movimiento y libre desplazamiento que incluye el bloqueo de Gaza, la pérdida de las fuentes de los medios de vida, especialmente en la agricultura, los bajos ingresos salariales y el alto costo de los alimentos, la mala cocción y uso de los alimentos debido a la escasez de agua potable.

Según varios estudios, desde el 2012 ha aumentado el problema de inseguridad alimentaria en los TPO. Por ejemplo, en Gaza, en el año 2012, las cifras alcanzaron un

⁶⁶ OCHA, *Fragmented lives, Humanitarian Overview 2013*, citado, pág. 82 a 92.

⁶⁷ TROTTIER, Jullie, "Water", en PETERS, Joel, NEWMAN, David, (Ed), *The Routledge Handbook on the Israeli-Palestinian Conflict*, Routledge, London, 2013, pág. 145 a 153.

⁶⁸ Declaración Universal de Derechos Humanos (Artículo 25), Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966 (Artículo 12).

⁶⁹ Véase Cuarto Convenio de Ginebra de 1949, Artículo 55: Abastecimiento de la población.

57% de deficiencia alimentaria⁷⁰, en el 2013 aumentaron a un 69%⁷¹ y entre el 2014 y el 2015 pasaron a un 73%⁷². Adicional a esto se estima que casi el 80% de la población gazatí depende de la ayuda humanitaria⁷³. Los estudios también demuestran que el bloqueo se constituye como la principal causa de los problemas de seguridad alimentaria en este territorio. Entre las consecuencias del bloqueo en el área de la seguridad alimentaria se encuentran la reducción de la variedad y calorías de la dieta alimentaria debido a la restricción del paso de la ayuda humanitaria, la baja producción agrícola local, las altas tasas de desempleo y la oferta de empleos de baja calidad que no proporcionan los ingresos suficientes para la compra de alimentos.

Mientras tanto, en Cisjordania se calcula que el porcentaje de deficiencia alimentaria es de un 21%, pero los principales problemas al respecto se concentran en la Zona C, en la que alrededor de 20.000 beduinos y otras comunidades de pastoreo tienen acceso muy limitado o no están conectados a redes de agua y saneamiento e infraestructura eléctrica lo cual no les permite contar con los medios adecuados para la subsistencia y alimentación básica. En consecuencia, esta población posee un alto porcentaje de inseguridad alimentaria, un 34%, a pesar de recibir ayuda humanitaria, en comparación del 24% de la población total de la Zona C y el 17% de la población conjunta de las zonas A y B⁷⁴.

2. Principales aspectos y actuales condiciones de los TPO.

Debido a la naturaleza y desarrollo del conflicto palestino-israelí existe un amplio debate sobre qué es Palestina y qué territorios la componen. A lo largo de la historia del mismo encontramos varios momentos que han configurado las características geográficas de este territorio, las cuales a su vez han tenido un impacto en sus condiciones políticas y en la situación, intereses y necesidades del pueblo palestino. Entre estos momentos clave podemos resaltar los primeros años de

⁷⁰ OCHA, *Five Years of Blockade: The Humanitarian Situation in the Gaza Strip*, fact sheet, OCHA, East Jerusalem, June, 2012, pág. 1. Consultado en: http://www.ochaopt.org/documents/ocha_opt_gaza_blockade_factsheet_june_2012_english.pdf Febrero 25 de 2014.

⁷¹ UNRWA, "Figures", Consultado en: <http://www.unrwa.org/newsroom/press-releases/food-insecurity-palestine-remains-high> Mayo 12 de 2015

⁷² OCHA, *Humanitarian Bulletin Monthly Report-March 2015*, OCHA, East Jerusalem, 2015, pág. 4. Consultado en: https://www.ochaopt.org/documents/ocha_opt_the_humanitarian_monitor_2015_03_english.pdf Mayo 15 de 2015.

⁷³ HUMAN RIGHTS WATCH, *World report 2015, events of 2014*, citado, pág. 310.

⁷⁴ WORLD FOOD PROGRAMME, *Socio-Economic and Food Security Survey West Bank and Gaza Strip, occupied Palestinian territory, oPt, WFP, 2012*, pág. 7.

colonización sionista y la adquisición de territorios bajo la administración del Mandato Británico (1920 a 1946), el “Plan de Partición de Palestina” (Resolución 181 de 1947), la administración de Egipto y Jordania sobre los territorios de Gaza, Cisjordania y Jerusalén Este (1948 a 1967), la ocupación militar de Israel (1967), los Acuerdos de Oslo (1993), la expansión territorial de Israel a través de medidas de seguridad y el aumento de la construcción de asentamientos (que desde el 2000 hasta la fecha).

De manera progresiva, Israel ha ocupado y anexado territorio palestino, lo que le ha permitido ampliar sus fronteras y territorios y, por ende, su jurisdicción. Uno de los principales o más notorios impactos de esta adquisición de tierra, es la pérdida de territorio por parte del pueblo palestino, condenándolo a ser un pueblo sin tierra. Los mapas oficiales de la OCHA, muestran cómo Palestina se encuentra literalmente fragmentada a manera de pequeños archipiélagos al interior de un supuesto territorio israelí⁷⁵. Así mismo, Israel ha impuesto una serie de medidas físicas y administrativas que han restringido el libre desplazamiento de los palestinos entre los territorios. Aunque Israel insista ser el administrador de los territorios o haberse retirado de Gaza (2005), la comunidad internacional ha reiterado en varias ocasiones que Cisjordania, Jerusalén del Este y la Franja de Gaza son aún considerados como TPO.

Ahora bien, la prolongación de la ocupación y la expansión israelí sobre la geografía palestina nos conduce directamente a cuestionarnos sobre la situación demográfica del pueblo palestino en dichos territorios. De debido a las dificultades para realizar un adecuado censo poblacional, en el informe del *Palestinian Central Bureau of Statistics –PCBS* del año 2015, se estima que existen alrededor de 12.069.660 palestinos en el mundo, distribuidos de la siguiente manera: 4.616.418 en Palestina (38.2%), 1.462.495 en Israel (12.1%), 5.341.480 en países árabes (44.1%), la mayoría de ellos en calidad de refugiados y 675.267 en otros países (5.6%)⁷⁶.

Los anteriores aspectos se convierten en elementos clave para el desarrollo de cualquier proyecto de educación para la paz en los TPO. Por lo tanto, consideramos primordial analizar los principales aspectos y condiciones actuales de los territorios de la Franja de Gaza, Cisjordania y Jerusalén Este. Sin embargo, en el próximo apartado analizaremos la situación de los refugiados y desplazados internos palestinos, debido a que representan alrededor del 44.1% de la población palestina y una parte de ellos viven

⁷⁵ Véase: Anexo 6: Mapa de los Territorios Palestinos Ocupados.

⁷⁶ PALESTINIAN CENTRAL BUREAU OF STATISTICS, *Palestine in Figures-2014*, citado, pág. 11.

aún en estos territorios (762.288 en Cisjordania y 1.258.559 en la Franja de Gaza)⁷⁷. De todos modos, aunque los palestinos que se encuentran al interior de Israel representan un significativo número y poseen la misma importancia, el enfoque de nuestro trabajo se limita a los TPO.

Para empezar, respecto a la situación de la Franja de Gaza, ésta queda ubicada en la costa del mar mediterráneo entre Egipto e Israel y se encuentra aislada política y geográficamente de Cisjordania. A pesar de la reconciliación entre Hamas y Al Fatah no se ha logrado conformar un gobierno de coalición que permita ubicar a ambos territorios en una misma entidad política. De acuerdo con cifras del 2014, La Franja de Gaza cuenta con un área de 365 km² y con una población estimada de 1.790.010 personas (990.439 hombres y 880.571 mujeres), convirtiéndola en una de las zonas más densamente pobladas del planeta, cuyo 43.1 % son menores de 15 años⁷⁸. Alrededor de dos terceras partes de su población, es decir, 1.258.559 personas se encuentran registradas como refugiados de la UNRWA⁷⁹. El Secretario General y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos han señalado en reiteradas ocasiones que la Franja de Gaza aún se encuentra ocupada por Israel a través de varias medidas de *control efectivo*, lo cual no modifica la responsabilidad que tiene este Estado en cuanto al respeto y cumplimiento de las normas de DIDH y del DIH en el territorio⁸⁰. Veamos a continuación los principales aspectos de sus actuales condiciones.

Desde 1949 hasta 1967, este territorio se mantuvo bajo la autoridad de Egipto, sin que este último declarará su pertenencia y soberanía. En 1967, durante la Guerra de los Seis Días, Israel capturó y ocupó este territorio. En 1972, Israel construyó los primeros asentamientos en Gaza, los cuales fueron creados para controlar la frontera con Egipto. Hasta 1994, Gaza estuvo bajo el poder militar de Israel, gracias a lo establecido en el acuerdo “Gaza- Jericó”, firmado entre Israel y la OLP como parte de los Acuerdos de Oslo. Desde 1994 hasta el 2000, la ANP estableció una serie de instituciones gubernamentales cuya construcción y financiamiento contó con el apoyo

⁷⁷ UNRWA, *UNRWA in figures 01-July 2014*, UNRWA, 2015. pág. 1. Consultado en: http://www.unrwa.org/sites/default/files/in_figures_july_2014_en_06jan2015_1.pdf Mayo 13 de 2015.

⁷⁸ Ídem, pág. 8. También la Franja de Gaza se encuentra dividida en cinco provincias: Rafah, Khan Younis, Deir al-Balah, Ciudad de Gaza y el Distrito del Norte o Norte de Gaza.

⁷⁹ UNRWA, *UNRWA in figures 01-July 2014*, UNRWA, 2015. pág. 1. Consultado en: http://www.unrwa.org/sites/default/files/in_figures_july_2014_en_06jan2015_1.pdf Mayo 13 de 2015.

⁸⁰ UNITED NATIONS, General Assembly, *Report of the Secretary-General on Israeli practices affecting the human rights of the Palestinian people in the Occupied Palestinian Territory, including East Jerusalem*, A/69/347, 25 August 2014. Párrafo 3 y UNITED NATIONS, General Assembly, Human Rights Council, *Report of the United Nations High Commissioner for Human Rights on the implementation of Human Rights Council resolutions S-9/1 and S-12/1*, A/HRC/25/40/, 17 February 2014. Párrafo: 28.

de varios sectores de la comunidad internacional. A pesar de que Gaza contaba con ciertos elementos de soberanía, Israel mantenía cierto poder militar y los asentamientos israelíes continuaban en el territorio.

Desde el 2000 y debido a los problemas de violencia presentados durante la Segunda Intifada, Israel impuso severas restricciones a los habitantes de Gaza, impidiendo su libertad de circulación dentro de Gaza y la movilización de palestinos entre los territorios de Gaza y Cisjordania. Más aún, Israel restringió la circulación de trabajadores y mercancías en la zona y otorgó pocos permisos para trabajar en territorio israelí. Estas restricciones provocaron el deterioro de la economía de Gaza, disminuyendo a su vez la calidad de vida de sus habitantes y en consecuencia provocando un aumento de la pobreza en un 40%.

En el 2005, año en el que se realizó el “Plan de Desconexión de Gaza” (*Gaza Disengagement Plan*), aumentó la violencia directa entre el ejército israelí y grupos armados palestinos. En junio de 2007, después de que Hamas pasara a tener el control de la Franja de Gaza, Israel aumentó severamente las restricciones en el control de la circulación bloqueando del todo la zona. Tres meses después de la toma de posesión de Hamas y tras el continuo lanzamiento de cohetes desde Gaza hacia Israel, éste último decidió imponer medidas punitivas colectivas que se traducen en el bloqueo de la franja y que al año 2015 siguen vigentes, a saber: reducción del suministro de servicios básicos como electricidad, agua combustible, alimentos, medicamentos, materiales de construcción. Así mismo, ha instaurado otra serie de medidas que atentan contra la dignidad y derechos de los palestinos, afectando el acceso a derechos como la salud, la educación, vivienda y en consecuencia produciendo impactos negativos en la calidad de vida y economía de la zona⁸¹.

Por otro lado, la ofensiva militar israelí también ha ejecutado una serie de operaciones terrestres y aéreas en la zona. Entre ellas, la operación “Lluvia de Verano” que el 26 de junio de 2006, bombardeó varias infraestructuras civiles e incursionó militarmente zonas urbanas. Ésta y otras operaciones militares realizadas entre 2006 y 2008 produjeron la muerte de 552 palestinos que no participaban en las hostilidades, entre ellos 195 menores de edad, 49 mujeres y 25 personas mayores de 50 años⁸².

⁸¹ Naciones Unidas, Asamblea General, Consejo de Derechos Humanos, Informe del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos en los territorios palestinos ocupados desde 1967, Makarim Wibisono, A/HRC/28/78, 22 de enero de 2015, pág. 3 a 12.

⁸² ÁLVAREZ-OSSORIO, Ignacio e IZQUIERDO, Ferrán, *¿Por qué ha fracasado la paz? Claves para entender el conflicto palestino-israelí*, citado, pág. 63 a 67.

Posteriormente, entre el 27 de diciembre de 2008 hasta el 18 de enero de 2009, el ejército israelí llevó a cabo una de las operaciones militares más amplia y con mayores impactos negativos en la población civil. La operación “Plomo Fundido” que produjo la muerte de 1.389 palestinos, entre ellos 759 civiles que no hacían parte de los enfrentamientos y miles más resultaron heridos. Adicionalmente, la operación ocasionó graves daños a edificios e infraestructuras públicas y civiles, según cifras de la ONU 3.500 casas fueron destrozadas dejando a miles de personas sin hogar, también resultaron colapsadas instalaciones de electricidad, agua y alcantarillado⁸³. Debido a los impactos causados por la operación, el Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas estableció una Misión de Investigación de Naciones Unidas sobre el Conflicto de Gaza, cuyo objetivo principal consistía en investigar todas las violaciones a los derechos humanos y al DIH que pudieran haberse cometido en el marco de las operaciones militares que tomaron lugar en Gaza entre el 27 de diciembre de 2008 y el 18 de enero de 2009. Para ello, el Consejo asignó al juez sudafricano Richard Goldstone, como líder y principal responsable de la misión⁸⁴. Los resultados del Informe causaron controversia ya que el juez señaló que el ejército de Israel cometió severas violaciones al DIH, especialmente en contra de la población civil.

Después de la operación “Plomo Fundido”, entre el 2009 y hasta noviembre de 2012, se presentaron varios ataques entre el ejército de Israel y grupos armados palestinos, debido especialmente a los cohetes lanzados por los grupos palestinos hacia los territorios del sur de Israel. Los enfrentamientos provocaron la escalada de violencia directa año tras año. Como consecuencia de estos enfrentamientos se registraron un total 1.095 palestinos heridos y 302 fallecidos. Respecto a las víctimas israelíes se registró el fallecimiento de dos civiles y dos militares, mientras que 18 militares y 53 civiles resultaron heridos. La escalada de estas actividades presentaron su pico más alto entre octubre y noviembre de 2012. Específicamente, el día 14 de noviembre cuando la Fuerza Aérea de Israel-FAI lanzó un ataque aéreo que produjo la muerte de Ahmed Yabari, jefe interino del brazo armado de Hamas. El incidente provocó el aumento de los ataques por parte de los grupos armados palestinos. Estos ataques fueron

⁸³ B'TSELEM - THE ISRAELI INFORMATION CENTER FOR HUMAN RIGHTS IN THE OCCUPIED TERRITORIES, “Background on the Gaza Strip” January 11 2011. http://www.btselem.org/gaza_strip Consultado julio 13 de 2012.

⁸⁴ ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS, CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS, Situación De Los Derechos Humanos En Palestina Y Otros Territorios Árabes Ocupados, Informe de la Misión de Investigación de las Naciones Unidas sobre el Conflicto de Gaza, A/HRC/12/48 (ADVANCE 1), 23 de septiembre de 2009.

respondidos por el ejército de Israel con una nueva gran ofensiva militar denominada “Pilar Ofensivo de Defensa” que entre el 14 y 21 de noviembre produjo daños considerables en ambas partes. Más de 165 palestinos fallecieron a causa de los ataques israelíes que en su mayoría fueron aéreos. De éstos, al menos 99 eran civiles, incluyendo 33 menores y 13 mujeres. De acuerdo con cifras del Ministerio de Salud, al menos 1.399 personas resultaron heridas, la mayoría de ellos civiles. Mientras que en Israel se reportaron la muerte de seis personas como resultados de los cohetes, entre ellos tres civiles, dos soldados y contratista civil militar, 224 personas resultaron heridas, la mayoría de ellas civiles. Durante las hostilidades, miles de familias palestinas debieron abandonar sus hogares en busca de lugares seguros. El desplazamiento tuvo su punto más alto el 20 de noviembre, día en que la IAF arrojó panfletos desde aire en la zona norte de la franja, advirtiendo a las personas que abandonaran la zona, ante la amenaza alrededor de 12.000 personas buscaron refugio en el norte y centro de Gaza. Para el 5 de diciembre de 2012 se registró que al menos 3.000 palestinos permanecían aún como desplazados debido a que sus hogares fueron totalmente destruidos. Adicionalmente, se registraron daños a servicios públicos, a 15 hospitales y centros médicos incluidos nueve de la UNRWA y 66 escuelas y centros educativos. Igualmente, ocho redes de acueducto, un pozo y dos depósitos de agua quedaron fuera de servicio⁸⁵.

Desafortunadamente, dos años más tarde, en el 2014 la escalada de violencia entre las partes llegaría a su punto más alto desde el inicio de la ocupación en 1967. Si bien los enfrentamientos entre los grupos armados palestinos y el ejército israelí hacen parte de la cotidianidad de la frontera entre ambos territorios, esta vez las causas de la guerra no tuvieron lugar en el campo de batalla. El 12 de junio del 2014, las autoridades israelíes reportaron la desaparición de tres jóvenes israelíes que regresaban de la escuela a su casa en uno de los asentamientos ilegales ubicados en Cisjordania, cerca de la ciudad de Hebrón, ubicada al sur del territorio⁸⁶. Tras varios operativos de búsqueda y la detención de más de 400 palestinos acusados de sospechosos, el ejército israelí encontró los cuerpos de los tres jóvenes desaparecidos. Hamas fue inmediatamente acusado de

⁸⁵ OCHAOPT, *The Monthly Humanitarian Monitor-october-november 2012*, OCHAOPT, Jerusalem, 2012, pág. 3 a 6. Consultado en: http://www.ochaopt.org/documents/ocha_opt_the_humanitarian_monitor_2012_12_18_english.pdf Mayo 15 de 2015.

⁸⁶ El País, “Israel refuerza su frontera con Gaza”, 3 de julio de 2014, Consultado en: http://internacional.elpais.com/internacional/2014/07/03/actualidad/1404401044_819338.html Mayo 16 de 2015.

los asesinatos y el gobierno israelí ataques en contra de sus líderes⁸⁷. A este hecho se le añade la muerte de un menor palestino quien residía en Jerusalén Este y desapareció la noche del primero de julio, su cuerpo calcinado fue encontrado al día siguiente. A pesar de que la opinión pública atribuyó las causas del asesinato a ultraderechistas israelíes que buscaban venganza por lo ocurrido en Cisjordania días anteriores, las autoridades israelíes se inclinaron por las causas de “crimen común”, en vez de “crimen nacionalista” que directamente se conectaba con los hechos. La impunidad del crimen generó varias protestas violentas en Jerusalén Este, cuya intensidad recordaban los tiempos de la Segunda Intifada⁸⁸.

Como parte de los operativos contra de Hamas, el Ejército de Israel bombardeó más de 15 objetivos de éste y varios grupos armados en la Franja de Gaza, en respuesta a los más de 20 proyectiles lanzados hacia el sur de Israel desde el enclave palestino. Ante los constantes ataques, el 3 de julio de agosto Israel reforzó un despliegue militar que incluía tanques y personal de infantería, “descartando” una incursión terrestre. Tras el lanzamiento de más de 160 cohetes desde la frontera de Gaza, Benjamín Netanyahu, ordenó la ejecución de la operación militar “Margen Protector”⁸⁹.

Durante los 51 días de ataques entre las partes y ante una comunidad internacional pasiva e incapaz, los gazatíes padecieron la más sangrienta operación militar de las últimas décadas. Tanto la intensidad de los operativos como el número de víctimas, reflejaban el desbalance militar entre las partes, a pesar de los miles de cohetes lanzados de manera indiscriminada por Hamas hacia territorio israelí. Del lado palestino se registraron 2.220 víctimas mortales, entre ellas, 1.492 civiles, incluyendo 538 niños y niñas y 11.231 personas heridas. Las cifras superan el número de fallecidos de los previos enfrentamientos en Gaza en el 2008 y 2012. También es necesario señalar que este elevado número víctimas civiles se debió a los ataques a viviendas y sitios públicos llevados a cabo por el ejército israelí, dando indicios de infracciones graves al DIH, en

⁸⁷ El País, “Israel halla cerca de Hebrón los cadáveres de los tres adolescentes secuestrados”, Julio 1 de 2014, Consultado en: http://internacional.elpais.com/internacional/2014/06/30/actualidad/1404149514_622504.html Mayo 16 de 2016.

⁸⁸ El País, “El funeral del joven palestino asesinado se convierte en una protesta masiva”, Julio 4 de 2014, Consultado en: http://internacional.elpais.com/internacional/2014/07/04/actualidad/1404453779_850338.html Mayo 16 de 2016.

⁸⁹ El País, “Israel refuerza su frontera con Gaza”, Julio 3 de 2014. Consultado en: http://internacional.elpais.com/internacional/2014/07/03/actualidad/1404401044_819338.html Mayo 16 de 2015.

especial a los principios de distinción, proporcionalidad y precaución. Por su parte, las autoridades israelíes reportaron la muerte de 66 soldados y cuatro civiles⁹⁰.

Debido a la gravedad de los hechos, el Consejo de Derechos Humanos de la ONU estableció un comité independiente para investigar la violación del DIDH y del DIH en los TPO, especialmente en Gaza en el contexto de las operaciones militares ejecutadas por el brazo armado de Hamas y el ejército de Israel. Aunque la investigación es de carácter independiente y pretende analizar a ambas partes involucradas en el conflicto, Israel ha boicoteado la misma denunciando que el grupo de investigadores posee un conflicto de intereses debido a que varios de sus miembros han trabajado previamente en los TPO, tal es el caso de el canadiense William Schabas quien presentó su renuncia en febrero de 2015, tras varias acusaciones de Israel, argumentando que el experto legal colaboró en la elaboración de algunos documentos para la OLP en el 2012. También, las autoridades israelíes han negado varias veces el acceso a Gaza a varios miembros del equipo investigador aludiendo que no existen las garantías adecuadas para el proceso ya que el Consejo es un organismo parcial y antiisraelí. De manera paralela, en noviembre de 2014, la ONU estableció una investigación interna para indagar sobre lo sucedido a varias de las instalaciones de sus organismos en Gaza durante los ataques. La investigación liderada por el ex general holandés Patrick Cammaert, emitió en abril de 2015 los primeros resultados, responsabilizando al ejército de Israel sobre los daños causados a seis escuelas de la UNRWA que servían de refugio para los civiles y que causaron la muerte de 44 personas y dejó heridas a 227. El informe también señaló que tres escuelas que se encontraban vacías fueron utilizadas por grupos armados palestinos para almacenar armas y cohetes que serían lanzados contra Israel⁹¹.

En cuanto a la situación política de Gaza, desde el 2007, ésta se encuentra bajo el gobierno de facto del partido político Hamas, el cual cuenta con una amplia aceptación y apoyo de la población, incluso en Cisjordania. A pesar de este respaldo y de su legítima participación en las elecciones del 2006, en las que obtuvo la mayoría, Hamas es aún considerada como una organización terrorista por Israel, Estados Unidos,

⁹⁰ OCHA, *Fragmented lives, Humanitarian Overview 2014*, citado, pág. 6. Para una mayor información sobre la situación humanitaria de Gaza se recomienda: NACIONES UNIDAS, Asamblea General, Consejo de Derechos Humanos, *Informe del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos en los territorios palestinos ocupados desde 1967*, Makarim Wibisono, A/HRC/28/78, 22 de enero de 2015.

⁹¹ El país, “La ONU culpa a Israel de las 44 muertes causadas en escuelas en Gaza”, 27 de abril de 2015. Consultado en: http://internacional.elpais.com/internacional/2015/04/27/actualidad/1430163629_200739.html Abril 28 de 2015.

Canadá y la Unión Europea. Por tal motivo, Israel implementó una serie de medidas de *control efectivo* que consisten en el actual bloqueo de la Franja de Gaza, hecho que le otorga a este territorio el estatus de ocupado.

Desde su llegada al poder, Hamas expulsó a los dirigentes del gobierno que hacían parte de Al-Fatah, lo que desencadenó una serie de enfrentamientos armados entre ambos grupos, produciendo así un conflicto interno traducido en la división política y geográfica conocida como Hamas:Gaza-Al-Fatah:Cisjordania que duró casi nueve años y que llegó a su fin en junio de 2014, cuando Al –Fatah, Hamas y otras facciones políticas palestinas establecieron un gobierno de unidad conformado por asesores tecnócratas que se encargarían de administrar los territorios hasta nuevas elecciones parlamentarias y presidenciales que al mes de mayo de 2015 continúan pendientes⁹².

Como forma de gobierno, Hamas ha intentado aplicar la *sharía*-ley islámica, por la cual ha establecido un riguroso control sobre la población en aspectos tales como la seguridad, la educación, el matrimonio y la familia, la política y la seguridad, incluyendo arrestos y detenciones arbitrarias y torturas. Hamas ha sido también controversial por su brazo armado, el grupo de las Brigadas de Ezzeldin Al-Qassam que fueron creadas en 1984 como una estructura militar que contribuyera a lograr los objetivos de la organización. Las brigadas han sido las principales responsables de los ataques hacia Israel en los últimos años, sus estrategias incluyen las bombas suicidas que fueron utilizadas hasta el 2007 y de manera más reciente la guerra de guerrillas que incluyen ataques con cohetes. Otro importante grupo controlado por Hamas son los denominados Comités de Resistencia Popular –CRP, una coalición de organizaciones palestinas que operan principalmente en Gaza, entre las que se incluyen la Yihad Islámica y las Brigadas de los Mártires de Al-Aqsa, facción armada de Al Fatah.

Por otro lado, en Cisjordania, la situación es muy peculiar, después del fin del Mandato Británico, este territorio pasó a ser administrado por Transjordania y oficialmente fue anexado a Jordania a través de la Resolución parlamentaria del 24 de abril de 1950. Posteriormente en 1967, tras la guerra, Israel estableció en este territorio una administración de ocupación militar e impuso la orden de emplear el término de “Judea y Samaria” para hacer referencia a Cisjordania. En 1988, Jordania renunció a la soberanía de este territorio debido al Tratado de Paz jordano-israelí reconfirmado el 26

⁹² AMNISTÍA INTERNACIONAL, *Informe 2014/15 Amnistía Internacional. La Situación de los los Derechos Humanos en el Mundo*, citado, pág. 339.

de octubre de 1994. Tras el Tratado, Cisjordania se convirtió en una zona no sujeta a la soberanía de ningún Estado, por lo tanto Israel continuó con su estatus de Potencia ocupante⁹³.

En 1993, los Acuerdos de Oslo reconfiguraron el orden político y geográfico de Palestina. En primer lugar, los acuerdos establecieron un sistema autónomo de gobierno. En 1993, el gobierno de Israel y la OLP a través de la “Declaración de Principios sobre las Disposiciones relacionadas con un Gobierno Autónomo Provisional” acordaron que la OLP establecería la Autoridad Palestina Autónoma Provisional⁹⁴, una entidad semi-autónoma responsable de administrar de manera limitada a la población nativa de la Franja de Gaza y Cisjordania⁹⁵. Un año más tarde, en 1994, esta entidad se convirtió en la Autoridad Nacional Palestina –ANP, que en la actualidad se constituye como una organización administrativa autónoma que gobierna de manera transitoria los territorios de la Franja de Gaza y Cisjordania⁹⁶. En cuanto a Jerusalén Este, ésta fue proclamada por la ANP como la capital del futuro Estado Palestino. Por ello, la ciudad no fue incluida en los acuerdos y las entidades y organizaciones de la ANP fueron ubicados en Ciudad de Gaza y Ramallah, esta última es la capital política y administrativa de Palestina.

En cuanto a la configuración del territorio, en 1995 los Acuerdos Interinos establecieron que Cisjordania sería dividida en tres áreas, cada una de ellas con diferentes bordes y reglas de seguridad y control. Zona A, son las zonas que el control militar que Israel transfirió a la ANP para su administración, entre las cuales se incluyen: Belén, Jenin, Qalqiliya, Nablús, Ramallah, Tulkarem, Jericó y Hebron, en las cuales la ANP tendría poderes y responsabilidades para la seguridad interna y el mantenimiento del orden público, pero las Fuerzas de Defensa de Israel-FDI podrían llevar a cabo inspecciones⁹⁷. La Zona B, son alrededor de 450 ciudades y villas de Cisjordania en las que la ANP asume la responsabilidad por el orden público para los palestinos, pero el

⁹³ IGLESIAS, Velasco, Alfonso, “La ocupación israelí de los territorios palestinos”, en ÁLVAREZ, Ignacio, *Informe sobre el conflicto de Palestina, de los acuerdos de Oslo a la Hoja de Ruta*, citado, pág. 99 a 100.

⁹⁴ *Palestinian Interim Sleg-Governing Authority (PISGA)*

⁹⁵ PARSONS, Nigel, “The Palestinian Authority”, en: PETERS, Joel, NEWMAN, David, (Ed), *The Routledge Handbook on the Israeli-Palestinian Conflict*, Routledge, London, 2013, pág. 222 a 223.

⁹⁶ La estructura institucional de la ANP se encuentra organizada de la siguiente manera: 1. Poder ejecutivo: conformado por el presidente quien es elegido a través del voto popular para un período de cuatro años. El presidente es el encargado de elegir el primer ministro. 2. El poder legislativo: se encuentra representado a través del Consejo Legislativo Palestino compuesto por 132 de acuerdo a la última modificación realizada en el 2005. La sede de este poder se encuentra en la Franja de Gaza. Su sede está en la Franja de Gaza. 3.

⁹⁷ Israeli-Palestinian Interim Agreement on the West Bank and the Gaza Strip, ‘Oslo II’, Taba / Washington D.C. 28 Sep. 1995.

Estado de Israel también posee control debido a su que atribuye la responsabilidad por la seguridad de los israelíes y la prevención ante cualquier amenaza terrorista Y la Zona C, compuesta por la mayor parte del territorio de Cisjordania, la cual rodea y divide las Zonas A y B y se encuentra bajo el total control de Israel⁹⁸..

Según cifras emitidas por el PCBS, se estima que en el 2014 Cisjordania contaba con una población estimada de 2.826.408 personas (1.436.014 hombres y 1.390.394 mujeres), de este total, aproximadamente el 37.4% son menores de 15 años⁹⁹. En términos geográficos el territorio no cuenta con salida al mar, está ubicado hacia la zona oriental del río Jordán. Sus fronteras son: Israel al norte, sur y oeste y Jordania al este. Igualmente cuenta con una superficie total de 5.655 km², más 404 kilómetros que componen sus fronteras con Israel y que son difíciles de calcular debido a la permanencia de la ocupación¹⁰⁰.

Aunque los Acuerdos establecieron que la división de las zonas sería temporal y que éstas serían unificadas conforme se avanzara en el cumplimiento de los mismos, la realidad es que al año 2015 Cisjordania continua dividida en las siguientes proporciones: Zona A que equivale a casi el 18% de Cisjordania, Zona B que representa aproximadamente el 22% del territorio y el Zona C que es el 60% restante. Más del 97% de la población de Cisjordania habita en las Zonas A y B, las cuales se encuentran subdivididas en 165 unidades poblacionales que no tienen continuidad territorial, debido a que las tierras del Zona C las rodea y separa. Esto ha producido enclaves territoriales que aíslan a la población. Por ello, ante la comunidad internacional, Cisjordania aún mantiene su estatus de territorio ocupado, en el que Israel como Potencia ocupante tiene la obligación legal de proteger a la población civil, atender sus necesidades y proteger el bienestar de la misma. Así mismo, tiene prohibido implementar medidas que vayan en contra de ello, como por ejemplo, confiscar la propiedad privada, destruir la propiedad privada o pública, desplazar a la población, entre otras.

Pero, de manera contraria y en razón de la defensa y seguridad de Israel, éste ha impuesto en Cisjordania una serie de políticas y medidas de seguridad que van en contra de los derechos humanos y libertades fundamentales de su población. Entre dichas

⁹⁸ Israeli-Palestinian Interim Agreement on the West Bank and the Gaza Strip, 'Oslo II', Taba / Washington D.C. 28 Sep. 1995.

⁹⁹ PALESTINIAN CENTRAL BUREAU OF STATISTICS, *Palestine in Figures-2015*, citado, pág. 8.

¹⁰⁰ PALESTINIAN NATIONAL AUTHORITY, *Palestinian Central Bureau of Statistics, Palestine in Figures 2014*, citado, pág. 10. La Ribera Occidental se divide en once provincias: Hebrón; Belén, Jerusalén Oriental, Ramallah y Al- Bireh, Jericó, Salfit, Qalqilya, Naplusa, Tulkarem; Tubas, y Jenin.

medidas se encuentran las barreras físicas y administrativas que restringen el movimiento y libre desplazamiento de personas, como los *checkpoints* o puestos de control, el muro o valla de seguridad, los sistemas de portación de documentos y permisos especiales de movilización y otras barreras que socavan los medios de vida de los palestinos y obstaculizan su acceso a los servicios básicos¹⁰¹.

Por otra parte y respecto a la Zona C, según los últimos informes de la OCHA, en esta zona habitan aproximadamente 150.000 palestinos quienes residen en 542 comunidades y aldeas. 38 de estas comunidades han sido catalogadas como “zonas de despido” destinadas para el entrenamiento militar y en ellas viven casi 5.000 personas que se encuentran en alto riesgo de desplazamiento. En contra del DI, en esta zona se concentran la mayoría de los asentamientos israelíes en los que habitan alrededor de 350.000 colonos¹⁰². En contraste y debido a que Israel posee poder casi exclusivo sobre la planificación y construcción, tan sólo 75 de las comunidades ubicadas en la Zona C, es decir, un 13% cuentan con el permiso especial de construcción y mantenimiento. Tan sólo el 29% de la zona está destinada para la construcción de infraestructuras palestinas, mientras que el 61% restante es reservado para la construcción de asentamientos y cuentan con todos los beneficios agrícolas y acuíferos de la zona¹⁰³. Como consecuencia de estas políticas de control de la construcción, la ANP y las agencias internacionales de cooperación han encontrado obstáculos para la construcción y el mantenimiento de infraestructura de servicios básicos en salud, higiene y educación. Más del 70% de las poblaciones ubicadas en la Zona C no cuentan con servicios de agua potable y consumen 20 litros de agua al día, tan sólo un quinto de lo recomendado por la OMS¹⁰⁴.

Por último y en cuanto a los aspectos políticos del territorio, es necesario señalar la crisis que enfrenta la ANP tanto en Cisjordania como en Gaza. Desde sus inicios, la ANP no contó con la suficiente aceptación y respaldo del pueblo palestino, debido en parte a que ésta era un producto derivado de lo acordado entre la OLP e Israel (Acuerdos de Oslo), que para los palestinos iban en contra de sus necesidades e

¹⁰¹ Varias de estas restricciones son impuestas a través de órdenes y reglamentos militares que generalmente son emitidas y publicadas por Fuerzas de Defensa de Israel-FDI. Debido a que no existe un sistema de control sobre la producción y cambio de estas órdenes, su contenido puede variar de un día para otro y sus criterios de aplicación queda en manos de los soldados. Naciones Unidas, Asamblea General, *Prácticas israelíes que afectan a los derechos humanos del pueblo palestino en el TPO, incluida Jerusalén Este*, A/63/518, 5 de noviembre de 2008, pág. 3.

¹⁰² INTERNAL DISPLACEMENT MONITORING CENTRE, *Palestine: a policy of displacement and dispossession amid renewed conflict*, consultado, pág. 11.

¹⁰³ OCHAOPT, *Fragmented lives. Humanitarian Overview 2012*, citado, pág. 26.

¹⁰⁴ OCHAOPT, *Area C of the west bank: key humanitarian concerns*, East Jerusalem, January 2013, pág. 1.

intereses. Sin embargo, entre 1997 y el 2000, la percepción negativa sobre la ANP se agravaría tras ser acusada como una entidad corrupta debido a sus problemas de administración de los recursos económicos provenientes de la ONU y ONG's internacionales, en el marco de los acuerdos de paz. Durante la Segunda Intifada las acusaciones sobre corrupción trascendieron a nivel internacional. Varias organizaciones como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial denunciaron en varios de sus informes problemas relativos a la administración de recursos, nepotismo y abuso de poder¹⁰⁵. El problema de corrupción ha tenido un impacto negativo en la actividad política de la ANP. Tras las constantes demandas a nivel local, la mayoría de los palestinos han expresado que la corrupción es la mayor prueba de que la ANP no es la organización que los representa y que, por lo tanto, no es la más indicada para garantizar la independencia y soberanía del pueblo palestino. Precisamente, esta percepción se vio reflejada en las elecciones legislativas del 2006, que le otorgaron a Hamas la mayoría del poder legislativo. Sumado a la corrupción, la sociedad civil palestina ha rechazado la manera en la que la ANP ha llevado a cabo los diálogos y negociaciones de paz con Israel, por medio de los cuales se ha postergado la autonomía e independencia de este pueblo.

Para finalizar, analizaremos la situación general de Jerusalén Este. A lo largo de la historia del conflicto y la ocupación, Jerusalén ha sido un importante punto de disputa entre ambas partes y de discusión durante los intentos de negociación y acuerdos de paz. Las discusiones sobre el estatus de esta ciudad, se inician con la Resolución de 181 aprobada por la Asamblea General de la ONU el 29 de noviembre de 1947. La Resolución establece considerar a Jerusalén como una ciudad bajo un régimen especial internacional, en la que no se deberían incluir intereses por parte de los israelíes como de ningún país árabe y que sería administrada por las Naciones Unidas. Luego, el estatus internacional de esta ciudad fue reafirmado por la Asamblea General a través de la Resolución 194 de 1948 y la Resolución 303 de 1949. Sin embargo, entre 1948 y de 1967 Jerusalén se dividió gradualmente en dos partes debido a la guerra de 1948 y la posterior ocupación de 1967. La primera división surge como resultado de la primera guerra árabe-israelí en 1948, en la que Israel tomó un 85% de la ciudad, aproximadamente 38 km², área que en la actualidad se conoce como Jerusalén Oeste, mientras que el ejército de Jordania se apoderó del 11 % de la parte Este, que contenía

¹⁰⁵ HEVER, Shir, *The political economy of Israel's occupation: repression beyond exploitation*, Pluto Press, London, 2010, pág. 15 a 17.

un área de unos 6 km² y el 4% restante se declaró como tierra de nadie. En consecuencia, más de 60.000 palestinos fueron forzados a abandonar sus hogares en el Oeste de Jerusalén y 54 aldeas vecinas, muchas de sus viviendas fueron destruidas por el ejército de Israel para hacerlas inhabitables y en consecuencia considerarlas abandonadas por los palestinos con el propósito de transferirlas al Estado de Israel¹⁰⁶.

En junio de 1967 inmediatamente después de la guerra, Israel ocupó y anexó aproximadamente 70 km² que no sólo incluyen la parte Este que era administrada por el gobierno de Jordania, sino además toma 28 aldeas de Cisjordania que pertenecían a Belén y Beit Jala. Como resultado, el área de Jerusalén Oeste se triplicó convirtiendo a Jerusalén en la ciudad más grande de Israel. No obstante, desde 1967 el control y ocupación de Israel también se realizaba en Jerusalén Este. En noviembre de 1967, a través de la Resolución 242 de 1967 el Consejo de Seguridad de la ONU manifestó estar en desacuerdo con la ocupación militar de los territorios árabes ocupados e instó a Israel a retirar sus fuerzas armadas. En el caso concreto de Jerusalén Este, el 4 de julio de 1967 la Asamblea General de la ONU emitió la Resolución 2253 por la cual invalida las medidas tomadas por Israel en dicha ciudad.

Posteriormente, el 30 de julio de 1980, el Knéset aprobó la “Ley Básica” por la cual declara oficial y unilateralmente a Jerusalén como la capital eterna e indivisible para el pueblo judío. De esta manera, Israel puso a la ciudad bajo su jurisdicción, lo que se constituye una forma de anexión de territorios que va en contra del Derecho Internacional. En rechazo, el Consejo de Seguridad de la ONU aprobó la Resolución 478 de 1980 por la cual rechaza la ley en cuestión y señala entre otros aspectos la continua aplicabilidad del Convenio de Ginebra relativo a la protección debida a las personas civiles en tiempo de guerra de 1949. El mismo año, la Asamblea General de la ONU emitió la Resolución 35/169 del 15 de diciembre de 1980, en la que la manifiesta su desacuerdo frente a la aplicación de la “Ley Básica” ya que esta va en contravía con el Derecho Internacional y con el estatus internacional de la ciudad.

El trasfondo de este breve recorrido histórico nos permite observar los intereses ideológicos de Israel y el movimiento sionista sobre Jerusalén. Independientemente del debate religioso, para el Estado de Israel y sus fundadores, esta ciudad hace parte fundamental de la historia, identidad e intereses del pueblo judío. Razones por las cuales Israel proclama su legítimo e histórico derecho a la tierra.

¹⁰⁶ UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME, UNDP, *Human Development Report 2009/10. Investing in Human Security for a Future State*, UNDP, Jerusalem, 2010, pág. 24 y 25.

Ciertamente y como señala Duper, en razón de esta ideología exclusivista, Israel ha considerado de manera positiva la ocupación y anexión de Jerusalén, todo ello a costa de los derechos y libertades fundamentales de los residentes palestinos. Ejemplo de ello, se encuentra en las condiciones de vida de las personas que habitan la parte palestina de la ciudad, los palestinos sólo pueden obtener el estatus de residente, no pueden obtener la ciudadanía israelí, no tienen derecho a votar en las elecciones para el Knéset y para ellos aplican diferentes medidas legislativas, las cuales se constituyen en políticas y prácticas del crimen de apartheid. Adicionalmente, Duper señala que aunque el gobierno de Israel promueve políticas para la unidad y acceso abierto a Jerusalén, contrariamente la realidad demuestra que dicho Estado preserva aún intereses ideológicos en la ciudad, principalmente busca lograr su judaización, socavando así la identidad del pueblo palestino y su soberanía sobre Jerusalén Este¹⁰⁷.

Efectivamente, en el marco de la ocupación militar, Israel ha implementado en Jerusalén Este una serie de políticas que van en contra del DI, entre otras, el Cuarto Convenio de Ginebra de 1949 y que en la actualidad afectan a un número estimado de 293.000 palestinos¹⁰⁸. Entre las medidas se encuentran la construcción de asentamientos en los que habitan cerca de 200.000 colonos, la confiscación de tierras, ya que el 35% de las tierras de Jerusalén Este fueron destinadas para la construcción de asentamientos, la negación de permisos de construcción, teniendo en cuenta que al menos el 33% de los hogares palestinos en Jerusalén Este no cuentan con los permisos de construcción emitidos por Israel y alrededor de 93.000 residentes están en riesgo de desplazamiento. Entre otras medidas que violan el DI se encuentran la demolición de casas e infraestructuras, ya que desde 1967 las autoridades israelíes han demolido cerca de 2.000 viviendas en Jerusalén Este, la no asignación de recursos municipales, la revocación de los derechos de residencia de los palestinos, la negación de cupos escolares, la opresión política, la restricción a la movilidad y la circulación, que incluye entre otras medidas el muro o barrera de seguridad.

¹⁰⁷ DUMPER, Michael, "Jerusalem" en PETERS, Joel, NEWMAN, David, (Ed), *The Routledge Handbook on the Israeli-Palestinian Conflict*, Routledge, London, 2013 pág. 125 a 127.

¹⁰⁸ De acuerdo con el último informe de Jerusalem Institute for Israel Studies, al finalizar el 2012, la población de Jerusalén era de 815.300 habitantes que incluyen 515.200 *judíos* y 300.200 *árabes*. Entre la población árabe el 96% son musulmanes y el 4% restante son cristianos. JERUSALEM INSTITUTE FOR ISRAEL STUDIES, *Jerusalem: Facts and Trends 2014*, Jerusalem Institute for Israel Studies, The Hay Elyachar House Publisher, Jerusalem, 2014, pág. 11.

El acceso a Jerusalén Este se encuentra controlado por la combinación de obstáculos físicos y administrativos. Entre ellos la barrera de seguridad que cuenta con 16 *check points* y los permisos especiales de acceso emitidos por Israel, que niegan y prohíben la entrada a casi 3.000.000 de palestinos que habitan en el resto de los TPO¹⁰⁹. Por ello, tanto la ONU como la comunidad internacional consideran a Jerusalén Este como territorio ocupado y rechazan su anexión y su separación del resto de Cisjordania a través del muro. La principal consecuencia de este conjunto de estas medidas han agravado significativamente su situación humanitaria de los palestinos.

3. Orígenes, narrativas y derechos de los refugiados y desplazados internos palestinos.

La cuestión de los palestinos refugiados y de los desplazados internos es uno de los más complejos y controvertidos aspectos que ha configurado la historia del conflicto palestino-israelí y es, a la vez, una pieza clave para la consecución de la paz y la reconciliación entre los palestinos e israelíes. Según la última gran encuesta realizada en el 2012 por el *Resource Center for Palestinian Residency and Refugee Rights- (BADIL)* para aquel año se registró un total de 7.4 millones de *palestinos desplazados* (refugiados y desplazados internos), es decir, un 66% de la totalidad de la población palestina, que es de 11.2 millones de palestinos que viven en Palestina y alrededor del mundo¹¹⁰, lo que convierte a esta población en el mayor grupo de desplazados forzosos por un conflicto armado del mundo. Por ello, tanto la trascendencia del tema como la magnitud de estas cifras, son importantes para el análisis y desarrollo de cualquier proyecto de educación para la paz en los TPO. Por tal razón, en esta investigación nos centraremos en elementos como las narrativas y el origen de los refugiados palestinos, la definición y las formas de atención a los palestinos refugiados y a los desplazados internos y la vulneración de sus derechos a la luz del DI.

¹⁰⁹ Para un completo informe y análisis sobre la situación de derechos humanos en Jerusalén Este se recomienda: OCHA, *Fragmented lives Humanitarian Overview 2013*, OCHA/OPT, East Jerusalem, March 2014 Consultado en: https://www.ochaopt.org/documents/ocha_opt_annual_review_2014.pdf Mayo 13 de 2015.

¹¹⁰ BADIL, *Survey of Palestinian Refugees and Internally Displaced Persons 2010 – 2012, Volume VII*, BADIL Resource Center, Bethlehem, 2012, pág. 23 a 28. BADIL, es la organización no gubernamental palestina más importante y reconocida en cuanto información y exigencia de los derechos de los refugiados palestinos y los desplazados internos. Dentro de sus publicaciones se encuentra el “Censo sobre refugiados palestinos y desplazados internos” que se lleva a cabo cada dos años, su séptima y más reciente edición fue en el 2012, que cubre el período de tiempo entre el año 2010 al 2012. Según la organización, se espera que para el 20 de junio del 2015, en conmemoración del “Día Mundial de los Refugiados” (20 junio) sea publicado el nuevo censo poblacional que abarca desde el año 2013 hasta el 2015. Para mayor información y seguimiento al respecto véase: Badil, “Documents and Publications”, Consultado en: <http://www.badil.org/en/documents> Mayo 19 de 2015.

Sobre el origen de la problemática, la cuestión de los refugiados ha generado entre israelíes y palestinos dos narrativas opuestas cuyo origen y solución simbolizan la identidad, las necesidades y los intereses a futuro para cada una de las partes. El discurso predominante en Israel sostiene que los palestinos huyeron voluntariamente o debido a las instrucciones dadas por las autoridades árabes durante la guerra dirigida a defender la creación del Estado nacional judío. Mientras que para los palestinos, estos acontecimientos representan la *Nakba* o catástrofe, en la que miles de personas fueron expulsados o huyeron de sus territorios por el miedo.

En otro análisis, Peters explica que la narrativa o el discurso israelí sobre la cuestión de los refugiados se centra en los siguientes tres puntos: 1. Explicación de las causas: Israel explica que los Estados árabes nunca aceptaron la creación del Estado de Israel en 1948. Por consiguiente, declararon la guerra y fueron los primeros en atacar al naciente Estado judío¹¹¹. Durante la guerra, las tropas árabes dieron la instrucción a los palestinos de abandonar sus hogares y así garantizar su victoria. 2. Negación de derechos: Israel ha impedido el retorno masivo de los refugiados y declara que los palestinos no tienen ningún derecho legal ni moral para volver a sus hogares y tierras y 3. Solución a la cuestión de los refugiados: Israel sostiene que la solución radica en la rehabilitación y asimilación de los refugiados en sus actuales lugares de residencia, la mayoría de ellos árabes. Adicionalmente, Israel sostiene que tanto Palestina como los países árabes han preferido perpetuar la condición de estas personas y han utilizado su problemática como una arma política para conseguir la paz¹¹².

En relación con la narrativa palestina, Bowker explica que la cuestión de los refugiados se puede analizar a través de los principales elementos de la memoria colectiva y mitología de esta población, a saber¹¹³:

1. *El despojo*: para el autor, *el despojo* o saqueo es un elemento fundamental de la identidad y mitología palestina, ya que representa una situación compartida

¹¹¹ Si bien a lo largo de la presente investigación hemos empleado el término “israelíes” no sólo para hacer referencia a los ciudadanos y ciudadanas del Estado de Israel que poseen la nacionalidad israelí (atada a la creencia en el judaísmo) y hemos evitado emplear la palabra “judíos” que se corresponde a la creencia religiosa y a la manera en que ellos y ellas se identifican respecto a los árabes israelíes (palestinos con ciudadanía israelí) y a los palestinos. Para este apartado recurrimos al término de “judíos”, ya que es el término que se emplea para identificar la comunidad de colonos creyentes del judaísmo que colonizó ciertos territorios del Mandato de Palestina, además porque no es posible hacer referencia a los “israelíes” antes de la creación del Estado de Israel. Así mismo, cabe recordar que el término “sionistas” se corresponde con los líderes y seguidores del sionismo, ideología que fundamenta y promueve la creación de un Estado nación exclusivo para el pueblo judío.

¹¹² PETERS, Joel, “Israel and the Palestinian refugee issue”, en MATTHEWS, Elizabeth, *The Israel-Palestine Conflict. Parallel Discourses*, Routledge New York, 2011, pág. 22

¹¹³ BOWKER, Robert, *Palestinian Refugees. Mythology, Identity and Search for Peace*, Lynne Rienner Publishers, United States of America, 2003, pág. 87 a 110.

por palestinos refugiados y no refugiados. El despojo es entendido como un proceso que se inició desde la primera escalada de inmigración judía entre 1920 y 1921 y que se prolonga hasta la fecha, convirtiéndose en un obstáculo para la soberanía y libre determinación de Palestina. Los hechos más significativos de este despojo fueron la partición de Palestina por medio de la Resolución 181 de 1947 de la Asamblea General de la ONU y los efectos de la primera guerra árabe de 1948. Como lo hemos señalado varias veces, estos hechos son descritos como la *Nakba* o catástrofe del pueblo palestino.

2. *Responsabilidad histórica*: de manera contraria al imaginario histórico israelí, Palestina y los países árabes sostienen que los judíos colonos expulsaron a los palestinos a través de una política deliberada y ejecutada por las milicias judías, otros huyeron y abandonaron sus tierras debido al pánico provocado por los saqueos, torturas y masacres llevados a cabo por las milicias y las fuerzas israelíes una vez creado el Estado de Israel.
3. *El derecho al retorno (haqq al-awda)*: el reconocimiento del derecho al retorno es uno de los puntos políticos más importantes dentro de la cuestión de los refugiados palestinos y con el transcurso del tiempo se ha convertido en una de las bases del nacionalismo palestino. En este sentido, Bowker compara la exigencia de este derecho por parte de los palestinos, con el derecho al retorno al Hertz de Israel (Tierra Prometida), la cual es la base fundamental de la ideología sionista. Al igual que otros aspectos de la problemática de los refugiados, la exigencia o negación de este derecho suscita diferentes interpretaciones y, por ende, implicaciones, las cuales discutiremos más adelante.
4. *La compensación*: Este tema surgió durante las negociaciones de paz en Taba en el 2001 y fue una propuesta presentada por el sector no gubernamental, el cual ante la negativa del derecho al retorno y la prolongación de la situación de los palestinos refugiados, consideró viable esta opción como una forma de facilitar el proceso de paz. Aunque las diferentes formas de compensación podrían favorecer a los palestinos refugiados, en la sociedad palestina este tema posee menos importancia política y, de manera general, se rechaza la idea de reemplazar el derecho al retorno por la compensación, ya que esto implicaría aceptar la soberanía de Israel sobre los territorios.

Respecto a las problemática de los refugiados palestinos, generalmente, el éxodo de casi 750.000 palestinos desde 1947 hasta 1949, se atribuye a dos principales hechos. El primero es el desplazamiento provocado por la Resolución 181 de la Asamblea General de 1947 que recomendó la división del Mandato Palestino en dos Estados y que condujo a la formación y declaración del Estado de Israel. El segundo es la primera guerra árabe-israelí de 1948.

No obstante, las diversas revisiones históricas de los hechos muestran causas directamente conectadas con la responsabilidad de los líderes sionistas y las milicias judías frente al éxodo de palestinos. Una de las primeras y más relevantes investigaciones al respecto fue realizada por Benny Morris, historiador israelí quien en su planteamiento contradice el discurso tradicional israelí que explica que los palestinos huyeron voluntariamente y argumenta que los casi 700.000 palestinos que huyeron de sus tierras y viviendas lo hicieron debido al miedo y la amenaza infundada por el ejército y las fuerzas irregulares israelíes. Así mismo, explica que durante el período desde 1947 hasta 1949, estas fuerzas efectuaron una serie de operaciones que produjeron masacres, torturas y desalojos en aproximadamente 230 aldeas palestinas¹¹⁴.

Por ello, Morris divide la historia del éxodo palestino en cinco principales oleadas que abarcan las siguientes fechas: diciembre de 1947 a marzo de 1948, abril a mayo de 1948, julio y octubre de 1948, octubre a noviembre de 1948 y, diciembre de 1948 a septiembre de 1949. A pesar de ser un punto de partida importante en la revisión histórica de los orígenes y causas de la cuestión de los refugiados palestinos, la revisión de Morris ha generado ciertas críticas respecto a su afirmación de que el éxodo masivo de palestinos fue tan sólo un producto de la guerra y no corresponde a ningún plan premeditado para la obtención de territorios por parte del movimiento sionista y el Estado de Israel.

Contrario a estos señalamientos, autores como Nur Masalha explican que el éxodo palestino tiene sus raíces en un deliberado *plan de transferencia* de la población árabe que habitaba los territorios de Palestina. Masalha señala que dicho plan fue un producto y un método de la memoria colectiva israelí basada en la idea de una “tierra sin pueblo para un pueblo sin tierra” que ha negado la existencia e historia de los palestinos sobre Palestina. Desde los primeros años de colonización judía, los colonos

¹¹⁴ MORRIS, Benny, *The Birth of the Palestinian Refugee Problem: 1947 - 1949*, Cambridge University Press, Cambridge, 1989. También se recomienda consultar: MORRIS, Benny, *The Birth of the Palestinian Refugee Problem Revisited*, 2nd Ed, Cambridge University Press, Cambridge, 2004.

se enfrentaron con la realidad étnica, religiosa y demográfica palestina que iba en contra de sus intereses respecto a la apropiación y uso de la tierra. El principal obstáculo para los colonos, eran los nativos palestinos quienes constituían la mayoría de la población y eran propietarios de un gran número de tierras. De esta manera, la disputa demográfica por el territorio se convirtió en el centro de la lucha entre palestinos y colonos judíos.

Ante esta situación, se hace obvio que el principal problema eran los palestinos nativos que habitaban Palestina. Así pues, al interior de colonos judíos surgen una serie de imaginarios y actitudes que buscaban poner a la población palestina en un nivel inferior al de la población judía. Por lo tanto, los palestinos eran considerados como *perezosos, deshonestos, traicioneros, mentirosos, criminales*, entre otros apelativos negativos. Igualmente, la mayoría de colonos profesaban una soberanía racial y de derechos con el fin de desarraigar a la población y desplazarla hacia los países vecinos. Gran parte de estas ideas fueron propagadas por líderes sionistas como Theodor Herzl, David Ben-Gurión y Jaím Weizmann. Aunque en varias de sus declaraciones, estos líderes políticos no negaban la existencia de los palestinos, sí los consideraban como un pueblo que no tenía una conexión viva con su tierra, que no usaba sus recursos y tampoco imprimía su identidad en ella, por ende, los palestinos no eran considerados como un pueblo digno y merecedor de Palestina¹¹⁵.

A la luz de estas ideas y como forma de dar solución a la problemática demográfica y a los conflictos por la pertenencia de la tierra, al interior del sionismo surgió la idea de resolver la cuestión árabe a través de un proceso de *transferencia de poblaciones*, que produjo el desplazamiento inducido de la población palestina hacia los países árabes vecinos, es decir, el éxodo de los palestinos. Parte de la propaganda del plan, consistía en afirmar que los palestinos eran simplemente población árabe y que no tenían relación con la tierra de Palestina y, que por lo tanto, podrían ser transferidos a otros países árabes con los cuales compartían identidad¹¹⁶. Uno de los principales artífices y defensores del plan fue David Ben-Gurión. Desde la década de los treinta, el líder sionista defendía la *transferencia obligatoria* como forma de obtener los territorios palestinos. También argumentaba que ésta era una práctica ya repetida por el *yishuv* en

¹¹⁵ MASALHA, Nur, *El problema de los refugiados palestinos sesenta años después de la Nakba*, Trad. Paloma Monleón, Casa Árabe-IEAM, Madrid, 2011, pág. 7 a 11.

¹¹⁶ MASALHA, Nur, "The historical roots of the Palestinian refugee question", en ARURI, Naseer, *Palestinians Refugees. The right of Return*, Pluto Press, London, 2001, pág. 37 a 40.

varias regiones¹¹⁷. Entre 1930 a 1948 el plan de transferencia formó parte de la agenda de la Agencia Judía para Palestina la cual estableció una serie de planes a través de varios *comités de transferencia*, operados por líderes sionistas y representantes del *yishuv*. Parte de la labor de dichos comités, consistía en el desarrollo de medidas legislativas y económicas que propiciaran el traslado voluntario y forzado de palestinos, como también establecer relaciones con políticos y dirigentes de los Estados Unidos y Gran Bretaña con el fin de avanzar en la creación del Estado de Israel. De acuerdo con Masalha, el *plan de transferencia* es un elemento más de un conjunto de planes, estrategias y alianzas que contribuyeron al avance de la colonización judía y a la creación del Estado de Israel. Las masacres, expropiaciones, destrucción de tierras y viviendas, amenazas y evacuaciones y otras operaciones en contra de la población palestina que fueron ejecutadas por el ejército israelí y las fuerzas irregulares judías, contribuyeron a solucionar parte del problema demográfico en Palestina pero se convirtieron en las causas de un éxodo que se ha prolongado por más de seis décadas¹¹⁸.

Por último, otro punto de análisis del origen y continuación del éxodo palestino lo encontramos en el *Resource center for Palestinian Residency and Refugee Rights (BADIL)*. La organización explica que el fenómeno del desplazamiento forzado palestino que incluye refugiados y desplazados internos, presenta sus inicios en las primeras décadas del siglo XX y se extiende hasta nuestros días. Este argumento es explicado a través del análisis de cinco olas de desplazamiento forzado en las que se incluye la problemática de los refugiados. La primera de ellas corresponde con el período en el que el Mandato Británico (1922 a 1947) permaneció en Palestina. Durante su administración el Mandato llevó a cabo un juego político a dos bandas, por un lado prometió a los palestinos el establecimiento de un Estado Palestino independiente, mientras que por el otro, prometió y acordó con los líderes sionistas el traspaso de territorios para la creación de un “hogar nacional judío”, es decir, el Estado de Israel. Sin embargo, las ventajas se dieron en un solo lado. El Mandato emitió una serie de ordenes administrativas que facilitaron la colonización por parte de los judíos y que castigaban a los palestinos que intentaran resistir la colonización, ejemplos son la Orden de Tierras (1928) que otorgaba títulos a los colonos judíos y las Regulaciones de Defensa (1945) que entre otros aspectos establecía la confiscación de casas, estructuras

¹¹⁷ *Yishuv* es el conjunto de la población judía que habitaba la Palestina bajo el imperio Otomano y la Palestina del Mandato Británico entre 1880 y 1948. También se les considera como población nativa del Estado de Israel.

¹¹⁸ Ídem, pág. 36.

o tierras de cualquier palestino que estuviera bajo sospecha de poseer y almacenar armas. Este sistema de leyes y los ataques violentos hacia los palestinos por parte de los colonos apoyados por las autoridades del Mandato dieron como resultado la expulsión de más 150.000 palestinos. La segunda ola corresponde a la *Nakba* (1947-1949), momento en el que más de 750.000 palestinos fueron desplazados debido a causas como la Resolución 181 de la ONU que estableció la partición de Palestina, la guerra árabe-israelí, el plan de limpieza étnica y el establecimiento del Estado de Israel. La tercera ola se presenta al interior de Israel durante el gobierno militar israelí (1949-1966). Una vez establecido el Estado de Israel en 1948, miles de palestinos que quedaron atrapados o que decidieron no abandonar sus casas ubicadas después de la partición de Palestina, fueron expulsados de Israel a través de amenazas, castigos y asesinatos de familiares. Estas medidas provocaron el desplazamiento forzado de entre 35.000 a 45.000 personas. La cuarta ola coincide con la Guerra de Seis Días y el inicio de la ocupación en 1967, en donde la ocupación de los territorios de Gaza, Cisjordania y Jerusalén Este por parte de Israel provocó el desplazamiento de entre 400.000 y 450.000 palestinos. Finalmente, la quinta ola es aquella que se ubica desde el comienzo de la ocupación hasta nuestros días, en donde la permanencia de la ocupación israelí ha generado una serie de prácticas que aún generan miles de desplazamientos forzosos, entre ellas la demolición de infraestructuras, el avance del muro y los ataques violentos directos¹¹⁹.

Pero, si bien tanto el origen como los diferentes discursos sobre la cuestión de los palestinos refugiados son un punto importante del debate político, en la actualidad encontramos que la polémica sobre este asunto, también se halla en la definición sobre quiénes son los refugiados y desplazados internos palestinos y cuál es el marco jurídico que los define y protege sus derechos. Ciertamente, debido a la complejidad, prolongación e implicaciones políticas del fenómeno no ha sido posible producir una definición precisa, integra y satisfactoria de quienes conforman esta población. Tal hecho ha tenido efectos negativos en cuanto a la atención y el respeto de los derechos de los diversos tipos de refugiados y desplazados internos palestinos. Por tales motivos, a continuación analizaremos las diversas definiciones y respectivos derechos de protección y asistencia que podemos encontrar a la luz del DI, como también aquellas definiciones provenientes de organizaciones encargadas del tema.

¹¹⁹ BADIL, *Survey of Palestinian Refugees and Internally Displaced Persons 2010 – 2012, Volume VII*, BADIL Resource Center, Bethlehem, 2012, pág. 23 a 28.

Para un análisis de los términos de “refugiados” y “desplazados internos”, primero es necesario ubicarse en la categoría de las *migraciones*. Aunque De Lucas señala que el fenómeno migratorio es complejo, heterogéneo y plural y, que por lo tanto, los proyectos migratorios son unívocos y varían dependiendo de sus presupuestos, causas, mecanismos de desplazamientos y objetivos¹²⁰. Resulta necesario considerar que en razón del sistema global de migraciones impuesto particularmente por los Estados y los intereses de poderosos grupos económicos se han establecido una serie de medidas, principalmente jurídicas, que dan pie a la categorización de la migración dependiendo de los intereses de los Estados y los motivos que llevan a los migrantes a dicho desplazamiento.

Generalmente se suele hacer referencia a dos principales tipos de migración, las *voluntarias* que aplicaría a aquellas personas con capacidad de elección y recursos para el desplazamiento y las *migraciones involuntarias o forzadas* que ocurren cuando las circunstancias externas obligan a personas y a grupos humanos a desplazarse en contra de su voluntad limitando su capacidad de decisión al respecto. Sin embargo, las fronteras entre estas distinciones no son muy claras, debido a la misma complejidad de los procesos migratorios. Por ejemplo, aunque se considere que los migrantes económicos toman la decisión voluntaria de desplazarse, en realidad la mayoría se ven forzados a ello en razón de algunas circunstancias externas como lo son la injusticia y la desigualdad social que también reducen su capacidad de decisión. Una propuesta de modelos migratorios que nos permite entender estos matices es la elaborada por y Hugo y Bun Kwok quienes plantean entender las migraciones a partir de la capacidad que tienen las personas para decidir sobre su desplazamiento, por ello distinguen entre tres tipos de migraciones: *migración libre*, *migración obligada* y *migración forzada*, veamos brevemente de qué tratan cada una de ellas¹²¹.

Dentro de la *migración libre* o *voluntaria* podemos ubicar dos principales grupos: la *migración altamente calificada* y la *migración temporal*. La primera también conocida como *migración inducida o permitida*, se da gracias a que ciertos Estados, generalmente los de mayor poder económico, tienen entre sus políticas la recepción voluntaria o deseada de cierto tipo de inmigrantes. Estas migraciones están dirigidas a

¹²⁰ LUCAS MARTÍN, Francisco Javier de, “Sobre las políticas de inmigración en el mundo globalizado” en *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, N° 7, 2003, pág. 27.

¹²¹ GRAEME, Hugo, KWOK BUN, Chan, "Conceptualizing and Defining Refugee and Forced Migrations in Asia", en *Southeast Asian Journal of Social Science*, Vol. 18, N° 1, pág. 19 a42.

garantizar plenamente los intereses y derechos de los Estados, por ello, su regulación se lleva a cabo bajo ciertos criterios de selección, entre ellos, la nacionalidad, la etnia, el género, la edad, la preparación académica. En razón de estas exigencias, las migraciones inducidas sólo aplican para un muy reducido número de personas, quienes cuentan con los recursos, la preparación y pertenecen a la red de las transnacionales o diferentes organizaciones que permiten su desplazamiento a los países de llegada¹²². Respecto a las *migraciones temporales*, éstas también pueden ser inducidas o deseadas por los Estados en la medida que los éstos consideren que dichas migraciones contribuyen a su crecimiento económico y que no representan un riesgo en términos económicos, políticos y de desarrollo. En esta categoría se encuentran básicamente los trabajadores temporales, los estudiantes, las personas que realizan intercambios artísticos o académicos y en algunos casos los migrantes con suficiente poder económico para vivir temporalmente en otro sitio¹²³.

Opuestas a las anteriores, encontramos la *migraciones obligadas*, que según Castels también pueden hacer parte de las *migraciones forzadas* en la medida en que las fuerzas económicas locales y globales obligan a las personas y grupos humanos a desplazarse de manera contraria a su voluntad¹²⁴. Son causadas por el desequilibrio de poderes entre los Estados, es decir, las antagónicas relaciones Norte-Sur, o por la situación económica, de bienestar social e incluso de derechos humanos y democracia presente en diversos Estados¹²⁵. Generalmente, la migración obligada es el tipo de migración llevada a cabo por los migrantes económicos, la mayoría de ellos pertenecen a la llamada “mano de obra barata”, directamente asociada con las nulas o pocas oportunidades de formación y empleo. Las duras leyes y políticas migratorias establecidas por países poseedores del monopolio económico, han generado lo que Castels denomina como la “industria de la migración”, cuyas dinámicas han generado el fenómeno de los “migrantes indocumentados” o mal llamados “inmigrantes ilegales” que básicamente son aquellas personas que entran de manera clandestina al país anfitrión, precisamente por la cadena de obstáculos impuestos para su adecuada

¹²² VIDAL LÓPEZ, Roberto, *Derecho global y desplazamiento interno: creación, uso y desaparición del desplazamiento forzado por la violencia en el Derecho contemporáneo*, Editorial Javeriana, Bogotá, 2007, pág. 39.

¹²³ BELL, Simon, ALVES Susana, ZUIN, Affonso, “Migration and Land Use Change in Europe: A Review”, en *Living Reviews*, 4, (2010), 2, pág. 16.

¹²⁴ CASTLES, Stephen, “Towards a Sociology of Forced Migration and Social Transformation”, en *Sociology*, Volume 37(1), pág. 16.

¹²⁵ CASTLES, Stephen, “La política internacional de la migración forzada”, Trad. L. Morán, en *Migración y Desarrollo*, N° 1, Octubre 2003, pág. 26.

entrada¹²⁶. Dicho estatus de “ilegalidad” convierte a estas personas en sujetos vulnerables a todo tipo de explotación y de injusticias que conllevan a la violación de sus derechos humanos y los obliga a permanecer en la pobreza de la que precisamente se vieron obligados a escapar.

Por último se encuentran las *migraciones forzadas* que serían entendidas como aquellas que se producen por una exigencia externa que obliga a los individuos y grupos de personas a desplazarse en contra de su voluntad y deseo. Ciertamente, los movimientos forzados son muy diversos en cuanto su naturaleza, causas e impacto en las poblaciones, de hecho en algunos casos, se puede presentar que una persona o grupos de personas se vean víctimas de varios tipos de desplazamiento forzado o que a la vez existan razones económicas que induzcan su desplazamiento forzado como única forma de sobrevivir, como es el caso de muchos migrantes económicos.

Generalmente, la migración forzada suele identificarse con los flujos de población refugiada quienes en virtud del DI adquieren un estatus y protección especial con el fin de garantizar sus derechos, entre otros aspectos. Sin embargo y como afirma Castels, las migraciones forzadas van más allá de la etiqueta de “refugiados” y por el contrario representan un conjunto de categorías políticas y jurídicas relacionadas entre sí, cuya causa común es la situación de personas o grupos que han sido forzados a escapar de sus hogares y a buscar refugio en otra parte. Por ello, entre la migración forzada se encuentran grupos humanos bajo condición de refugiados, solicitantes de asilo, Personas Desplazadas Internamente (PDI’s), desplazados del desarrollo, desplazados ambientales y por desastres, y la migración relacionada con el tráfico y contrabando de personas¹²⁷. Por ello, se hace necesario indagar sobre las múltiples caras

¹²⁶ CASTLES, Stephen, “Towards a Sociology of Forced Migration and Social Transformation”, en *Sociology*, pág. 25.

¹²⁷ Brevemente, Castels entiende los a) Refugiados: conforme a la definición de la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951, un refugiado es una persona que reside fuera de su país de nacionalidad y que no puede o no desea regresar debido a un “temor bien fundamentado de persecución por razones de raza, religión, nacionalidad, membresía en un grupo social particular u opinión política”, b) Solicitantes de asilo: son las personas que han cruzado las fronteras internacionales en busca de protección, pero que su estatus como refugiados aún no ha sido definido, c) Personas Desplazadas Internamente (PDI’s): generalmente son definidas como personas que debido a la persecución, el conflicto armado o la violencia, han sido forzadas a abandonar sus hogares y dejar su lugar habitual de residencia pero aún permanecen dentro de las fronteras de su propio país d) *Desplazados del desarrollo*: son las personas y grupos de personas que deben desplazarse debido al desarrollo de proyectos a gran escala que afectan o ponen en riesgo su calidad de vida. e) *Desplazados Ambientales y por Desastres*: son aquellas personas que deben desplazarse por el cambio climático, los desastres naturales y por desastres generados por el hombre, f) *Tráfico y contrabando de personas*: por un lado, el movimiento de personas a través del tráfico es la migración llevada a cabo por medio del engaño, la coerción y tiene como principal propósito la explotación de las personas. Los motivos de esta migración de tipo forzada, se hallan en la venta de personas, principalmente de mujeres, niñas y niños que son vendidos en la industria sexual alrededor del mundo. Son especialmente vulnerables aquellas mujeres que provienen de países en situación de conflicto armado ya que suelen ser vendidas a prostíbulos o grupos armados ilegales de países vecinos. Mientras que el contrabando de personas es el traslado ilegal de migrantes para obtener ganancia. CASTLES,

de la migración forzada con el fin de entender sus causas, manifestaciones, formas de protección y garantías de sus derechos. Para contribuir a este propósito y para analizar el caso concreto de la migración forzada en Palestina nos centraremos en los conceptos de *refugiados* y de *personas desplazadas internamente* por ser los principales fenómenos migratorios que hacen parte de las causas y desarrollo del conflicto palestino-israelí y por ende de las actuales condiciones de los TPO.

Iniciamos nuestro estudio con el concepto de “refugiados”, ciertamente uno de los más complejos de definir debido a los diferentes contextos en los que se puede insertar y sobre todo en los intereses, especialmente políticos que pueden haber detrás de su definición y el reconocimiento de su estatus. Para aproximarnos al concepto, consideramos relevante la apreciación de Haddad quien explica que hacer referencia a los *refugiados* implica al menos dos niveles de análisis, uno descriptivo que es relativo a los elementos identitarios asociados a los refugiados y, otro normativo que son el conjunto de normas jurídicas internacionales que básicamente otorgan el estatus de refugiado, reconoce sus derechos e insta a los Estados a cumplirlos¹²⁸. Para comprender ambos niveles, primero discutiremos brevemente sobre la manera en que se construye la imagen e identidad del refugiado y más adelante entraremos a reflexionar el fenómeno migratorio desde la perspectiva del DI, concretamente a partir del caso de los refugiados palestinos.

Habitualmente, a los refugiados se les suelen atribuir ciertos sinónimos que intentan describir de algún modo su situación. En este sentido Tabori señala que es común identificar o asociar a los refugiados con palabras como *desplazados*, *expulsados*, *desposeídos*, *deportados* y entre otros similares¹²⁹. Así mismo, de acuerdo a las circunstancias suelen ser confundidos con los “inmigrantes ilegales”, “solicitantes de asilo”, “inmigrantes económicos”, “desplazados internos”, “refugiados políticos”, entre otros que no sólo desvirtúan las causas de su desplazamiento sino que además niegan su condición como de refugiados como tal.

Si bien y como veremos más adelante, la definición sobre “refugiado” elaborada en la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951 establece que los refugiados son aquellas personas que debido a un temor fundado de persecución

Stephen, “La política internacional de la migración forzada”, Trad. L. Morán, en *Migración y Desarrollo*, N° 1, Octubre 2003, pág. 3 a 8.

¹²⁸ HADDAD Emma, *The refugee in international society*, Cambridge University Press, Cambridge, 2008, pág. 25.

¹²⁹ TABORI, Paul, *The anatomy of exile: A semantic and historical study*, Harrap and Co, London, 1973, pág. 23

individualizada por motivos de raza, religión, nacionalidad y opinión política se ven obligadas a abandonar su país de origen y que con base a tales circunstancias no pueda acogerse a la protección que ofrece su país o que no pueda regresar a él. En la mayoría de los casos esta definición resulta restringida, ya que no considera una serie de situaciones y contextos por los cuales una persona o grupo de personas se convierten en refugiados, y a la vez, su función se limita en catalogar o “etiquetar” a las personas que cumplan con los requisitos que la Convención exige. Tal es el caso de los refugiados palestinos, cuya mayoría no goza del reconocimiento y protección otorgada por el mismo instrumento jurídico en razón de que el origen de su situación fue previo a la creación de la misma Convención.

Dentro del campo de los Estudios de las Migraciones, son varios los autores que consideran que esta definición restringe la situación de los refugiados, a la mera necesidad de adquirir una “etiqueta” o rótulo que les permita adquirir un estatus jurídico y así gozar de una serie de garantías para su atención y protección. Siguiendo esta dinámica se ha forjado una imagen de los refugiados que los identifica como víctimas, como un problema o una amenaza, un sujeto de asistencia y de caridad e incluso como un “producto” de la asistencia humanitaria. En este sentido, Rajaran explica que el actual modelo de atención y protección de los refugiados va en contra de la dignidad y autonomía humana ya que otorga mayor importancia a los intereses territoriales, políticos y nacionales de los Estados, los cuales bajo el principio de soberanía se reservan el derecho de otorgar el asilo. De esta manera, la población refugiada se ha convertido en sujetos dependientes, carentes de voz y víctimas no sólo de la situación que obligó su desplazamiento sino también de las condiciones impuestas por los Estados¹³⁰. De manera similar, Lamers opina que el uso universal de la definición otorgada por la Convención ha generado una categoría unidimensional, artificial y homogénea de los refugiados, que en sí, es una forma de denominar un asunto y de clasificar la situación de un grupo de personas¹³¹. Esta categoría especialmente jurídica deshumaniza la historia, la identidad y las aspiraciones de las personas que se ven obligadas a cruzar las fronteras de un país al cual no pueden volver y las convierte en

¹³⁰ RAJARAM, Prem Kumar, “Humanitarianism and Representations of the Refugee”, en *Journal of Refugee Studies*, Vol. 15 -3, 2002, pág. 248.

¹³¹ LAMMERS, Ellen, *Refugees, gender and human security: a theoretical introduction and annotated bibliography*, International Books, Utrecht, 1999, pág. 27 a 29.

víctimas flotantes en medio de un sistema internacional basado en la soberanía de los Estados.

En razón de las diversas confusiones e incluso negaciones de lo que implica ser un “refugiado”, Haddad propone aproximarse al concepto de refugiado a partir de la definición de lo que “no es un refugiado”, para así diferenciarlos de otro tipo de flujos migratorios. El primer aspecto a aclarar es que un refugiado no es simplemente un “migrante”, teóricamente los migrantes han tomado la decisión de desplazarse de un lugar a otro por diversos motivos generalmente relacionados con su voluntad, mientras que un refugiado se ve literalmente obligado a desplazarse. En este mismo aspecto es necesario diferenciar a los refugiados de aquellas personas que en razón de las difíciles condiciones económicas de los países de los que proceden deciden migrar con la esperanza de mejores oportunidades y que pueden regresar en el momento en el que lo deseen, por lo contrario un refugiado es una persona que lo ha perdido todo y no tiene posibilidades de volver a su lugar de origen. En segundo lugar, los refugiados no necesariamente son grupos minoritarios sin un Estado, de hecho algunas minorías al interior de los Estados pueden padecer situaciones de opresión, pero no necesariamente se ven obligados a cruzar sus fronteras. Por otra parte, los refugiados no se encuentran en condición de ilegalidad, debido a su condición el DI, les dota un estatus que entre otros aspectos les permite hacer la solicitud de asilo y los protege de manera especial¹³².

Como hemos visto no hay un consenso sobre la definición sobre “quiénes son” o “quiénes no son” los refugiados, debido a que las situaciones que obligan a una persona o a un grupo de personas a huir y abandonar las fronteras de su país pueden ser variadas y complejas. Así mismo, de cierta forma la definición del mismo concepto pasa por las condiciones y circunstancias impuestas por el sistema internacional de migraciones que muestra rechazo y aversión aquellos inmigrantes que representan un “problema” y una amenaza para los distintos asuntos internos de los Estados. Sin embargo y sin ajustarnos a una única definición de lo que sería una persona en condición de refugiada, consideramos que la propuesta elaborada por Haddad no sólo nos permite aproximarnos de manera más amplia al concepto de refugiado, sino que además, es marco que también aplica al caso concreto de los palestinos refugiados.

Según Haddad, un “refugiado es individuo que ha sido obligado, en un grado significativo, a abandonar su comunidad política y doméstica durante un tiempo

¹³² HADDAD, Emma, *The refugee in international society*, citado, pág. 27.

indeterminado”¹³³. A pesar de lo amplio que pueda parecer la anterior definición, la autora sostiene que ésta mantiene tres supuestos básicos que definen a una persona “refugiada”. El primero de ellos es *el grado de coacción*, un refugiado se ve obligado a salir de su país porque ni siquiera el Estado o la entidad política en la que habita es capaz de ofrecerle garantías para su protección e incluso en muchos casos, dicha entidad es la causa de la migración forzada, por lo tanto una persona refugiada es aquella que ha agotado todos los recursos para evitar su desplazamiento. El segundo corresponde a la *temporalidad indeterminada*, aunque un refugiado es una persona que en teoría desea regresar a su país, ésta permanecerá como refugiada en la medida que no existían posibilidades y garantías para su retorno. Finalmente, el último elemento es el *carácter eminentemente político del concepto*, una persona se convierte en refugiada en razón de los asuntos políticos que ocurren tanto a nivel nacional como internacional. Por un lado, en los Estados u otras entidades políticas que no son capaces de otorgar los derechos y medidas que garanticen la vida de las víctimas de los conflictos armados o de otras manifestaciones violentas, conllevan al desplazamiento forzado de estas personas. Y a nivel internacional una persona se reconoce como refugiada en razón de las condiciones políticas impuestas por los Estados receptores, que le otorgan al refugiado una identidad distinta a la de sus ciudadanos y ciudadanas, el estatus del eterno paria¹³⁴.

Ciertamente, la definición elaborada por Haddad resulta ser un marco adecuado para explicar la situación de los refugiados palestinos. Sin embargo, es necesario señalar que no existe una definición única y oficial sobre quiénes son los refugiados palestinos y como veremos más adelante el debate sobre su definición se concentra en términos jurídicos. Según BADIL, una de la más grandes organizaciones no gubernamentales sobre refugiados en Palestina, un *refugiado palestino* son todas aquellas personas que fueron expulsadas o desplazadas de sus hogares de origen durante el Mandato Británico de Palestina (el cual hoy se constituye como Israel y los territorios ocupados desde 1967) y que no pueden ejercer su derecho básico a retornar a sus hogares y hacer uso de sus propiedades¹³⁵. Analizando la propuesta conceptual de Haddad destacamos los siguientes elementos: a) *el grado de coacción*, los palestinos fueron expulsados y obligados a dejar sus comunidades territoriales debido a los sistemáticos ataques

¹³³ Ídem, pág. 47.

¹³⁴ Ídem, pág. 47 y 48.

¹³⁵ BADIL- RESOURCE CENTRE FOR PALESTINIAN RESIDENCY AND REFUGEE RIGHTS, *Q&A. What you need to know about Palestinians Refugees and Internally Displaced Persons*, BADIL, Bethlehem, 2011, pág. 4.

violentos de las milicias judías y posteriormente el ejército de Israel, además se encontraban bajo la autoridad del Mandato Británico, una entidad política que no reconocía sus derechos y que por motivos políticos no les ofreció protección y garantías que evitaran su desplazamiento forzado, b) *temporalidad indeterminada* aunque parte de los elementos simbólicos de la identidad de los refugiados palestinos y de los palestinos en general se tejen alrededor del derecho al retorno y el anhelo de regresar a sus hogares, por más de 65 años los refugiados palestinos no han podido volver a sus hogares, convirtiéndose en uno de los casos más crónicos y prolongados de desplazamiento forzado y c) el *carácter eminentemente político del concepto*, los refugiados palestinos adquirieron dicho estatus ante la ausencia de un Estado que les garantizara sus derechos y les otorgara protección, de hecho se convirtieron en refugiados en razón del proceso de colonización sionista y el establecimiento del Estado de Israel. En el nivel político internacional la mayoría de los refugiados palestinos poseen dicho estatus en la medida que los países árabes (Líbano, Siria y Jordania) los reconocen como refugiados pero no les otorga los derechos que poseen los ciudadanos y ciudadanas de dichos países. También sucede que aunque algunos refugiados palestinos posean la nacionalidad de algunos de estos países, ellos aún son tratados como parias y no acceden a las mismas oportunidades.

Por otra parte y desde la óptica del DI, encontramos la definición de la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951 y el Protocolo sobre el Estatuto de los Refugiados de 1967. Éste último modificó la limitación temporal del Artículo 1.2 de la Convención y sus restricciones geográficas. De esta manera, la Convención modificada a través del Protocolo de 1967, en su Artículo 1.a.2 reconoce la condición de refugiado a toda persona que, “como resultado de acontecimientos ocurridos antes del 1º de enero de 1951 y debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de tal país; o que, careciendo de nacionalidad y hallándose, a consecuencia de tales acontecimientos, fuera del país donde antes tuviera su residencia habitual, no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera regresar a él”.

Sin embargo, la definición de refugiado proporcionada por la Convención no se aplica a todos los palestinos que se encuentran en situación de refugiados debido a dos razones relacionadas entre sí. La primera se debe a lo estipulado en el Artículo 1 (D) de

la misma Convención: “esta Convención no será aplicable a las personas que reciban actualmente protección o asistencia de un órgano u organismo de las Naciones Unidas distinto del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. Cuando esta protección o asistencia haya cesado por cualquier motivo, sin que la suerte de tales personas se haya solucionado definitivamente con arreglo a las resoluciones aprobadas sobre el particular por la Asamblea General de las Naciones Unidas, esas personas tendrán ipso facto derecho a los beneficios del régimen de esta Convención”.

En relación con lo anterior y como segunda explicación, es que antes de la Convención de 1951, la ONU ya había otorgado especial atención al caso de refugiados de Palestina, a través de la creación de dos organismos: la Comisión de Conciliación de las Naciones Unidas para Palestina –UNCCP y la UNRWA. La UNCCP, fue creada a través de la Resolución 194 de la Asamblea General de la ONU en 1948 y entre las funciones que se le asignan a esta comisión se encuentra el que “facilite la repatriación, reinstalación y rehabilitación económica y social de los refugiados, así como el pago de indemnizaciones, y que se mantenga en estrecho enlace con el Director del Socorro de las Naciones Unidas a los Refugiados de Palestina, y por conducto de éste, con los órganos e instituciones apropiados de las Naciones Unidas”.

Por su parte, la UNRWA fue establecida a partir de la Resolución 302 de la Asamblea General de la ONU en 1949, en cuyo Artículo 7 establece que el organismo tiene como funciones: “a) Llevar a cabo, en colaboración con los gobiernos locales, los programas de socorro directo y las obras públicas recomendados por la Misión de Estudio Económico; b) Realizar consultas con los gobiernos del Cercano Oriente interesados, acerca de las medidas que éstos deberán adoptar como preparatorias para el período en que ya no dispongan de la asistencia internacional para los programas de socorro y de obras públicas”. Así pues, de acuerdo a lo estipulado en la Convención de 1951 y teniendo en cuenta la previa creación de organismos de ayuda, dicha Convención no se aplica al grupo de refugiados palestinos que ya hayan recibido asistencia por parte de la UNRWA.

Continuando con la definición de refugiado palestino, encontramos que la UNRWA no define en sí el estatus de refugiado, sino que establece quiénes son los beneficiarios de acuerdo a sus criterios de asistencia. Así, el organismo define que los “palestinos refugiados son aquellas personas cuya residencia normal era Palestina durante el período desde el primero de junio de 1946 hasta el 15 de mayo de 1948 y, que perdieron sus casas y medios de sustento como consecuencia del conflicto de 1948.

Los servicios del UNRWA están disponibles a todos aquellos que viviendo en su área de operaciones se encuentran en esta definición, se registran en la Agencia y necesitan la ayuda. La definición del UNRWA de un refugiado también abarca a los descendientes de las personas que se convirtieron en refugiados en 1948¹³⁶. De acuerdo con esta definición, la UNRWA sólo atiende a una parte de los refugiados palestinos que cumplan con los criterios temporales de su definición y que se encuentren registrados en las áreas de servicio de los territorios palestinos de Gaza y Cisjordania y en los países de Líbano, Jordania y Siria. Por lo tanto y como lo señala la PCBS, la definición proporcionada por la UNRWA no incluye a los palestinos que fueron desplazados entre 1949 y la guerra de 1967 y a los palestinos no refugiados que abandonaron o fueron obligados a abandonar sus tierras y viviendas a causa de la guerra en 1967¹³⁷.

Para atender parte de esta situación, la ACNUR emitió una “Nota sobre la aplicación del artículo 1D de la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951 a los refugiados palestinos”, en la cual explica que debido a las circunstancias actuales, la Convención de 1951 no se aplica “a aquellos palestinos que sean refugiados como resultado de los conflictos árabe-israelí de 1948 o 1967, y quienes reciben protección o asistencia de la UNRWA”. La ACNUR aclara que si bien el párrafo 1º del artículo 1D posee una cláusula de exclusión, lo estipulado en ésta no implica que ciertos grupos de refugiados palestinos no puedan gozar de la protección y beneficios que otorga la mencionada Convención. Igualmente, la ACNUR explica que el párrafo del artículo 1 D posee una cláusula de inclusión que otorga el derecho automático de gozar la protección de la Convención de 1951 a aquellos refugiados palestinos a los que no se les ha solucionado su situación conforme a los criterios establecidos en las resoluciones de la Asamblea General y aquellos que por cualquier motivo se les haya cesado la ayuda y protección de la UNRWA¹³⁸.

¹³⁶ UNRWA, “Who we are”, Consultado en: <http://www.unrwa.org/who-we-are> Mayo 20 de 2015.

¹³⁷ PALESTINIAN CENTRAL BUREAU OF STATISTICS (PCBS) “Special Statistical Bulletin On the 65th Anniversary of the Palestinian Nakba”, 14/05/2013, PCBS.
<http://www.pcbs.gov.ps/site/512/default.aspx?tabID=512&lang=en&ItemID=788&mid=3171&wversion=Staging>
Mayo 20 de 2015.

¹³⁸ Por esta razón, la ACNUR establece tres categorías de refugiados palestinos que estarían dentro del alcance del artículo 1D de la Convención de 1951, a saber 1. Aquellos palestinos que son considerados como refugiados palestinos de acuerdo a la Resolución 194 de la Asamblea General de la ONU de 1948 y otra Resoluciones que dispongan este criterio. Igualmente se encuentran los palestinos que fueron desplazados de algún territorio que se convirtió en Israel y no han podido regresar a aquel lugar. 2. Los palestinos que son considerados como “personas desplazadas” de acuerdo a la Resolución 2252 de la Asamblea General de la ONU del 4 de julio de 1967 y de otras resoluciones posteriores emitidas por dicha Asamblea y, aquellos que no han podido regresar a los territorios palestinos ocupados por Israel desde 1967. 3. También son refugiados palestinos aquellos palestinos que no son

En cuanto a la defensa de los derechos humanos de los refugiados las normas más relevantes son las siguientes: el Convenio de Ginebra de 1949 relativo a la protección debida a las personas civiles en tiempo de guerra, los Protocolos adicionales I y II de los Convenios de Ginebra de 1977, el Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos de 1966, el Protocolo Número 4 del Convenio Europeo para la protección de los derechos humanos, la Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes de 1984, la Carta Africana sobre derechos humanos y de los pueblos, la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, la Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer de 1993, entre otras. En el caso específico de los refugiados palestinos la Asamblea General ha emitido una serie de Resoluciones en las que se contempla el respeto y cumplimiento de los derechos y la protección de esta población. La primera de ellas, fue la Resolución 194 de 1948, emitida por la Asamblea tras los desastres provocados durante la guerra de 1948 y la creación del Estado de Israel. El artículo 11 de la Resolución establece que debe permitirse el derecho de retorno a los refugiados palestinos que desean regresar a sus hogares. Debido a la clara exigencia, este artículo se constituye como una importante referencia en el cumplimiento del derecho que tienen todos los palestinos a retornar a sus hogares. La Resolución 212 de 1948 establece el carácter urgente de la situación de este grupo de refugiados y pide a los gobiernos y a los organismos internacionales atender y socorrer a las personas que huyeron de sus hogares. La Resolución 302 de 1949 estableció la creación de la UNRWA y señaló la necesidad de continuar brindando asistencia y apoyo a los refugiados palestinos y la Resolución 242 de 1967 es en la que el Consejo de Seguridad afirma la necesidad de lograr un solución justa del problema de los refugiados.

En cuanto a la cantidad de palestinos refugiados, las cifras suelen ser cambiantes y confusas. Consideramos que esto se debe a la ausencia de al menos tres elementos: un consenso respecto a la definición de quiénes son refugiados y desplazados internos, un sistema integral de registro y una autoridad capaz de administrar y analizar los datos. Por ejemplo, y como ya hemos mencionado, BADIL hace referencia al término *palestinos desplazados* entre los que se encuentran los refugiados y desplazados

considerados como “refugiados de Palestina” ni como “personas desplazadas”, pero que debido a fundados temores de ser perseguidos por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a un determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentran fuera de los territorios palestinos ocupados por Israel desde 1967 y no pueden, o a causa de dichos temores, no están dispuestos a regresar a dichos lugares. ACNUR, Nota sobre la aplicación del artículo 1D de la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951 a los refugiados palestinos. <http://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opensslpdf.pdf?reldoc=y&docid=4a37b0562> Consultado Mayo 15 de 2015.

internos. Bajo este criterio, la última gran encuesta realizada por la organización estima un total de 7.4 millones de *palestinos desplazados* que representan el 66% de la totalidad de la población palestina, la cual se estima en 11.2 millones de personas que viven en Palestina y alrededor del mundo. Dentro del grupo de *palestinos desplazados*, 5.8 millones son refugiados de 1948, de éstos 4.8 millones se encuentran registrados en la UNRWA y cuentan con su asistencia, mientras que un millón de palestinos refugiados no se encuentran registrados en dicho organismo. La encuesta realizada por BADIL también registra a un millón de refugiados de la guerra de 1967 y 519.000 personas que son desplazadas internas¹³⁹. Según la UNRWA, a julio de 2014 un total de 5.094.866 palestinos se encontraban registrados en la agencia. De estos, 2.097.338 se hallaban en Jordania, 478.740 en Líbano, 449.957 en Siria, 762.288 en Cisjordania y en 1.258.559 en la Franja de Gaza. La UNRWA también registra un total de 58 campamentos, 626 escuelas, 138 centros de atención primaria en salud, 59 centros para la mujer, 35 centros de rehabilitación comunitaria, entre otros servicios¹⁴⁰.

Así, vista esta amplia variedad de definiciones y normativas internacionales que amparan y protegen los derechos de los refugiados palestinos, nos encontramos ahora con un tema igual de complejo: los desplazados internos palestinos. A pesar de ciertas diferencias conceptuales, en Palestina las causas de la problemática de los refugiados y del desplazamiento interno obedecen a dos mismos hechos, la expansión del colonialismo y el avance de la ocupación de Israel.

Como ya hemos señalado, las Personas Desplazadas Internamente (PDI's) hacen del conjunto de las llamadas migraciones forzadas, al igual que el término de refugiados, el desplazamiento interno suscita todo tipo de debates que evidencian la complejidad y alcance de la situación¹⁴¹. Una de las primeras y aún más empleadas definiciones proviene de la antigua Comisión de Derechos Humanos de la ONU que define a los desplazados internos como aquellas “personas o grupos de personas que han sido forzadas u obligadas a abandonar sus hogares o lugares de residencia habitual, en particular como resultado de o para evitar los efectos del conflicto armado, situaciones de violencia generalizada, violaciones de derechos humanos o desastres naturales o

¹³⁹ Ídem, pág. 7.

¹⁴⁰ De acuerdo con la UNRWA, más del 50% de los refugiados palestinos en Siria, es decir, 400.000 personas debieron desplazarse debido al conflicto armado. UNRWA, *UNRWA in figures 01-July 2014*, UNRWA, 2013. pág. 1. Consultado en: http://www.unrwa.org/sites/default/files/unrwa_in_figures_new2014_10nov2014.pdf Mayo 20 de 2015.

¹⁴¹ CASTLES, Stephen, “Towards a Sociology of Forced Migration and Social Transformation”, en *Sociology*, Volume 37(1), pág. 13 a 34.

causados por el hombre, y que no han cruzado fronteras reconocidas internacionalmente”¹⁴².

Aunque los Principios Rectores de los Desplazamientos Internos de 1998 presenta una definición más reciente sobre quiénes son las personas desplazadas internas¹⁴³, la definición elaborada por la Comisión sigue siendo la más empleada en el ámbito internacional y en términos de ayuda humanitaria. La principal razón, es que en la última parte de la primera definición se establece que las personas desplazadas internas son aquellas que en razón de su movimiento forzado “no han cruzado fronteras reconocidas internacionalmente”, mientras que la definición de los Principios Rectores de los Desplazamientos Internos establece que “no han cruzado una frontera estatal internacionalmente reconocida”. La primera definición es más amplia ya que incluye aquellas personas desplazadas internas que permanecen al interior de aquellos territorios que aún no han sido reconocidos como Estados, y por ende, no se han definido sus fronteras estatales, esto aplicaría al caso de los TPO.

A pesar de esta diferencia, ambas definiciones comparten varios aspectos. Primero hacen explícito que el movimiento ha sido forzado debido a una agresión exterior como pueden ser los conflictos armados internos, los altos niveles de violencia generalizada, los graves desórdenes públicos, las violaciones de derechos humanos, que también incluye aquellas cometidas por una ocupación o dominación extranjera. Segundo, incluyen el desplazamiento forzado debido desastres causados por catástrofes naturales y por acciones humanas. También dejan como constancia la permanencia de la población desplazada dentro de sus fronteras nacionales, aspecto que los diferencia de los refugiados.

Como hemos mencionado en anteriores capítulos, la Convención de 1951 sobre el Estatuto de los Refugiados no se aplica en el caso de las personas en situación de desplazamiento forzado. Sin embargo, el DI protege a esta población a través del DIDH, el DIH, los Principios Rectores de los Desplazamientos Internos de 1998¹⁴⁴ y el derecho interno de cada país. A pesar de este marco jurídico, en la mayoría de los casos las

¹⁴² Comisión on Human Rights, *Analytical Report of the Secretary General on Internally Displaced Persons*, E/CN.4/1992/23, United Nations, February 14, 1992, par. 17.

¹⁴³ “Personas o grupos de personas que se han visto forzadas u obligadas a escapar o huir de su hogar o de su lugar de residencia habitual, en particular como resultado o para evitar los efectos de un conflicto armado, de situaciones de violencia generalizada, de violaciones de los derechos humanos o de catástrofes naturales o provocadas por el ser humano, y que no han cruzado una frontera estatal internacionalmente reconocida”. Principios Rectores de los Desplazamientos Internos de 1998, Introducción, párrafo 2.

¹⁴⁴ Dentro del conjunto de instrumentos jurídicos internacionales también se incluyen la Convención sobre los Refugiados de la Organización para la Unidad Africana (OUA) de 1969 y la Declaración de Cartagena de 1984.

personas desplazadas internas no reciben la ayuda, protección y garantías de sus derechos, situación que agrava su vulnerabilidad y limita sus posibilidades de rehacer sus vidas. Para la gran mayoría de personas desplazadas, permanecer en las fronteras del Estado o nación de la que provienen es el principal obstáculo para su adecuada protección y garantía de sus derechos. Por ejemplo, algunas veces los gobiernos o las Fuerzas Armadas de los países son los que han generado o contribuido al desplazamiento forzado de personas, algunas instituciones tienen políticas y prácticas, especialmente burocráticas que obstaculizan la ayuda, protección y garantía de los derechos de esta población ó simplemente no cuentan con las instituciones y recursos para ello y de hecho en algunos casos se les discrimina por su situación como desplazados. Ciertamente, la ausencia de instrumentos jurídicos y organizaciones internacionales y locales que puedan atender eficazmente las necesidades de esta población, pone evidencia el escaso interés de la comunidad internacional en tomar medidas al respecto, entre ellas las de exigir al interior de los Estados acciones concretas para la prevención y atención del fenómeno.

Para el caso del pueblo palestino, BADIL establece una definición de desplazados internos que posee varios de los elementos que hacen parte de las definiciones dadas en el nivel internacional, a saber: las personas desplazadas internas son aquellas personas o grupos de personas que se han visto obligadas a escapar o abandonar sus hogares o lugares de residencia habitual, debido a situaciones de conflicto armado, violencia generalizada y violaciones sistemáticas de derechos humanos y que no han cruzado una frontera internacionalmente reconocida¹⁴⁵. Al igual que las definiciones internacionales, la elaborada por BADIL expresa el carácter forzado y externo del desplazamiento y la permanencia de las personas al interior del territorio, pero excluye el desplazamiento interno forzado a causa de desastres ya sean por catástrofes naturales o por acción humana. Evidentemente, el interés por dar prioridad a las causas derivadas por los diversos tipos de violencias tiene que ver con el desarrollo del conflicto armado y la ocupación.

Continuando con la definición, BADIL establece que hay al menos dos principales categorías de desplazados internos palestinos¹⁴⁶: la primera corresponde a

¹⁴⁵ BADIL- RESOURCE CENTRE FOR PALESTINIAN RESIDENCY AND REFUGEE RIGHTS, *Q&A. What you need to know about Palestinians Refugees and Internally Displaced Persons*, citado, pág. 4.

¹⁴⁶ En anteriores referencias BADIL establece cuatro categorías, a saber: 1. Palestinos procedentes del territorio palestino en el que fue establecido el Estado de Israel el 15 de mayo de 1948 y los palestinos que fueron desplazados de sus hogares durante el conflicto armado desde 1947 hasta 1949, pero que debieron permanecer al interior de lo que

los palestinos que han sido desplazados dentro de Israel desde 1948¹⁴⁷, mientras que la segunda categoría se compone de los palestinos que han sido desplazados internamente en los TPO desde 1967, también se incluyen aquellos refugiados palestinos que han sufrido múltiples desplazamientos en los mismos territorios¹⁴⁸. De acuerdo con la OCHA, el fenómeno de desplazamiento forzado hace parte de las dinámicas del conflicto armado y la ocupación. En los últimos años, la mayor causa de desplazamiento forzado se encuentra en la escalada de enfrentamientos entre los grupos armados palestinos y las Fuerzas Armadas de Israel, mientras que en los casos de Jerusalén Este y Cisjordania, particularmente en la Zona C, este fenómeno es causado por las diversas políticas de la ocupación israelí, en especial la demolición de viviendas y la construcción de asentamientos¹⁴⁹.

En cuanto a las cifras de desplazamiento interno en Palestina, el *Internal Displacement Monitoring Centre* –IDMC, registra que en diciembre de 2014 se registraron un total de 275.000 palestinos en situación de desplazamiento forzado. Aunque las tendencias del desplazamiento interno se dirigen hacia el aumento anual en razón de la prolongación de la ocupación, para el 2014 las cifras aumentaron dramáticamente debido a la situación de las 118.200 personas que en Gaza perdieron sus hogares o debieron abandonarlos por el riesgo que corrían sus vidas durante los enfrentamientos entre Hamas y el ejército israelí entre el 7 de julio y el 26 de agosto¹⁵⁰.

se convirtió en el Estado de Israel y pueden regresar a sus hogares, 2. Los palestinos que fueron y continúan siendo desplazados de sus hogares al interior de Israel después de 1948 y que no han podido regresar a sus hogares, 3. Los palestinos procedentes de Cisjordania y la Franja de Gaza que fueron desplazados internos por primera vez durante la guerra árabe-israelí de 1967, y que hasta el momento no han podido regresar a sus hogares. 4. Los palestinos procedentes de Cisjordania y la Franja de Gaza que fueron desplazados internos por primera vez como resultado de las violaciones de derechos humanos cometidas por el régimen de ocupación israelí, desde 1967 hasta la fecha. Entre los desplazados se encuentran víctimas de la demolición de viviendas, los desalojos, la confiscación de tierras, entre otros. Véase: BADIL- RESOURCE CENTRE FOR PALESTINIAN RESIDENCY AND REFUGEE RIGHTS, *Q&A. What you need to know about Palestinians Refugees and Internally Displaced Persons*, citado, pág. 4.

¹⁴⁷ Según BADIL, los “desplazados internos en Israel” son aquellos palestinos que habitaban la Palestina del Mandato Británico y que fueron expulsados de sus hogares por las fuerzas judías (posteriormente fuerzas israelíes) antes de la fundación del Estado de Israel, o por instituciones bajo la autoridad del Estado de Israel tras su creación, y que se quedaron dentro de las fronteras del Estado de Israel, especialmente en el período comprendido entre noviembre de 1947 y julio de 1949. Para mayor información véase: BADIL, “The Internally Displaced Palestinians in Israel”, Consultado en: <http://www.badil.org/en/al-majdal/item/1873-art6> Mayo 10 de 2015. También se recomienda: WHITE, Ben, *Palestinians in Israel: segregation, discrimination and democracy*, PlutoPress, London, 2012.

¹⁴⁸ BADIL, *Survey of Palestinian Refugees and Internally Displaced Persons 2010 – 2012, Volume VII*, citado, pág. 32.

¹⁴⁹ OCHA, *Fragmented lives. Humanitarian Overview 2014*, citado, pág. 9

¹⁵⁰ INTERNAL DISPLACEMENT MONITORING CENTRE –IDMC, *Global Overview 2015 - People internally displaced by conflict and violence*, Châtelaine, May 2015, pág. 85. Consultado en: <http://www.internal-displacement.org/assets/library/Media/201505-Global-Overview-2015/20150506-global-overview-2015-en.pdf> Mayo 10 de 2015.

Por otro lado y continuando con el análisis de la problemática de los refugiados, encontramos un tema crucial del mismo debate, el derecho al retorno de los refugiados palestinos. En 1948, la Asamblea General de la ONU emitió la Resolución 194 como una primera respuesta oficial para atender y solucionar la situación generada en Palestina tras su partición, la creación del Estado de Israel y la guerra árabe-israelí de 1948. La Resolución es el producto derivado de una serie de documentos y recomendaciones hechas por el mediador encargado, Folke Bernadotte, que pretendía hacer visible el principio del retorno de los refugiados palestinos como un principio elemental de justicia¹⁵¹. La Resolución estableció la UNCCP, una Comisión encargada de facilitar la repatriación, reinstalación y rehabilitación económica y social de los refugiados, entre otros aspectos. En el artículo de 11 de la misma se establece un marco para dar solución a la situación de los refugiados, el cual también se ha convertido en una importante base jurídica para la defensa y respeto del derecho al retorno de los palestinos refugiados. El artículo afirma que: “debe permitirse a los refugiados que deseen regresar a sus hogares y vivir en paz con sus vecinos, que lo hagan así lo antes posible, y que deberán pagarse indemnizaciones a título de compensación por los bienes de los que decidan no regresar a sus hogares y por todo bien perdido o dañado cuando, en virtud de los principios del derecho internacional o por razones de equidad, esta pérdida o este daño deba ser reparado por los Gobiernos o autoridades responsables”.

Pero, durante más de 66 años de éxodo, Israel ha negado este derecho argumentando motivos como la falta de espacio físico, la necesidad demográfica de mantener una población mayoritariamente judía en un Estado judío, la defensa de la seguridad de Israel y que la solución de esta problemática pasa por la “rehabilitación” y “adaptación” de los refugiados palestinos en los países árabes de acogida. En un análisis respecto a la postura de Israel ante lo establecido en la Resolución 194, Quigley explica que varios analistas jurídicos coinciden que estos argumentos son coherentes a lo establecido en la Resolución y esto se debe a la ambigüedad que posee la misma. El autor plantea que tales argumentos pueden analizarse en cinco puntos¹⁵²:

1. *La solución definitiva es una condición para la repatriación de los refugiados palestinos.* Algunos analistas argumentan que la Asamblea General estipuló que la repatriación sólo ocurriría como parte de una solución definitiva del

¹⁵¹ BOWKER, Robert, *Palestinian Refugees. Mythology, Identity and Search for Peace*, citado, pág. 97.

¹⁵² QUIGLEY, John, “Displaced Palestinians and a Right of Return”, en KATTAN, Victor, *The Palestine question in international law*, *British Institute of International and Comparative Law*, London, 2008. pág. 55 a 62.

problema. Por lo tanto, para Israel sólo se podría discutir el tema de la repatriación después de haber concluido la paz con los países árabes.

2. *La Resolución 194 sólo establece la repatriación de palestinos que estén deseosos de vivir en paz con sus vecinos.* En consecuencia, este artículo se aplicaría sólo a aquellos palestinos refugiados que quieran vivir bajo la soberanía Israelí y, así mismo, le otorga a este país el derecho de decidir qué tipo de refugiados regresan de acuerdo a sus propios criterios de ingreso. A la vez, que establece una presunción de que habrán muchos que no deseen vivir en Israel y deja entender, de alguna manera, que entonces no quieren la paz.
3. *La Resolución no estableció ninguna fecha para el retorno, por ende éste no está establecido como un derecho con un plazo de exigibilidad.* En este aspecto el centro del debate se encuentra en las respectivas versiones en inglés y francés de la Resolución. En la versión inglesa se establece que el retorno sea *en la fecha antes posible (as soon as practicable date)*, con lo que bajo esta versión algunos analistas consideran que la Resolución no dio sentido de inmediatez a la repatriación y, que por lo tanto, no concibe el retorno como un derecho con plazo de exigibilidad. Sin embargo, en la versión francesa de la Resolución se establece que el retorno debe darse *lo más antes posible (le plus tôt possible)*, lo cual sí le otorga un carácter de mayor inmediatez a la repatriación.
4. *La palabra “debería” no implica ninguna obligación política.* El argumento de algunos analistas es que en la Resolución se hace uso de la expresión *debería permitirse*¹⁵³ el retorno y éste no se menciona como un derecho. En consecuencia, Israel no tendría ninguna obligación de cumplir un derecho que no está mencionado como tal.
5. *Un posible retroceso de la ONU en cuanto a la exigencia del derecho al retorno,* ya que debido al aumento y agravamiento de la situación de los palestinos desplazados, durante 1950 y 1960, la ONU emitió una serie de Resoluciones que instaban a los países árabes a integrar a los palestinos

¹⁵³ Esta frase aparece en la versión inglesa.

desplazados en su propio territorio¹⁵⁴. En consecuencia, Israel no sería el único responsable de la repatriación o rehabilitación de los refugiados.

Si bien estos argumentos pueden llegar a ser válidos en alguna manera, autores como Boling consideran que Israel tiene la obligación de cumplir lo establecido en la Resolución en razón de dos principales hechos. El primero es que la Asamblea General admitió a Israel como miembro de la ONU bajo la condición de que éste aceptara la Resolución 194, por lo tanto la Asamblea consideró que Israel estaba obligado a garantizar la plena aplicación del derecho de retorno. El segundo hecho es que tanto la Resolución como su artículo reafirman principios y normas de este derecho que hacen parte del DI¹⁵⁵. Por lo tanto, Boling sostiene que el derecho que tienen los refugiados a retornar a sus hogares y propiedades ya había adquirido su carácter consuetudinario antes de la Resolución 194 y que ésta simplemente reafirma principios jurídicos internacionales que ya se encontraban en otras normas de carácter vinculante y que todos los Estados deben garantizar¹⁵⁶. Así pues, observamos que el cumplimiento de este derecho y la solución justa y definitiva de la cuestión de los palestinos, no solamente se basa en la citada Resolución, sino además en varios cuerpos de normas que hacen parte del DI, las cuales Israel está obligado a cumplir.

Pese a ello, la cantidad de refugiados y desplazados internos palestinos continúan dramáticamente en aumento cada año. Entre las causas más importantes de este hecho se encuentran la prolongación del conflicto, el avance de la ocupación y principalmente la negativa por parte de Israel en reconocer su responsabilidad histórica y legal y su posición de reducir la temática a un aspecto meramente político atado a cualquier iniciativa de paz, negando así la adecuada y justa solución a la problemática. No obstante, la responsabilidad también recae fuertemente en la comunidad internacional debido a su fracaso en atender las inadecuadas condiciones de esta población y la constante negación de sus derechos. Y sin olvidar que gran parte de la comunidad internacional permanece inmóvil ante las constantes agresiones de Israel hacia al pueblo palestino, sin cuestionarlas y sin exigir el debido cumplimiento del DI.

¹⁵⁴ Entre las Resoluciones encontramos: La Resolución 513 (VI) del 26 de enero de 1952 sobre la ayuda a los refugiados de Palestina: informes del Director y de la Comisión Asesora del Organismo de Obras Públicas y Socorro a los Refugiados de Palestina en el Cercano Oriente.

¹⁵⁵ BOLING, Gail, "Palestinian Refugees and the Right of Return: An International Law Analysis", en *BADIL Information & Discussion Brief*, Issue No. 8, January 2001.

¹⁵⁶ Según Boling el derecho a la retorno es un principio que ya se encontraba consagrado en las siguientes normas: El Derecho al Retorno en la Ley de Nacionalidad de los Estados, El Derecho al Retorno en el Derecho Internacional Humanitario, El Derecho al Retorno en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos y El Derecho al Retorno en el Derecho de los Refugiados y la práctica del *Opinio Juris*.

4. Políticas, medidas de seguridad y expansión territorial: estrategias para la extensión de fronteras y la adquisición de territorios.

Las disputas territoriales han sido parte de las principales causas de los conflictos interestatales a lo largo de la historia. Si bien este tipo de causas y de conflictos han disminuido después de la Guerra Fría, de manera paradójica el conflicto palestino-israelí cuya duración es de más de 67 años, aún tiene entre sus causas la disputa por territorios.

De acuerdo con Newman, en este conflicto la disputa territorial se encuentra reflejada en dos principales discursos: el de la seguridad y el de la demografía. El discurso de la seguridad se encuentra ligado a aspectos como la defensa de las fronteras, la topografía, las rutas de acceso, etc. Mientras que el discurso sobre la demografía está relacionado con la capacidad que tienen los israelíes y los palestinos para mantener la mayoría de la población en un determinado territorio y por ende ampliar el tamaño y la extensión de su propio territorio¹⁵⁷. Sin embargo, Newman también señala que aparte de estos dos discursos, la disputa de los territorios se centra en un elemento más complejo: el derecho a la tierra. En este sentido la tierra representa un espacio, una tierra natal, una determinada nacional e identidad y los intereses de ambos pueblos, es decir, el conjunto de los aspectos simbólicos del conflicto¹⁵⁸. Para Israel y Palestina, el derecho a la tierra es la arena política en la que se disputa su historia, identidad y sus intereses como nación y Estado. Ciertamente, este derecho histórico que ambas partes reclaman ha tenido efectos en la manera en que Israel defiende la seguridad y los intereses de su Estado, en la creación de un Estado palestino soberano e independiente, en los diálogos

¹⁵⁷ NEWMAN, David, "From Bilateralism to Unilateralism", en MATTHEWS, Elizabeth, *The Israel-Palestine Conflict. Parallel Discourses*, citado, pág. 52.

¹⁵⁸ NEWMAN, David, "Real Spaces, Symbolic Spaces: Interrelated Notions of Territory in the Arab-Israel Conflict", en DIEHL, Paul, (Ed), *A road map to war*, Vanderbilt University Press, United States of America, 1999. pág. 21. En una línea similar, Goemans explica que si bien durante las últimas décadas los conceptos de territorio y territorialidad se han convertido en principios fundamentales dentro del actual sistema de Estados, también hay otros aspectos que explican la importancia del territorio y que pueden estar relacionados con las disputas y conflictos territoriales. Uno de esos aspectos es el vínculo territorial o el sentido de pertenencia que un determinado pueblo o grupo de personas pueden sentir por un territorio. Este vínculo viene acompañado de principios que agrupan un colectivo de personas como las fronteras, una cultura común, esta incluye religión, lengua y ubicación geográfica y, la relación histórica del grupo de personas con este territorio. Esta última otorga sentido a conceptos como el de tierra natal o la tierra que le pertenece un determinado pueblo y por la cual pueden estar dispuestos a luchar o a sacrificar sus modos de vida. GOEMAS, H.E, "Bounded communities: territoriality, territorial attachment, and conflict", en KAHLER Miles and Walter, Barbara, en: *Territoriality and conflict in an era of globalization*, Cambridge University Press, Cambridge, 2006, pág. 25 a 28.

de paz y en las posibles soluciones del conflicto a través de la creación de un Estado binacional¹⁵⁹.

Desde la ocupación de 1967 Israel ha instaurado un fuerte discurso respecto a la seguridad de sus territorios y habitantes, las cuales se acompañan de una serie de políticas y medidas de protección de fronteras. A lo largo de la historia del conflicto y de la ocupación podemos analizar de qué manera esta defensa de la seguridad ha contribuido a la expansión de fronteras y la adquisición de territorios por parte de Israel. Un primer ejemplo se halla en los primeros años de la ocupación, en los que el gobierno israelí aprobó importantes planes de asentamientos con el fin de controlar las fronteras con los países árabes. Posteriormente, en 1993 como producto de los Acuerdos de Oslo adquirió el 60% de Cisjordania, conocida como la Zona C, esto con el argumento de mantener el control de la seguridad y defensa de sus fronteras. Finalmente, desde el 2002 el gobierno de Israel se encuentra construyendo el muro, una barrera de seguridad que traspasa la Línea Verde¹⁶⁰ con el fin de proteger a los ciudadanos israelíes ante posibles ataques terroristas por parte de los militantes palestinos.

De esta forma, gran parte de las medidas de seguridad promovidas por el gobierno israelí han sido llevadas a cabo ilegalmente al interior de los TPO y forman parte del régimen de ocupación y segregación implantado por Israel en dichos territorios. Así mismo, las políticas de seguridad y sus consecuencias van en contra de una serie de normas consagradas en el DI y han violado de manera sistemática los derechos del pueblo palestino. A continuación analizaremos algunas de estas políticas de expansión territorial.

4.1. Barreras físicas que restringen la movilidad y libertad de circulación de los palestinos.

¹⁵⁹ Para más información sobre la solución del conflicto a través de la construcción de un Estado binacional recomendamos: NEWMAN, David, "Territorial Identities in a Deterritorialized World: from National to Postnational Territorial Identities in Israel/Palestine", en *Geojournal*, Vol. 53, Pág. 235 a 246. RAM, Uri, "The State of the Nation: Contemporary Challenges to Zionism in Israel", en: KEMP, Adriana, (Ed), *Israelis in Conflict: Hegemonies, Identities and Challenges*, Brighton, Sussex Academy Press, 2004, pág. 305 a 320.

¹⁶⁰ Tras el fin de la Guerra árabe-israelí de 1948, en 1949 los países árabes representados por Egipto, Transjordania, Líbano y Siria llegaron a un armisticio con Israel, a través de una serie de acuerdos que definen las fronteras entre estos países e Israel, como también, aquellas fronteras entre Israel y los territorios palestinos que quedaron bajo la administración de Egipto (Gaza) y Transjordania (Cisjordania y Jerusalén Este). La línea verde es una frontera de facto que establece el límite territorial entre Israel y los TPO y también supone la división administrativa entre la Administración Civil de Israel y la Autoridad Nacional Palestina. Para mayor información véase: PETERS, Joel, NEWMAN, David, (Ed), *The Routledge Handbook on the Israeli-Palestinian Conflict*, Routledge, London, 2013.

Al comenzar la segunda Intifada en septiembre de 2000, las autoridades israelíes emprendieron la implementación de un sistema de seguridad que restringiera la circulación de palestinos hacia Israel y al interior del territorio de Cisjordania. Según las autoridades, el sistema era una medida temporal con el fin de contener y mitigar los enfrentamientos violentos entre el ejército israelí y las milicias palestinas, como también para proteger a los ciudadanos israelíes que se encontraban en Israel y Cisjordania, ante posibles ataques por parte de los palestinos. A pesar de que la Intifada terminó en el 2005, ahora la fuerza de seguridad de la ANP vigila el territorio en estrecha relación con las autoridades militares israelíes, el sistema de seguridad aún permanece, estableciendo diversos tipos de barreras que impiden la movilidad y libre circulación de los palestinos. Generalmente existen dos tipos de barreras, las barreras físicas como los puestos de control, el muro, el cierre físico de carreteras y las barreras administrativas que restringen la movilidad por motivo de edad, origen, tipo de documento, etc.

De acuerdo con el PNUD existen al menos siete tipos de barreras físicas que obstaculizan la movilidad de los palestinos que habitan los territorios de Cisjordania, a saber¹⁶¹:

- *Checkpoints* o puestos de control, compuestos por una infraestructura física que impide el tránsito de peatones y vehículos y un grupo de la seguridad israelí generalmente conformado por miembros de las fuerzas armadas, la policía civil y compañías privadas de seguridad. La labor de este personal consiste en la inspección de documentos pertenecientes a los transeúntes, la revisión de coches y pertenencias de los conductores.

Para el caso de los transeúntes palestinos, éstos deben tener un determinado documento o tarjeta de identificación, que les permita transitar al interior de Cisjordania y en casos muy reducidos cruzar la frontera hacia Jerusalén. Durante estas inspecciones los palestinos deben esperar largo tiempo, deben soportar todo tipo de humillaciones, discriminaciones y obstáculos que impiden el acceso y disfrute de sus derechos. Adicionalmente, existen dos tipos de puestos de control: a) *parciales*: que no tienen personal de seguridad permanente y que no bloquean directamente el tránsito vehicular, sin embargo, una vez instalado el personal, éste cumple sus funciones normales como puesto de control y, b) *móviles o*

¹⁶¹ UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME, UNDP, *Human Development Report 2009/10. Investing in Human Security for a Future State*, citado, pág. 67.

improvisados: montados por el ejército israelí con el fin de hacer paradas o búsquedas al azar de vehículos y personas palestinas.

- *Montículos de tierra*: generalmente son escombros, rocas y desperdicios con el fin de evitar la movilización de vehículos.
- *Bloques de hormigón*: poseen las mismas funciones que los montículos de tierra, pero debido a su tamaño, peso y material de construcción son difíciles de remover.
- *Trincheras*: bultos de arena y otros materiales ubicados en tierra plana para evitar que los vehículos sobre pasen las fronteras de la vía o carretera.
- *Puertas en la carretera*: son puertas de metal usadas para evitar el acceso de palestinos, muchas de ellas se encuentran cerradas.
- *Las líneas del muro*: son todas aquellas continuidades del muro ubicadas en una zona o vía.
- *Puertas del muro*: son puertas ubicadas en distintas partes del muro para permitir el paso de palestinos cuando éstas se encuentran abiertas. El acceso es posible de acuerdo a los horarios que varían según las circunstancias, a saber: a) *acceso diario*: de 15 a 60 minutos, 3 veces al día, b) *semanalmente*: 1 a 3 días cada semana, c) *en estaciones especiales*: como es el caso de la siembra y cosecha de olivos, d) *coordinaciones especiales*: se abren por períodos de tiempo muy completo, como el caso del *Ramadán*, el permiso depende de una tarjeta especial otorgada y control de nombres en cada puerta.

Según el último Informe de la OCHA sobre movilidad y acceso, entre el 2013 y el 2014 en Cisjordania se registraron 490 barreras físicas, entre ellas, alrededor de un 30% son montículos de tierra, 12% *check points*, 12% el muro, 12% bloques en las carreteras y 5% *check points* parciales. El conjunto de éstas y otras barreras afectan la movilidad de más de 60 comunidades palestinas que cuentan con aproximadamente 190.00 habitantes, quienes son obligados a tomar rutas de desvíos que son entre dos a cinco veces más largas que las rutas directas de acceso a las ciudades más cercanas. En consecuencia, han encontrado barreras o no han podido acceder a servicios básicos como el agua, la alimentación, la salud y la educación¹⁶². El bloqueo de la Franja de Gaza también hace parte de las barreras que impiden el acceso y libre circulación de personas y mercancías en los TPO. Desde el 2007, esta barrera ha afectado la economía y desarrollo de la zona, como también ha impedido el acceso a servicios básicos y el

¹⁶² OCHA, *Fragmented lives Humanitarian Overview 2014*, citado, pág. 15.

respeto y cumplimiento de los derechos fundamentales de más un millón y medio de habitantes.

A pesar de que como Potencia ocupante Israel tiene la responsabilidad de garantizar a los palestinos su bienestar y el acceso a los derechos humanos básicos. De manera contraria, el gobierno israelí continua estableciendo restricciones a la libertad de movimiento y libre desplazamiento de personas y bienes, con el argumento de proteger la seguridad de Israel y los ciudadanos israelíes que habitan tanto en Israel como en Cisjordania. Estas restricciones otorgan beneficios a la población de colonos israelíes que habitan Cisjordania y pueden acceder fácilmente a servicios o pueden desplazarse rápidamente entre ciudades. Pero en contraste, las barreras afectan directamente las condiciones de vida de los palestinos, quienes tienen dificultad para acceder a servicios de salud y educación, como también para disfrutar de otros derechos como el trabajo y la vivienda. Adicionalmente, las barreras están provocando la separación y aislamiento de las ciudades, aldeas e incluso villas, formando guetos entre las poblaciones y comunidades que habitan en ellas. Las barreras también limitan las labores humanitarias de organizaciones locales e internacionales que prestan todo tipo de asistencia a las poblaciones vulnerables de los territorios.

4.2. El muro: barrera física y método de segregación.

“El muro de la vergüenza” o “el muro del apartheid” es el nombre que comúnmente recibe el muro, zanja o valla de seguridad que el gobierno de Israel ha estado construyendo al interior de Cisjordania desde hace más de diez años. La apariencia de la barrera cambia de acuerdo a las áreas y ciudades en la que se encuentre.

Generalmente, la barrera se compone por muros de concreto que pueden alcanzar los tres metros de altura, alambres, cuchillas, bloques de piedra y patrullas de policía que cambian constantemente de posición. En algunas partes, el muro tiene sensores electrónicos y sistemas de video vigilancia que alertan ante cualquier intento de cruce¹⁶³. La profundidad de la barrera es de entre 50 a 70 metros de ancho y en algunas zonas puede llegar hasta los 100 metros. En ciudades como Belén, Jerusalén, Qalqilya, Tulkarm la altura del metro alcanza los ocho metros, tiene torres de vigilancia

¹⁶³ B'TSELEM - THE ISRAELI INFORMATION CENTER FOR HUMAN RIGHTS IN THE OCCUPIED TERRITORIES, “Separation Barrier”, January 3 2011, Consultado en: http://www.btselem.org/separation_barrier/map Mayo 10 de 2015.

y *check points* o puestos de seguridad que controlan el movimiento y desplazamientos de personas¹⁶⁴.

Respecto al proceso de construcción del muro, el proyecto fue iniciado en 1996, cuando el gobierno de Israel consideró erigir una barrera física que separara Cisjordania de Israel aludiendo motivos de seguridad. Pero sólo hasta al año 2001 y bajo el gobierno del Primer Ministro Ariel Sharon, la idea del muro no contó con un aval institucional. En junio del mismo año, Sharon estableció un Comité Ministerial para Asuntos de Seguridad de Israel, dirigido por el Consejo Nacional de Seguridad entre cuyas funciones estaba elaborar medidas que evitaran la infiltración de palestinos hacia Israel, como es el caso de la construcción de la barrea de seguridad¹⁶⁵.

Desde su aprobación, el levantamiento del muro ha tenido varias fases de construcción y reajustes en su diseño debido a problemas administrativos, lo que ha dado como resultado una construcción no sistemática y adaptable de acuerdo a los intereses de Israel. La primera etapa de la obra es conocida como la *Fase A* que inició el 14 de abril del 2002, fecha en que el Comité de Seguridad resolvió construir una barrera permanente a lo largo del *seam area*¹⁶⁶ y que en un principio contaría con 80 kilómetros de longitud. En junio del mismo año, comenzó la ejecución del plan a través de la confiscación de tierras, demolición de infraestructuras y tala de cultivos de olivo. El 14 de agosto se aprobó la longitud total de la *Fase A* que contaría con un total de 126 kilómetros de longitud y consistiría en dos partes: la primera que atravesaría la ciudad de Jalbum en el noroeste hasta llegar a los asentamientos de Ekana en el sur de Cisjordania, mientras que la segunda cubriría el norte y el sur de Jerusalén¹⁶⁷.

En diciembre de 2002 y tras la culminación de la primera fase, Ariel Sharon aprobó la segunda parte de la barrera, conocida como *Fase B*. Su extensión fue de 45 kilómetros y su trayecto inicia desde la ciudad Jalbum en Cisjordania y acaba en Beit

¹⁶⁴ MÜLLER, Andreas, *A Wall on the Green Line? Israel's Wall Project Under Scrutiny*, The Alternative Information Center, Beit Sahour, 2006, pág. 14 a 15.

¹⁶⁵ B'TSELEM – THE ISRAELI INFORMATION CENTER FOR HUMAN RIGHTS IN THE OCCUPIED TERRITORIES, *Behind The Barrier Human Rights Violations As a Result of Israel's Separation Barrier. Position Paper*, B'TSELEM, Jerusalem, April 2003, pág. 4 y 5. Consultado en: http://www.ochaopt.org/documents/2003_Behind_The_Barrier_Eng.pdf Mayo 10 de 2015.

¹⁶⁶ *The seam area* o zona de despeje, es conocida como la franja de tierra extendida a lo largo de ambos lados de la Línea Verde. Está última es la línea de demarcación que divide a Israel de los territorios palestinos de la Franja de Gaza y Cisjordania.

¹⁶⁷ OCHA, *The impact of israel's separation barrier on affected west bank communities report of the mission to the humanitarian and emergency policy group (hepg) of the local aid coordination committee (lacc)*, OCHAOPT, May 2003. Consultado en: http://www.ochaopt.org/documents/HEPG_Report_on_Israels_Separation_Barrier_July03.pdf Mayo 11 de 2015.

Shean, Israel. La construcción de esta etapa inició en enero de 2003 y culminó en diciembre de 2004. De manera paralela a la ejecución de esta fase, en octubre de 2003 fue aprobada la *Ruta Completa del Muro*. El proyecto de la barrera física se extendió hasta 700 kilómetros que equivale a más del doble de la Línea Verde, que es de sólo 315 kilómetros¹⁶⁸. En junio de 2004, el Tribunal Superior de Justicia de Israel falló ante una petición presentada por algunas aldeas ubicadas al noroeste de Jerusalén. El tribunal señaló que la ruta de la barrera que atravesaría tales aldeas era ilegal e instó al Estado de Israel a planear una ruta alternativa. En consecuencia, Ariel Sharon ordenó la revisión y re planificación de la ruta¹⁶⁹. La revisión incluyó la construcción de la barrera en *áreas especiales de seguridad* como lo son los asentamientos de Ma'ale Adumim y Ariel/Imanu'. Así mismo, estableció segmentos denominados como *estructuras de protección de carreteras*, las cuales extendieron la longitud de la barrera en 10 kilómetros y encerraron las áreas de Gush 'Etzion ubicada al occidente de Belén y Bir Nabala en el noreste de Jerusalén¹⁷⁰.

Posteriormente, en septiembre de 2005 el Tribunal Superior de Justicia de Israel dictaminó que el Estado de Israel debía modificar la ruta de la barrera que rodeaba el asentamiento de Alfei Menashe, debido a que la construcción produjo un enclave entre varias aldeas palestinas. En el 2007, el mismo tribunal exigió a Israel ajustar la ruta de la barrera ubicada alrededor de la aldea de Bil'in cerca de Ramallah y así devolver un extenso número de áreas pertenecientes a la aldea¹⁷¹.

Según el último informe de la OCHA respecto a la construcción del muro, emitido en el 2013, se calcula que entre lo construido y lo proyectado, la barrera alcanza los 712 kilómetros, superando así dos veces la distancia de la Línea Verde ubicada entre Israel y los territorios de Cisjordania. Para el mismo año se había construido un 62 % del muro, un 10% se encontraba bajo construcción y estaba prevista la planeación del restante 28%¹⁷². Según la organización *Stop the Wall*, se prevee que al finalizar la

¹⁶⁸ MÜLLER, Andreas, *A Wall on the Green Line? Israel's Wall Project Under Scrutiny*, The Alternative Information Center, Beit Sahour, 2006, pág. 15.

¹⁶⁹ B'TSELEM - THE ISRAELI INFORMATION CENTER FOR HUMAN RIGHTS IN THE OCCUPIED TERRITORIES, "Separation Barrier", January 3 2011, Consultado en: http://www.btselem.org/separation_barrier/map 30 de octubre de 2013.

¹⁷⁰ MÜLLER, Andreas, *A Wall on the Green Line? Israel's Wall Project Under Scrutiny*, citado, pág. 14 a 15.

¹⁷¹ B'TSELEM - THE ISRAELI INFORMATION CENTER FOR HUMAN RIGHTS IN THE OCCUPIED TERRITORIES, "Separation Barrier", January 3 2011, Consultado en: http://www.btselem.org/separation_barrier/map 30 de octubre de 2013.

¹⁷² OCHAOPT, *The humanitarian impact of the barrier 2013*, OCHAOPT, East Jerusalem, July 2013, pág. 63. Consultado en: https://www.ochaopt.org/documents/ocha_opt_barrier_factsheet_july_2013_english.pdf

construcción del muro, un 85% de éste estará erigido al interior de Cisjordania, obteniendo así un 12% del territorio palestino histórico y anexando un 46% de Cisjordania ¹⁷³.

Sobre el impacto de la barrera en la vida de los palestinos, podemos afirmar que desde el inicio de su construcción el muro ha afectado los derechos y las condiciones de vida de los palestinos que habitan la zona de la Línea Verde entre Cisjordania e Israel. De manera progresiva y alarmante las políticas de seguridad y construcción que acompañan al muro, han afectado derechos como la movilidad de movimiento, la salud, la educación, al agua y a la alimentación y al trabajo. Igualmente, ha tendido un impacto negativo en la economía, la agricultura y en el medio ambiente, las formas de socialización, entre otros aspectos.

Para empezar, la barrera y el régimen de seguridad que la acompañan son el mayor obstáculo para la movilidad y libre desplazamiento de los palestinos que habitan la zona. Los palestinos que se encuentran en Cisjordania requieren de una identificación y un permiso especial para entrar a Jerusalén Este, pero sólo a través de cuatro de los 14 puestos de control situados en aquella parte del muro. Este obstáculo en el derecho al libre desplazamiento también tiene efectos negativos en el acceso y goce de otros derechos. En el caso del derecho a la salud, la barrera y otras medidas de seguridad que la acompañan restringen el paso de ambulancias y personal médico. En muchos casos se niega que el paciente traspase la barrera a pesar de que se encuentre una ambulancia de un servicio médico israelí esperando por él. Muchos pacientes han debido postergar o cancelar el tratamiento de diversas enfermedades, ya que no cuentan el permiso para atravesar la barrera y acceder a servicios médicos de mejor nivel que se encuentran en Israel ¹⁷⁴.

Respecto al derecho a la educación, la barrera afecta el libre desplazamiento diario de miles de estudiantes y profesores que tienen un limitado acceso a las puertas de la barrera y sufren de maltratos y amenazas en los puestos de control por parte de los soldados israelíes. Igualmente, muchas escuelas se encuentran bajo riesgo de demolición o han ya sido demolidas debido a la construcción de la barrera ¹⁷⁵.

Mayo 12 de 2015.

¹⁷³ STOP THE WALL, "The wall". Consultado en: <http://stopthewall.org/the-wall> Mayo 13 de 2015.

¹⁷⁴ WORLD HEALTH ORGANIZATION, *Right to health: Barriers to health access in the occupied Palestinian territory*, 2011 and 2012, WHO, Geneva, 2013.

¹⁷⁵ DE CURREA-LUGO, Victor, *Palestina: Entre la trampa del muro y el fracaso del derecho*, Icaria & Antrazyt, Barcelona, 2005.

Los efectos en el derecho al trabajo se encuentran relacionados con el deterioro de la economía y la agricultura. El conjunto de normas para el acceso y la seguridad de la barrera, la limitada asignación de permisos y de horarios de apertura han restringido radicalmente las prácticas agrícolas y han afectado los modos de subsistencia de los palestinos. Según los últimos informes de la OCHA, emitidos en el 2013, se estima que más de 150 comunidades palestinas deben obtener permisos para visitar y trabajar en sus tierras. El acceso a estas tierras sólo se hace a través de 81 puertas, la mayoría de estas se abren durante seis semanas en la temporada de cosechas de oliva. Según estudios de la misma organización, la barrera ha afectado más del 60% de la cosechas de olivos y de la producción de aceite de oliva¹⁷⁶

La vivienda ha sido otro de los derechos más vulnerado, se estima que alrededor de 7.500 palestinos que habitan entre la *Seam Zone* o zona de separación, a excepción de Jerusalén del Este, necesitan permisos especiales para residir en sus propios lugares. Así mismo, cada año aumentan las ordenes de desalojo y demolición de viviendas e infraestructuras que no cuentan con el adecuado permiso. Un último efecto a considerar, es la separación y aislamiento de las comunidades palestinas entre sí y de las tierras que les provee el sustento, que contribuye a la fragmentación territorial y social de los habitantes de Cisjordania.

Por otra parte y respecto a las implicaciones jurídicas de la construcción, tras casi dos años de construcción y el inicio de una fuerte campaña internacional contra la construcción de la barrera y finalmente la ONU se pronunció de manera formal ante la ilegalidad generada por la misma. El 8 de septiembre de 2003 la Comisión de Derechos Humanos de la ONU emitió un informe especial en el que señala que la construcción del muro supone una anexión de facto del territorio palestino. A la luz del DI, tal hecho se conoce como una *conquista*, reforzado por la Carta de las Naciones Unidas y el Cuarto Convenio de Ginebra. También afirma que el muro presenta graves consecuencias para los derechos humanos de los palestinos, como lo son la restricción en la libertad de movilidad y en el acceso a servicios como la salud y educación. Así mismo, viola algunos principios fundamentales del DI como la prohibición de la adquisición forzosa de territorio y el respeto por el derecho a la libre determinación de los pueblos¹⁷⁷.

¹⁷⁶ OCHAOPT, *The humanitarian impact of the barrier 2013*, OCHAOPT, East Jerusalem, July 2013, pág. 63

¹⁷⁷ NACIONES UNIDAS, Consejo Económico y Social, *Cuestión de la violación de los derechos humanos en los territorios árabes ocupados, incluida palestina, Informe del Relator Especial de la Comisión de Derechos Humanos*,

Tras el Informe, en diciembre de 2003 la Asamblea General de la ONU a través de la Resolución A/RES/ES-10/14 solicitó a la CIJ que en su calidad de principal órgano judicial de la organización emitiera una Opinión Consultiva respecto al asunto: “Medidas Ilegales de Israel en la Jerusalén Este ocupada y el resto de los Territorios Palestinos Ocupados”. El 9 de julio de 2004, la CIJ emitió la Opinión Consultiva sobre “Las consecuencias jurídicas de la construcción de un muro en los Territorios Palestinos Ocupados”¹⁷⁸. Entre los principales aspectos señalados por la Corte podemos destacar que tras su análisis la CIJ concluyó que esta misma posee la competencia para pronunciarse ante la cuestión solicitada por la Asamblea General y que no existen argumentos de peso para que utilice su facultad discrecional y no pueda emitir su opinión. Así mismo, la Corte reconoce la ocupación de los territorios palestinos desde 1967 y señala que el Estado de Israel tiene responsabilidades en su condición de Potencia ocupante. Teniendo en cuenta este contexto, la Corte señala que la construcción del muro es una medida y política más que contribuye a la prolongación de la ocupación. Por ello, insta al Estado de Israel a respetar y cumplir las normas y principios jurídicos pertinentes al caso¹⁷⁹.

Adicional a este hecho, según la Corte, la construcción del muro en sí va en contra de los principios y normas consagradas en el DI, principalmente en dos aspectos, el primero es el intento de anexionar un territorio y el segundo es la violación del principio que prohíbe la adquisición de territorios mediante el uso de la fuerza. Por lo tanto, la Corte concluye que ambas acciones intervienen en la soberanía territorial de Palestina y, por ende, con el derecho que tienen los palestinos a la libre determinación¹⁸⁰.

John Dugard, sobre la situación de los derechos humanos en los Territorios Palestinos Ocupados por Israel desde 1967, E/CN.4/2006/29, 17 de enero de 2006, pág. 8 y 9.

¹⁷⁸ INTERNATIONAL COURT OF JUSTICE, *Legal Consequences of the Construction of a Wall in the Occupied Palestinian Territory* (Request for advisory opinion), The Hague, The Netherlands, July 9/2004.

¹⁷⁹ De acuerdo al criterio de la Corte tales normas son: 1) La prohibición del uso de la amenaza o de la fuerza que vaya en contra de la integridad territorial o de la independencia política de cualquier Estado. (Carta de las Naciones Unidas, Artículo 2, apartado 4. 2) El derecho a la libre determinación de los pueblos, también consagrado en la Carta y que también es aplicable al pueblo palestino, 3) Las normas del DIH, de manera específica el Cuarto Convenio de la Haya de 1907, relativo a las leyes y costumbres de la guerra terrestre y el Cuarto Convenio de Ginebra de 1949, relativo a la protección debida a las personas civiles en tiempo de guerra, 1949.

¹⁸⁰ En relación con la violación de normas del DIH y del DIDH implicadas directamente con la construcción del muro se encuentran: a) Reglamento de La Haya de 1907. Artículo 46: en el que se establece que la propiedad privada no puede ser confiscada, entre otros aspectos, b) Cuarto Convención de Ginebra: Artículo 52: prohíbe toda medida que provoque el paro o que restrinja las posibilidades de empleo de los trabajadores de un país ocupado. Artículo 53: prohíbe a la Potencia ocupante destruir bienes particulares o colectivos, como también pertenecientes al Estado o a colectividades públicas. Artículo 59: la Potencia ocupante tiene la obligación de facilitar las acciones de socorro para la población, c) Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Artículo 12.1. que establece el derecho a circular libremente a escoger libremente y la residencia, d) Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y e) Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño.

Finalmente, la Corte señala las consecuencias jurídicas de la construcción del muro tanto para Israel como para la comunidad internacional. En primer lugar, la señala que Israel tiene la obligación de respetar el derecho a libre determinación del pueblo palestino, como también las normas contempladas en el DIH y el DIDH. Posteriormente, el tribunal observa que Israel debe poner fin a la violación de obligaciones internacionales que se derivan de la construcción. Esto implica que Israel debe suspender las obras, dismantelar las estructuras construidas y anular actos legislativos y reglamentarios establecidos para la construcción. Por último, Israel tiene la obligación de reparar los daños causados a todas las personas físicas o jurídicas afectadas. Esto implica la devolución de tierras, áreas de cultivo y bienes y demás bienes inmuebles incautados a cualquier persona física o jurídica. En caso de que la restitución sea materialmente imposible, Israel tiene la obligación de compensar a todas las personas naturales y jurídicas que hayan sufrido daños. Respecto a las consecuencias jurídicas en el conjunto de la comunidad internacional, la Corte señala que las obligaciones violadas por Israel incluyen obligaciones *erga omnes*, de esta manera los Estados tienen la obligación de respetar el derecho a la libre determinación del pueblo palestinos y algunas obligaciones del DIH. A la luz de esta observación, los Estados tienen la obligación de reconocer la ilegalidad generada por la construcción del muro, no prestar ayuda o asistencia para mantener la situación creada por la construcción, vigilar para que se ponga fin a los obstáculos generados por la construcción y de esta manera lograr el ejercicio del derecho de la libre determinación del pueblo palestino, buscar que Israel cumpla las normas consagrados en el DIH. Finalmente, la CIJ también determina que la ONU especialmente a través de la Asamblea General y el Consejo de Seguridad deben considerar medidas adicionales para poner fin a la ilegalidad generada por la construcción y el régimen conexo.

Aunque la opinión consultiva de la CIJ no es carácter vinculante y no tenga consecuencias prácticas, no se pueden desconocer que sus señalamientos marcaron un importante precedente jurídico en cuanto a la violación de los derechos humanos y del DIH en los TPO por parte de Israel. Y que además involucró y otorgó responsabilidad a todos los Estados frente al cumplimiento del DIH en los TPO y la vigilancia frente al cumplimiento de estas normas por parte de Israel.

Respecto a las reacciones y argumentos de defensa por parte de Israel, desde el inicio del plan de construcción hasta la fecha el Estado de Israel ha argumentado motivos de seguridad y la protección del territorio israelí y de sus ciudadanos. Tales

explicaciones no justifican el levantamiento de la barrera al interior del territorio palestino y la sistemática violación de los derechos humanos y del DIH que ya se extiende a más de una década. Antes y después de la deliberación emitida por la CIJ, Israel señaló una serie de alegaciones respecto a la competencia de la misma y la manera en que debería discutirse el asunto. Entre los señalamientos de Israel se encuentran que el asunto debía tratarse de manera bilateral con Palestina o que la Corte no tenía la competencia para emitir opinión, como tampoco las facultades jurídicas para ello¹⁸¹.

4.3. Demoliciones de casas, otras infraestructuras y despojos.

De acuerdo con el último informe anual de la OCHA, en los últimos años ha aumentado considerablemente el número de demolición de infraestructuras. En el 2012, en Cisjordania fueron demolidas 540 infraestructuras causando el desplazamiento forzado de 808 personas, en el 2013 fueron demolidas 565 infraestructuras y 805 personas debieron abandonar sus hogares y de manera más reciente, en el 2014 fueron demolidas 493 infraestructuras y 969 personas resultaron desplazadas forzosamente. A pesar de la ligera reducción en el último año, la organización señala que la situación sigue siendo preocupante, debido a que la mayoría de las infraestructuras han sido demolidas en la Zona C que corresponde al 60%, pero que se encuentra bajo el control y administración de Israel. La Administración Civil Israelí (*Israeli Civil Administration – ICA*) entidad encargada de los asuntos administrativos de los territorios ocupados de Cisjordania sólo ha destinado el 1% de estos territorios para el desarrollo de obras por parte de las comunidades palestinas. El caso de Jerusalén Este también es alarmante, los residentes palestinos se encuentran en constante riesgo de desplazamiento forzado debido a la demolición de viviendas, la incapacidad de construir, la violencia por parte de colonos israelíes y la falta de un estatus de residencia segura y prolongada. En relación a esta situación, en el 2013, en este territorio fueron demolidas 98 infraestructuras lo que provocó el desplazamiento forzado de 298 personas y en el 2014 98 infraestructuras y 208 personas desplazadas¹⁸².

¹⁸¹ Para ampliar este aspecto se recomienda: BONDÍA GARCÍA, David, “Sí, señoras y señores. Sí, Israel tiene argumentos...”, en ESCUDERO, Rafael (Ed), *Los derechos a la sombra del Muro. Un castigo más para el pueblo palestino*, Los libros de la Catarata, Madrid, 2006, pág. 95 a 125.

¹⁸² OCHA, *Humanitarian Overview 2015*, citado, pág. 11.

A pesar de que la demolición de viviendas e infraestructuras también va en contra de las normas del DIH, concretamente del Cuarto Convenio de Ginebra que en su artículo 53 prohíbe a la potencia ocupante destruir los bienes muebles o inmuebles pertenecientes a individuos y colectivos, las autoridades de Israel han establecido una política de demolición de infraestructuras que afectan los derechos y condiciones de vida de los palestinos que habitan la Zona C y favorece la construcción de asentamientos israelíes en Cisjordania.

Autores como Halper, consideran que esta política es un método que contribuye al avance de la colonización y ocupación de Israel, ambas consideradas como las raíces del conflicto. Las demoliciones tienen sus orígenes en tiempos del Mandato Británico, durante el cual las autoridades británicas demolían las casas de palestinos y árabes para desalojar terrenos y también para evitar ataques de estas poblaciones. De esta manera la demolición era una forma de castigo preventivo frente a cualquier intento de defensa o resistencia ante la colonización. Para continuar con el proceso de colonización sionista, Israel adoptó y aplicó de manera sistemática la política de demolición de infraestructuras como forma de deshacerse del *problema árabe* en los territorios¹⁸³. Apunta Halper que Israel ha desarrollado esta política en tres etapas que han tomado lugar en diferentes territorios. La primera ocurre al interior del Estado de Israel, llevada a cabo desde 1948 hasta 1960, período en el que Israel demolió sistemáticamente 531 aldeas palestinas y 11 barrios urbanos.

La segunda etapa se inició en 1967, con la conquista y ocupación de los territorios palestinos, cuando Israel ordenó la demolición de casas y granjas al interior de Cisjordania, la Franja de Gaza y Jerusalén Este. Durante los primeros años de la ocupación fueron demolidas más de 6.000 viviendas y cuatro aldeas fueron arrasadas. En 1971, Ariel Sharon, en aquel entonces comandante del Comando del Sur ordenó arrasar 2000 casas en Gaza con el fin de facilitar el control militar en el territorio. Durante el transcurso de la Primera Intifada (1987-1993) fueron destruidas más de 2000 infraestructuras y durante la negociación e implementación de los Acuerdos de Oslo (1993-2000) fueron demolidas más 1.700 casas. Aunque, el número más alto de demoliciones se realizó durante la Segunda Intifada (2000-2004), en septiembre de 2000 entre 4000 a 5000 viviendas palestinas fueron demolidas en operaciones militares y alrededor de 50.000 personas quedaron sin hogar. Igualmente cientos de tiendas,

¹⁸³ HALPER, Jeff, *Obstacles to Peace. A Reframing of the Palestinian-Israeli Conflict*, ICAHD, Jerusalem, 2009, pág. 61 y 62.

talleres, fábricas y edificios públicos fueron destruidos incluyendo las oficinas de la ANP en varias ciudades de Cisjordania. En total, el 60% de las casas palestinas fueron destruidas como parte de “operaciones militares de limpieza”, 25% fueron demolidas ilegalmente y el 15% como castigo colectivo a causa de los levantamientos. Desde que finalizó la Segunda Intifada hasta el 2009, la ICA ordenó la demolición de más 900 viviendas por no contar con los permisos adecuados.

La tercera etapa de la política de demolición toma lugar al interior de Israel y se inicia en los años noventa y se prolonga hacia la década de los 2000. Período en el que las demoliciones eran realizadas en villas palestinas y beduinas catalogadas como “no reconocidas”, como también en la vecinas ciudades palestinas de Ramle, Lod, entre otras¹⁸⁴.

Adicional a lo que señala Halper, podemos añadir una cuarta etapa que inicia después de los Acuerdos de Oslo (1993), en el que la prolongación de la ocupación y la división territorial de Cisjordania han facilitado que la mayoría de las demoliciones de infraestructuras tomen lugar en la Zona C de Cisjordania y en Jerusalén Este. La mayoría de las demoliciones realizadas en estas áreas son de tipo administrativo, es decir, son aquellas infraestructuras y propiedades que no cuentan con los permisos especiales de construcción otorgados por el ICA. Ésta y otras autoridades israelíes argumentan que las demoliciones obedecen a razones de carácter de seguridad y administrativo. Las razones de seguridad, se basan en lo estipulado en las Regulaciones de Defensa (Emergencia) (*Defence (Emergency) Regulations*)¹⁸⁵ de 1945, que en su artículo 119 establece que un comandante militar puede confiscar aquellas casas, estructuras o tierras que se encuentren bajo sospecha de poseer y almacenar cualquier tipo de arma. La confiscación puede llevarse a cabo en cualquier casa, tierra, calle, ciudad en donde los habitantes hayan intentado hostigar contra las autoridades. Hecha la confiscación, el comandante militar puede proceder a la destrucción de la vivienda, infraestructura o cualquier cosa que creciera en la tierra¹⁸⁶.

En cuanto a las razones de tipo administrativo, el ICA establece que las construcciones “ilegales” son aquellas que no cuentan con el permiso especial de

¹⁸⁴ Ídem, pág. 57 a 61.

¹⁸⁵ Son un conjunto de normas establecidas en 1945 por el Mandato Británico en Palestina. Después del establecimiento del Estado de Israel en 1948, el gobierno incorporó las normas al interior de su legislación. En la actualidad, las normas y sus modificaciones hacen parte del sistema legal de la Cisjordania ocupada.

¹⁸⁶ British Government, "Defence (Emergency) Regulations", The Palestine Gazette, No. 1442, British Government, Palestine (Sept. 27, 1945).

construcción. Este estatus de ilegalidad proviene de la compleja situación geográfica de la Zona C, que representa más del 60% de Cisjordania. Como hemos señalado en otros apartados, esta zona fue adquirida por Israel mediante los Acuerdos de Oslo (1993) que le permitieron ejercer el control sobre la seguridad, uso de la tierra y construcción.

La ICA tiene entre sus funciones ejercer de autoridad sobre la zonificación, construcción e infraestructura de la Zona C¹⁸⁷, esto incluye la confiscación y demolición de viviendas. De acuerdo con informes de la OCHA, en el 2014 se registró que en esta misma zona habitan más 532 comunidades, de las cuales tan sólo un 14% cuentan el permiso especial de construcción y mantenimiento que equivale al 0.5% del territorio que la ICA ha destinado para el desarrollo palestino. Para conseguir el permiso, los palestinos deben solicitar a las autoridades israelíes el estudio y aprobación de planes de construcción para el uso de vivienda o agricultura. Desde el año 2000 hasta el 2012, se presentaron 3.750 solicitudes de licencias de obras por parte de palestinos que habitan en la Zona C, de éstas tan sólo 211, es decir, el 5.6% fueron aprobadas¹⁸⁸. Por lo tanto, la mayoría de comunidades palestinas que habitan esta zona no cuentan con el permiso adecuado para el uso de sus infraestructuras y están bajo riesgo de demolición o ya han sido notificadas. Estas restrictivas y discriminativas políticas de construcción impiden que los palestinos puedan acceder y gozar de una vivienda en buenas condiciones como también adquirir los medios necesarios para su sustento y desarrollo.

De acuerdo con el Comité Israelí Contra la Demolición de Viviendas, la política de demolición posee al menos tres tipos de demolición¹⁸⁹:

- *Demoliciones punitivas*: es la destrucción de las viviendas como castigo por las acciones de personas asociadas con la vivienda.
- *Demoliciones administrativas*: son aquellas viviendas destruidas por no contar con el permiso de construcción.
- *Demoliciones militares*: son llevadas a cabo por el ejército israelí durante operaciones militares con el propósito de despejar una parte del área.

La demolición de casas y otras construcciones es la principal causa de desplazamiento interno en Palestina. Su implementación tiene varios impactos en las

¹⁸⁷ Civil Administration in Judea and Samaria Consultado en: <http://www.cogat.idf.il/1279-en/Cogat.aspx> Mayo 13 de 2015.

¹⁸⁸ OCHA, *Fragmented lives. Humanitarian Bulletin March 2014*, citado, pág. 28.

¹⁸⁹ THE ISRAELI COMMITTEE AGAINST HOUSE DEMOLITIONS (ICAHN), *Demolishing homes, demolishing peace. Political and normative analysis of Israel's Displacement policy in the oPt*, Consultado en: http://www.icahd.org/sites/default/files/Demolishing%20Homes%20Demolishing%20Peace_1.pdf Mayo 12 de 2015.

personas y en sus condiciones de vida. Para muchas de las familias palestinas la pérdida de su casa es una tragedia que genera traumas no sólo económicos, especialmente psicológicos reflejados en los diversos síntomas de depresión¹⁹⁰. Igualmente la demolición de otras construcciones como negocios y fábricas supone entre otros efectos, una pérdida para la economía y el desarrollo, mientras que demolición de escuelas suponen la negación al acceso y gozo al derecho a la educación como lo veremos más adelante.

4.4. Asentamientos: su evolución, expansión y efectos en los Territorios Palestinos Ocupados.

En el contexto del conflicto y la ocupación, los asentamientos son las colonias construidas por Israel en los TPO y otros territorios árabes. Su creación se inicia aproximadamente en 1967 tras la Guerra de los Seis Días, en la que Israel conquistó y ocupó territorios palestinos y algunos territorios árabes. En septiembre del mismo año, tres meses después de finalizada la guerra, el gobierno de Israel inicia de manera formal la política de asentamientos que continua hasta la fecha. El Primer Ministro israelí Levi Eshkol anunció el “Plan Alón”¹⁹¹ que permitiría la construcción de asentamientos en Cisjordania y los territorios árabes ocupados. Los primeros asentamientos fueron construidos en Jerusalén Este y Gush Etzion en Cisjordania y los Altos del Golán en Siria¹⁹². La mayoría de estos asentamientos se establecieron como puestos militares y de control de frontera, más tarde fueron ampliados y adaptados para el uso de habitantes civiles.

En 1977, con la llegada del partido del Likud al gobierno se inició un nuevo período en la política de asentamientos. El Primer Ministro Menahem Begin aprobó el

¹⁹⁰ Para una información más amplia del proceso de demolición de viviendas y los diferentes impactos en las familias y comunidades se recomienda consultar: WELFARE ASSOCIATION, PALESTINIAN COUNSELING CENTER, SAVE THE CHILDREN, *Broken Homes. Addressing the impact of House Demolitions on Palestinian Children and families*, Welfare Association, Palestinian Counseling Center, Save the Children, Jerusalem, 2009, pág. 18 a 41. Igualmente, estudios realizados por Save the Children demuestran que tras la pérdida, las familias ejercen presión hacia los niños, niñas y jóvenes quienes muestran alteración en sus emociones y comportamientos WELFARE ASSOCIATION, PALESTINIAN COUNSELING CENTER, SAVE THE CHILDREN UK, *Broken homes, Addressing the Impact of House Demolitions on Palestinian Children and Families*, citado, pág. 18 y 19.

¹⁹¹ El “Plan Alón” o doctrina de fronteras defendibles, fue creado y ejecutado por el Vice Primer Ministro y Ministro de Absorción, Yigal Allon (1918-1980). El plan plasma el concepto de fronteras defendibles, una idea anteriormente promovida por varios líderes políticos. Este concepto, implica que Israel tiene el derecho y la responsabilidad de establecer fronteras que garanticen las seguridad básica de sus ciudadanos.

¹⁹² ISAAC, Jac, “A Palestinian perspective on the Israelian-Palestinian conflict on settlements, territory, and borders”, en MATTHEWS, Elizabeth, *The Israel-Palestine Conflict. Parallel Discourses*, citado, pág. 68.

“Plan Drobles”, un plan dirigido a la conquista de Judea y Samaria (Cisjordania), territorios que Israel declaró como patrimonio inalienable del pueblo judío. El plan fue creado y dirigido por Matitياهو Drobles, jefe del Departamento de Asentamientos de la Organización Sionista Mundial. La mayor parte de los asentamientos fueron construidos en las zonas montañosas y mayormente pobladas de Cisjordania. Ante el aumento de los asentamientos y tras numerosas llamadas de atención y solicitud de detención de las construcciones, en 1979 el Consejo de Seguridad y la Asamblea General de la ONU, tomaron medidas respecto a la creación de asentamientos en los TPO, especialmente porque violaban el DI que a la luz de lo establecido en el Cuarto Convenio de Ginebra de 1949 que en su artículo 49 establece que “la Potencia ocupante no podrá efectuar la evacuación o el traslado de una parte de la propia población civil al territorio por ella ocupado”, como también lo acordado bajo la Resolución 181 de la ONU en la que se establece la partición de ambos territorios.

Así, en su Resolución 446 del 22 de marzo de 1979 el Consejo de Seguridad declaró que la construcción de asentamientos en los territorios palestinos y árabes desde 1967 no tenía validez y constituían un obstáculo para la paz justa y duradera en la región del Oriente Medio. En la misma Resolución se estableció una Comisión compuesta por tres miembros permanentes para que examinaran las cuestiones relativas a los asentamientos construidos en los territorios palestinos incluyendo Jerusalén¹⁹³.

Por su parte, el gobierno de Israel hizo caso omiso de las recomendaciones emitidas por la Comisión Especial y continuó con su plan de construcción de asentamientos durante la década de los noventa. Ante la persistencia de esta política y las decisiones del gobierno israelí de construir asentamientos en Jabal Abu Ghunaym y en otros distritos de Jerusalén Este, en abril de 1997 la Asamblea General de la ONU convocó su décimo período extraordinario de sesiones de emergencia. Durante la sesión, la Asamblea pidió al Secretario General que hiciera detener las construcción de tales asentamientos y solicitó la elaboración de un informe sobre la interrupción de las obras y de todas las demás actividades ilegales israelíes en la Jerusalén Oriental ocupada y el resto del TPO. En junio de 1997, el Secretario General afirmaba que según la información disponible en las Naciones Unidas, el Gobierno de Israel no había

¹⁹³ La Comisión conformada por tres países: Bolivia, Portugal y Zambia, emitió un informe el 12 de julio de 1949 en el que explicó los impactos y abusos de la política de asentamientos sobre la población árabe de los territorios ocupados. Entre las consecuencias de esta política se resaltaron: el desplazamiento forzado, la destrucción de viviendas, la apropiación indebida del agua, los cambios forzados y obstáculos en la vida diaria de las personas y los cambios en el carácter geográfico y demográfico de los territorios. Durante los meses siguientes, la Comisión elaboró dos Informes más dirigidos al Consejo de Seguridad, insistiendo que la construcción de asentamientos eran un abuso e implicaban el deterioro de los recursos naturales, representando un enorme obstáculo para la paz.

abandonado la construcción de un nuevo asentamiento israelí en Jabal Abu Ghunaym. Posteriormente, de acuerdo con el Informe sobre la situación de los derechos humanos en los territorios palestinos presentado por el Relator Especial de la Comisión de Derechos Humanos el 15 de marzo de 2000, Israel había expropiado tierras para uso público, semipúblico y privado en aproximadamente en el 60% de Cisjordania, el 33% de Gaza y el 33% del área palestina de Jerusalén con el propósito de establecer asentamientos, zonas militares e industriales y construcción de carreteras¹⁹⁴.

Años más tarde y con el mismo argumento, en 2004 la CIJ emitió una Opinión Consultiva en la que considera que los asentamientos israelíes establecidos en los TPO, incluyendo los de Jerusalén Este, iban en contra de lo establecido en el DI, particularmente en lo señalado por el artículo 49 del Cuarto Convenio de Ginebra de 1949, Opinión, que como explicamos antes, ya había sido pronunciada por la Asamblea General de la ONU en 1979¹⁹⁵. Así mismo, la construcción de asentamientos va en contra vía del Artículo 46 del Reglamento de la Haya que establece que la propiedad privada no puede ser confiscada, y del Artículo 52 del mismo instrumento que establece que los empréstitos se pueden hacer sólo para las necesidades del ejército de ocupación.

A pesar de las diversas opiniones y recomendaciones provenientes de organismos internacionales y de la ilegalidad que implica la expansión de los asentamientos, a lo largo de las década de los 2000 y continuando en el 2015, el gobierno israelí ha promovido y respaldando la construcción de asentamientos y puestos de avanzada (*settlement outposts*)¹⁹⁶. Más aún, el gobierno justifica la construcción de asentamientos en razón al aumento de inmigrantes judíos en los últimos años y el escaso espacio para ellos en territorio israelí. En relación a un posible traslado de colonos hacia Israel, el gobierno y los partidos políticos han expresado no estar dispuestos a forzar el desplazamiento de personas que se han establecido en áreas de Cisjordania por motivos ideológicos y religiosos, como tampoco a ofrecer compensación económica y facilidades para el reasentamiento de colonos en Israel¹⁹⁷.

¹⁹⁴ ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, *La Cuestión Palestina y las Naciones Unidas*, Nueva York, ONU, 2003, pág. 9.

¹⁹⁵ INTERNATIONAL COURT OF JUSTICE, *Legal Consequences of the Construction of a Wall in the Occupied Palestinian Territory* (Request for advisory opinion), The Hague, The Netherlands, July 9/2004.

¹⁹⁶ Los puestos de avanzada (*settlement outposts*) son estructuras construidas sin autorización oficial y que son utilizadas para ensayar obras que formarán parte del futuro asentamiento y cuentan con el apoyo indirecto del gobierno.

¹⁹⁷ Una excepción del desplazamiento forzado de colonos se presentó en el 2005. Antes de la ejecución del “Plan de Desconexión de Gaza” (Gaza Disengagement Plan), el gobierno de Israel evacuó 7.000 colonos que habitaban 21 asentamientos ubicados en la Franja de Gaza.

De acuerdo con Jan Isaac, desde sus inicios, el programa de asentamientos se ha constituido en la piedra angular del plan para la *israelización* de los TPO. Este programa tiene dos tipos de tendencias. La primera es liderada por el Partido Laborista que justifica la construcción de asentamientos para garantizar la seguridad del Estado de Israel. Por tal razón, este tipo de colonización se ha llevado a cabo en zonas como Jerusalén, Latroun, el Valle del Jordán y Gush Etzion. La segunda corriente del programa de asentamientos es encabezada por el Partido del *Likud*, para el cual la construcción de asentamientos es la “manera de ejercer el derecho para ocupar la tierra que fue otorgado por Dios”. Bajo este argumento, la construcción de asentamiento se ha realizado en Jerusalén y en el corazón de Cisjordania y Gaza. En relación con la colonización de estos territorios, en 1979 el Likud acuñó el término de *Yesha'* para referirse a los territorios de Judea y Samaria y Gaza y de esta forma reflejar la ideología del partido¹⁹⁸.

Según la ONU, en junio de 2013 se registraron 135 asentamientos israelíes que ocupan los territorios de Cisjordania, sin incluir Jerusalén Este, los cuales fueron establecidos y reconocidos oficialmente por el gobierno, para el año 2015 la cifra sigue vigente. Así mismo, existen 100 puestos de avanzada (*settlement outposts*), esparcidos por toda Cisjordania que no son reconocidos legalmente, aunque que actualmente cuenten la ayuda del gobierno¹⁹⁹. En términos de habitantes, la organización B'Tselem registra que para el 2014 se estimó una población de aproximadamente de 531.000 colonos que habitan asentamientos y puestos de avanzada²⁰⁰. En este sentido sigue siendo preocupante que a pesar del rechazo de varios países de la comunidad internacional, incluyendo los Estados Unidos, el Estado de Israel continua fortaleciendo sus planes de expansión de asentamientos. Según datos de la ONG israelí *Peace Now*, entre el 1 de julio de 2013 y el 15 de mayo del 2014 se convocaron licitaciones para la construcción de más de 6.000 viviendas en los asentamientos de Cisjordania. Asimismo, el 4 de junio de 2014 el gobierno de Israel anunció la convocatoria de licitaciones para más de 1.400 nuevas en Cisjordania²⁰¹

¹⁹⁸ ISAAC, Jac, “A Palestinian perspective on the Israeli-Palestinian conflict on settlements, territory, and borders”, en MATTHEWS, Elizabeth, *The Israel-Palestine Conflict. Parallel Discourses*, citado, pág. 72.

¹⁹⁹ UNITED NATIONS, GENERAL ASSEMBLY, Report of the Special Committee to Investigate Israeli Practices Affecting the Human Rights of the Palestinian People and Other Arabs of the Occupied Territories, “Israeli settlements in the Occupied Palestinian Territory, including East Jerusalem, and the occupied Syrian Golan, A/68/425, 19 November 2013.

²⁰⁰ B'Tselem - The Israeli Information Center for Human Rights in the Occupied Territories, Land Expropriation and Settlements, 23 Jan 2014. Consultado en: <http://www.btselem.org/settlements> Mayo 13 de 2015.

²⁰¹ PEACE NOW, “Settlements”, Consultado en: <http://peacenow.org.il/eng/content/settlements> Mayo 15 de 2015.

A parte de la ocupación ilegal, los asentamientos traen consigo otras dos situaciones problemáticas que reflejan el sistema de prácticas discriminatorias impuesto por Israel y que afectan gravemente los derechos y las condiciones de vida de los palestinos. La primera de ellas es el sistema de privilegios y derechos específicos que otorga el Estado de Israel a la población colona por el sólo hecho de residir en los asentamientos, como es el caso de la gratuidad en la educación desde los tres años, en jornada escolar completa, con subsidio de transporte y altos salarios para docentes. Para el caso de la vivienda, los colonos pueden acceder fácilmente a viviendas costosas a muy bajos precios, como también adquirir altos subsidios para la hipoteca, entre otros beneficios como el pago de impuestos más bajos que otros habitantes que se encuentran en el mismo sector. Todo ello contrasta con las malas condiciones de vida de la población palestina ubicada en la Zona C y sus alrededores. El 43% de la tierra de Cisjordania ha sido considerada por Israel como “tierras del Estado” y ha sido destinada para la construcción de asentamientos. Estas tierras poseen un alto potencial agrícola, acuífero y turístico, los cuales son los principales modos de sustento de la población palestina. Adicionalmente, este control de la tierra le ha permitido a Israel tener autoridad para la planificación y construcción de infraestructuras en toda la Zona C. En consecuencia la población carece de espacios y permisos para la edificación de viviendas e instalaciones de servicios públicos destinados a la salud y la educación²⁰². Con lo cual, el Estado de Israel establece un sistema discriminativo y excluyente entre las poblaciones palestina e israelí.

Por otra parte, la segunda situación problemática son los abusos y manifestaciones violentas de los colonos israelíes hacia la población palestina y sus propiedades tanto en Cisjordania como en Jerusalén Este. Aunque según lo establecido en el artículo 43 de la Convención de La Haya, como Potencia ocupante Israel tiene la responsabilidad de los derechos de los palestinos y de mantener el orden público y la seguridad de los TPO, respetando a su vez los derechos y garantías de la población que se encuentra bajo ocupación. Los colonos israelíes generalmente realizan actos violentos hacia la población civil, sus viviendas, tierras, escuelas, vehículos, cultivos de olivos y mezquitas. Todo esto a través del uso de proyectiles, lanzamiento de piedras, ataques físicos directos, obstaculizando caminos y el acceso a las viviendas, quema de

²⁰² UNITED NATIONS, GENERAL ASSEMBLY Report of the Special Committee to Investigate Israeli Practices Affecting the Human Rights of the Palestinian People and Other Arabs of the Occupied Territories, “Israeli settlements in the Occupied Palestinian Territory, including East Jerusalem, and the occupied Syrian Golan”, citado, párrafo. 38 a 41.

vehículos, entre otros. Muchos de estos acontecimientos provocan la muerte de palestinos, incluyendo menores de edad y tienen como objetivo principal intimidar a los habitantes palestinos y demostrar el dominio territorial de los colonos. Según cifras de la OCHA, en el 2013 se presentaron 92 casos de violencia contra los palestinos y daños hacia la propiedad privada en las aldeas palestinas, mientras que en el 2014 se presentó un aumento de 105 casos²⁰³. También se registraron 268 incidentes de daño a la propiedad privada de palestinos. Así mismo, informes especiales de la Asamblea General demuestran que durante el primer semestre del 2014 fueron destruidos más de 10.700 árboles de olivos por parte de los colonos²⁰⁴. Informes más recientes de la Asamblea notifican que durante el 2014 se presentaron 217 incidentes, de éstos 217 fueron daños a propiedad privada, 61 fueron ataques dirigidos a palestinos, dejando como resultado 108 personas heridas, entre ellas 32 niños y 11 mujeres²⁰⁵.

En muchos casos, la población palestina que es víctima de estos actos prefiere no presentar denuncia ante una autoridad israelí, ya que para realizarla deben entrar a los asentamientos y no poseen el permiso necesario. Como alternativa, muchas víctimas prefieren realizar una denuncia ante de la Oficina de Coordinación de Distrito de la Autoridad Palestina, quienes pueden presentar la denuncia ante su contraparte en Israel. Pero, desafortunadamente, la mayor parte de estas denuncias no tienen un adecuado seguimiento y se cierran rápidamente por falta de pruebas, provocando así un alto grado de impunidad. Según datos de la organización israelí de derechos humanos, Yesh Din, entre el 2005 y el 2013 sólo el 8.5% de las investigaciones iniciadas por violencia de colonos en Cisjordania acabaron en acusaciones. Alrededor del 84% de las investigaciones fueron cerradas debido a fallas en los procesos de indagación, entre ellas falta de identificación de sospechosos y escasez de pruebas²⁰⁶.

Para finalizar, la vigencia y aumento de los asentamientos israelíes, no serían posible sin las restricciones a la movilidad y libre desplazamiento, la demolición de

²⁰³ También es necesario señalar que debido a estas agresiones, los palestinos también han atacado a los colonos como mecanismo de defensa ante la nula vigilancia por parte de las autoridades correspondientes. Así, en el 2013 se presentaron 39 ataques por parte de palestinos y en el 2014, un total de 87. OCHAOPT, *Fragmented lives. Humanitarian Overview 2015*, citado, pág. 7.

²⁰⁴ UNITED NATIONS, GENERAL ASSEMBLY, *Report of the Special Committee to Investigate Israeli Practices Affecting the Human Rights of the Palestinian People and Other Arabs of the Occupied Territories*, A/69/355, 26 August 2014, pág. 13.

²⁰⁵ ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS, *Informe del Secretario General sobre los asentamientos israelíes en el Territorio Palestino Ocupado, incluida Jerusalén Oriental, y en el Golán sirio ocupado*, A/69/348, 25 de agosto de 2014, pág. 14.

²⁰⁶ Yesh Din Monitoring Update, data sheet, "Law enforcement on Israeli citizens in the West Bank", July 2013. Consultado en: <http://www.yesh-din.org/infoitem.asp?infocaid=190> Mayo 13 de 2015.

viviendas e infraestructuras, los puestos de control, la valla de seguridad o muro, entre otras políticas que de manera conjunta contribuyen al avance del sistema de ocupación israelí. Durante más de cuatro décadas la construcción de asentamientos se ha convertido en una poderosa herramienta que ha permitido a Israel expandir sus fronteras y territorios, cuyo costo ha sido la violación de los diferentes derechos humanos de los palestinos, como el derecho a la igualdad, el derecho a una vida digna en adecuadas condiciones, el derecho al uso de la tierra, el derecho a la vivienda y el derecho a la libertad de movimiento, el derecho a la salud, a la educación, entre otros. Igualmente los asentamientos se constituyen como un gran obstáculo para el establecimiento de un Estado Palestino soberano, autónomo e independiente y, por ende, para la construcción de una paz justa y sostenible entre ambas partes.

CAPÍTULO IX

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LOS TERRITORIOS PALESTINOS OCUPADOS.

La violencia derivada de los conflictos armados impacta de múltiples maneras a las sociedades que los enfrentan. En el escalamiento y prolongación de los conflictos, entre los hechos más preocupantes siguen siendo las graves y sistemáticas violaciones del DIH y del DIDH. Si bien los alcances de ambos conjuntos normativos son diferentes, como totalidad establecen la protección y el respeto de los derechos humanos tanto de civiles como de aquellas personas que ya no participan en los enfrentamientos y, establecen las obligaciones jurídicamente vinculantes que tienen las partes respecto a estas personas. Aún así, durante las situaciones de conflicto armado es constante observar la violación de derechos humanos básicos como la salud, la alimentación, el empleo, la vivienda, la educación, entre otros. En el caso concreto del derecho a la educación, los conflictos armados obstaculizan el cumplimiento y acceso a este derecho de varias formas. Entre ellas se encuentran las amenazas contra la vida y seguridad de los estudiantes y maestros, la agresión física y psicológica, la destrucción de infraestructuras educativas y materiales educativos, entre otros. Todas ellas producen impactos negativos en la vida y en el proceso de aprendizaje de los miembros de la comunidad educativa y, a largo plazo, obstaculizan el desarrollo y bienestar de las sociedades.

La constante violación e incumplimiento del derecho a la educación también forma parte de la historia y actuales condiciones de los TPO. Tanto el conflicto armado como la prolongada ocupación israelí han afectado el acceso y pleno goce de este derecho por más de 60 años, tanto que el Relator Especial de la ONU sobre el derecho a la educación ha manifestado que la ocupación militar israelí se constituye como un obstáculo sensible al derecho a la educación¹. En la actualidad, estudiantes y maestros palestinos deben enfrentar situaciones como restricciones en la movilidad y libre desplazamiento, el maltrato físico y psicológico por parte del ejército israelí y los colonos israelíes, la escasez de materiales educativos, el despojo y demolición de sus

¹ ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS, *Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz*, Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales: El Derecho a la Educación, E/CN.4/2005/50 17 de diciembre de 2004, pág. 26.

viviendas entre otras amenazas y obstáculos que vulneran este derecho a diario. El conjunto de estas circunstancias serán abordadas en el presente capítulo que pretende someramente investigar y describir la historia y situación de la educación y del sistema educativo palestino con miras a elaborar un marco de referencia para el siguiente capítulo en donde profundizaremos sobre la educación para la paz en los TPO. Para lograrlo, proponemos abordar el capítulo a partir de dos principales ejes temáticos.

El primero de ellos recibe el nombre de “La lucha por la educación en Palestina: una breve reseña histórica”. De manera general, en este apartado analizaremos qué tipo de sistemas y proyectos educativos, estructuras, administración, obstáculos y desafíos que han forjado la historia de este derecho en los TPO. Realizaremos este recorrido a partir de cinco momentos históricos clave: 1. La división de los territorios y el reparto de los servicios educativos: 1948-1967, 2. La ocupación y el reparto del sistema educativo: 1967-1987, 3. La primera Intifada y la educación popular: 1987-1993, 4. Los primeros años de funcionamiento del sistema educativo: 1994- 1999 y, 5. Las reformas educativas y la Intifada de *Al-Aqsa*: 2000-2007.

Por último, en el segundo apartado titulado “Estructura del sistema educativo y actuales condiciones del derecho a la educación en los Territorios Palestinos Ocupados”, nos dedicaremos a analizar la misión, estructura y aspectos generales del sistema educativo palestino actual, los planes de estudios y las condiciones de su cuerpo docente. Así mismo, observaremos las actuales condiciones para el acceso y pleno goce del derecho a la educación de los territorios de Gaza, Cisjordania, Jerusalén Este, como también de los refugiados palestinos.

1. La lucha por la educación en Palestina: una breve reseña histórica.

Como señalan Barakat y Nicolai, la historia de la educación en Palestina se encuentra estrechamente ligada a la misma historia del conflicto palestino-israelí. En el contexto del conflicto y la ocupación, la educación se constituye como una arena de lucha por los intereses políticos y sociales de las partes involucradas, ya sea por la lucha contra la ocupación o como forma de control y expansión en los territorios².

² BARAKAT, Bilal, “The Struggle for Palestinian National Education Past and Present”, in BROCK, Colin & LEVERS, Lila (Eds), *Aspects of Education in the Middle East and North Africa*, Symposium Books, Oxford, 2007, pág. 23 a 25. NICOLAI, Susan, *Fragmented Foundations: Education and Chronic Crisis in the Occupied Palestinian Territory*, UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP) and Save the Children UK, Paris, 2007, pág. 19 a 20.

Parte de los antecedentes de la educación formal en Palestina, se ubican en el Imperio Otomano (1517- 1917) en el que la educación era limitada y escasa, algunas aldeas tenían escuelas musulmanas tradicionales conocidas como *Kuttub*, las clases eran impartidas por un profesor, generalmente en cuartos pequeños o en mezquitas en las que se agrupaban a los estudiantes, quienes sólo eran hombres. En estas escuelas se impartía la enseñanza básica de escritura y lectura del Corán y matemáticas. En 1846, el Imperio Otomano asumió la responsabilidad de proveer servicios educativos en la región, pero sólo hasta 1869 empezó a implementar un sistema educativo público para los niveles de educación básica y primaria. No obstante, el sistema educativo implementado fue el francés, por lo tanto, el contenido del plan de estudios y los textos escolares eran sobre Francia y en francés, pero fueron traducidos al turco clásico. Debido a la escasa oferta educativa y a la obligatoria enseñanza en turco, idioma oficial del Imperio, muchos palestinos que sólo hablaban árabe no podían asistir, por lo tanto preferían acceder a las tradicionales escuelas *Kuttub*. Hacia la segunda parte del siglo XIX surgieron escuelas misioneras que provenían de varias iglesias cristianas europeas que principalmente enseñaban idiomas como inglés, alemán y francés. No obstante, las clases eran en árabe lo que permitió que varios niños y niñas palestinos pudieran asistir, independientemente de su religión que por aquella época eran principalmente la cristiana y musulmana³. Posteriormente, durante el Mandato Británico el número de escuelas aumentó a lo largo de varias aldeas y ciudades, como también se diversificó el tipo de institución y de enseñanza. Se establecieron al menos tres tipos de escuelas, las escuelas estatales que eran fundadas y administradas por el Mandato, las escuelas privadas nacionalistas fundadas por el sector privado y, las escuelas fundadas por instituciones internacionales, principalmente misioneras⁴.

Aparentemente, las anteriores referencias podrían considerarse como las bases de un sistema educativo palestino. No obstante los difíciles momentos históricos de Palestina marcados por la ocupación y el conflicto armado, son los que han definido a lo largo del tiempo el avance o negación del derecho a la educación y, en consecuencia, la imposición o desarrollo de un determinado tipo y sistema de educación. En este sentido,

³ ABU-SAAD, Ismael, CHAMPAGNE, Duane, "Introduction: A Historical Context of Palestinian Arab Education" en *American Behavioral Scientist*, Volume 49 Number 8, April 2006, pág. 1036 a 1037.

⁴ GOLDMAN, Charles, CHRISTINA, Rachel and BERNAD, Cheryl, "Education" The RAND PALESTINIAN STATE STUDY TEAM, *Building a Successful Palestinian State, RAND Corporation*, Santa Monica, 2007, pág. 319 y 320. PEACE RESEARCH INSTITUTE IN THE MIDDLE EAST- PRIME, *Learning each other's historical narrative: Palestinians and Israelis Part II*, Peace Research Institute in the Middle East- PRIME, Beit Jallah, 2006, pág. 18.

un punto de partida para abordar la historia de la educación en Palestina es 1948, año en el que al menos tres factores marcaron la identidad del sistema educativo palestino por más de 40 años. Estos factores son: la declaración del Estado de Israel, la nueva configuración de Palestina como territorio dividido y ocupado y las consecuencias de la primera guerra árabe-israelí de 1948. Dicho esto, durante este apartado explicaremos y analizaremos cómo se ha desarrollado la historia de la educación palestina desde 1948, atravesando por momentos históricos clave y analizando su impacto en el ámbito educativo.

Para empezar, el principal momento que marca este recorrido fue la declaración del Estado de Israel que obligó a más de 750.000 palestinos a huir a los países vecinos de Jordania, Líbano y Siria. Este gran número de refugiados no pudieron regresar a sus hogares y obligatoriamente debieron permanecer en estos países bajo precarias condiciones. Para atender las necesidades de esta población, en 1949 la ONU crea la UNRWA como forma de brindar protección y asistencia en los servicios básicos, incluyendo la educación.

Entre 1949 y 1967, se configuró un nuevo orden en los territorios que componían Palestina. Una parte de ellos cayeron en manos de la ley israelí, mientras que Cisjordania, desde la rivera alta del río Jordán hasta el Este de Jerusalén pasó a ser administrada por Jordania y Gaza pasó a ser parte de la administración egipcia. En consecuencia, ambos territorios quedaron bajo el sistema educativo jordano y egipcio respectivamente. Desafortunadamente, dichos sistemas, no consideraron la identidad, la historia y la cultura palestina como parte del proceso de enseñanza⁵.

Durante este mismo período, la educación para los palestinos refugiados continuó con el apoyo de UNRWA, organización que hizo posible la inscripción casi universal de los palestinos refugiados en el nivel de educación primaria, en el mismo momento en que gran parte de los habitantes de los países árabes vecinos eran analfabetos. No obstante, las escuelas de UNRWA implementaban los sistemas educativos de los países de acogida, que como mencionamos anteriormente no reflejaban los intereses y necesidades palestinas, que en consecuencia fueron minimizadas⁶.

⁵ BROWN, Nathan, "Democracy, Nationalism and Contesting the Palestinian Curriculum" in *Palestinian Politics after the Oslo Accords*, Berkely University-University of California Press, California, 2003, pág. 198.

⁶ GOLDMAN, Charles, CHRISTINA, Rachel and BERNAD, Cheryl, "Education" The RAND PALESTINIAN STATE STUDY TEAM, *Building s Succesful Palestinian State*, citado, pág. 320 y 321.

Consecutivamente, en 1967 y como resultado de la guerra de los Seis Días, se abre un nuevo período histórico de la educación palestina. La victoria israelí, le permitió a éste tener el control y mandato de los territorios que ocupaban Egipto y Jordania, Gaza y Cisjordania respectivamente, como también, el control de 1 millón de palestinos y más de 400.000 ciudadanos palestino-israelíes que habitaban dichos territorios. Con la ocupación y administración israelí en los territorios, comenzaron una serie de restricciones y prohibiciones en la vida de los palestinos, en las que la educación también sería uno de los aspectos más afectados⁷.

Aunque los sistemas educativos y planes de estudios de Jordania y Egipto se mantuvieron en Cisjordania y en Gaza, éstos pasaron a ser controlados por el ejército israelí y posteriormente administrados por la Administración Civil Israelí. Los palestinos que se encontraban residiendo en Israel fueron separados del sistema educativo israelí y fueron remitidos a un servicio exclusivamente para palestinos. La UNRWA continuó dando los servicios a pesar de las restricciones de la administración⁸.

El control de Israel sobre los servicios educativos era de carácter centralizado y tenía especial énfasis en la organización del sistema educativo, los planes de estudio y los textos escolares, especialmente aquellos relacionados con historia, geografía, educación cívica, literatura y religión. Adicionalmente, fueron prohibidos aquellos libros que tuvieran alguna conexión con la identidad, el nacionalismo palestino y árabe y el patrimonio palestino. Otro caso particular, es que los mapas palestinos fueron remplazados por mapas israelíes que incluían a los TPO⁹.

De acuerdo con Assaf, la administración israelí introdujo en el sistema educativo de manera reforzada e ilegal, una serie de medidas como la centralización total de la administración del sistema, la retención de información para profesores y personal administrativo, la prohibición de textos escolares que hicieran mención alguna sobre la identidad y la causa palestina y obstaculizó las oportunidades para la capacitación de

⁷ NICOLAI, Susan, *Fragmented Foundations: Education and Chronic Crisis in the Occupied Palestinian Territory*, UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP) and Save the Children UK, Paris, 2007, pág. 34.

⁸ ALAYAN, Samira, "History Curricula and Textbooks in Palestine Between Nation Building and Quality Education", en ALAYAN, Samira, ROHDE, Achim, DHOUIB, Sarhan, (Ed) *The Politics of Education Reform in the Middle East, Self and another Textbooks books and curricula*, Berghahn Books, Oxford, 2012, pág. 209 a 213.

⁹ BARAKAT, Bilal, "Education and Intra-alliance Conflict: contrasting and comparing popular struggles in apartheid South Africa and Palestine" in *Research in Comparative and International Education*, Volume 3 Number 1 2008, pág 6 a 8.

profesores y administradores¹⁰. En consecuencia, en los TPO empezó a emerger un tipo de educación alternativa y no formal que permitirá satisfacer al menos una buena parte de las necesidades de aprendizaje de los palestinos respecto al arte, la historia, la literatura, y el saber popular de la sociedad palestina. Este servicio, lo otorgaban organizaciones de caridad, organizaciones no gubernamentales, grupos de mujeres, grupos religiosos musulmanes y cristianos y grupos políticos.

Otra etapa de la historia de la educación en los TPO se halla en la Primera Intifada que se desató en diciembre de 1987. La revuelta tiene su origen en las duras condiciones establecidas por la prolongada ocupación israelí, como también por la pérdida de esperanza en una posible liberación por parte de los palestinos quienes decidieron desafiar la ocupación con sus propios recursos. Durante el transcurso de la Intifada, todas las escuelas palestinas fueron cerradas hasta por dos años, en el caso de la universidades algunas fueron cerradas por cuatro años, y algunos centros educativos fueron usados como campos militares.

Debido al cierre y políticas de discriminación de las instituciones educativas, la educación se convirtió en una parte importante de la lucha nacionalista palestina, generando así la formación de un movimiento y un sistema educativo paralelo, también conocido como *educación popular*. Este sistema se desarrolló, gracias a la participación de padres, profesores de escuelas y universidades que empezaron a organizarse en comités barriales para dar clases en iglesias, mezquitas y hogares. Progresivamente, la iniciativa contó con la ayuda de escuelas públicas, privadas y de UNRWA, convirtiéndose así en una gran campaña educativa. Sin embargo, las autoridades israelíes declararon como ilegal la campaña y ordenaron encarcelar a profesores y estudiantes, por lo cual se hizo necesario organizar clases en los hogares¹¹. A pesar de esta situación, muchas escuelas y organizaciones formaron redes de trabajo comunitario que les permitiera sostener el programa de educación popular y, a su vez, generar las condiciones que contribuyeran al cambio y al fin de la ocupación a partir de sus propios recursos. De esta manera, educación y resistencia empezaban a ser parte de la misma estrategia¹². Con el transcurso de la Intifada varias facciones y grupos políticos se

¹⁰ ASSAF, Said, "Educational disruption and recovery in Palestine" in INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION, *Educational Destruction and Reconstruction Disrupted Societies*, International Bureau of Education, Geneva, 1997, pág. 51 y 52.

¹¹ Ídem, pág. 54 y 55.

¹² BARAKAT, Bilal, "Education and Intra-alliance Conflict: contrasting and comparing popular struggles in apartheid South Africa and Palestine" in *Research in Comparative and International Education*, Volume 3 Number 1 2008, pág. 10.

sumaron a la iniciativa de educación popular contribuyendo con guarderías, grupos de apoyo a mujeres, clínicas comunitarias, etc. En el caso de grupos como Hamas que contaba con una fuerte base social, contribuyó a la construcción de escuelas y pre acondicionó guarderías, mientras que Al- Fatah llevó a cabo programas educativos y culturales entre sus miembros más jóvenes¹³.

Posterior a la Primera Intifada, en el ámbito internacional se estaban desarrollando importantes acontecimientos que impactarían a corto plazo en el contexto palestino-israelí. El fin de la Guerra Fría y la primera guerra en Irak llamarían la atención de la comunidad internacional en Oriente Medio y sembrarían el interés de lograr la estabilidad de la región, especialmente a través de una solución pacífica del conflicto entre Israel y Palestina. Iniciativas de paz como la Conferencia de Madrid en 1991 y las negociaciones y firma de los Acuerdos de Oslo (1993), marcarían otra etapa clave de la educación en Palestina, distinguida por las tensiones entre los educadores progresistas y tradicionales y sus respectivos proyectos para la construcción del sistema educativo. Con el proceso de paz en marcha, en mayo de 1994 fue firmado el Acuerdo Autónomo de Gaza y Jericó, también conocido como “Oslo I” que estableció la Autoridad Nacional Palestina. Como parte del proceso de paz, era necesario ejecutar el “Acuerdo de Preparación de Poderes y Responsabilidades” que instaba a Israel a realizar el traspaso de los servicios sociales básicos a la ANP, entre ellos el sistema educativo de Cisjordania y Gaza. Jerusalén Este no fue incluida en el acuerdo. Una vez el hecho el traspaso de los servicios educativos, el paso y reto próximo era la creación del Ministerio de Educación y la creación de un programa nacional llamado “Plan de Estudios Palestino”. También era necesaria la construcción de nuevas escuelas y aulas, la unificación de los sistemas educativos de la Franja de Gaza y Cisjordania, la producción de libros escolares palestinos, la formación de los profesores y directores de las escuelas técnicas y el desarrollo de conocimientos a través de capacitaciones en servicios profesionales¹⁴.

Desafortunadamente, estos propósitos debieron enfrentar dos principales obstáculos. El primero de ellos fue el seguimiento y control militar de Israel durante el traspaso de poderes, ya que las tropas no abandonaron inmediatamente los territorios e

¹³ NICOLAI, Susan, *Fragmented Foundations: Education and Chronic Crisis in the Occupied Palestinian Territory*, citado, pág. 38 y 39.

¹⁴ RIHAN, Ramzi, “The Palestinian Educational Development Plan: Promise for the Future” in *Palestine-Israel Journal*, Vol 8. N° 2, 2001, page. 24 a 26.

inspeccionaban la mayoría de las actividades de las escuelas con la excusa de asegurar el respeto de los Acuerdos. Por esta razón, el ambiente escolar mantuvo la atmósfera de tensión y de ocupación que dificultaba el pleno desarrollo y autonomía del sistema educativo palestino. La segunda dificultad se encuentra en los desacuerdos y rechazo de la comunidad palestina respecto a lo negociado en los Acuerdos de Oslo y los líderes palestinos que participaron en el proceso. No toda la población palestina apoyaba la labor de la OLP que a pesar de estar en la diáspora durante muchos años había dominado el panorama político palestino. A pesar de este liderazgo, en los territorios palestinos se construyó una periferia política que provenía de diferentes sectores, como el liderazgo popular creado por la primera Intifada y los grupos islamistas que también boicoteaban la labor de la ANP¹⁵.

Bajo este ambiente político, se tomaron decisiones respecto al desarrollo del sistema educativo, las cuales reflejaban las diferencias y tensiones entre los grupos. Ejemplo de ello se halla en las universidades, donde las nuevas élites políticas se auto organizaron a través del Comité de Coordinación Superior con el fin de tener autonomía sobre sus proyectos educativos y evitar la interferencia de las autoridades nacionales. Aunque la ANP no logró poner a las universidades bajo el control directo del gobierno, si logró la incorporación de este comité en el Ministerio de Educación que posteriormente recibió el nombre de Ministerio de Educación y Educación Superior¹⁶.

Así, una vez establecido el Ministerio de Educación y Educación Superior como institución responsable de esta área en los territorios, los próximos pasos estarían relacionados con el funcionamiento del sistema educativo en sí. Durante 1994 a 1999 se llevaron a cabo una serie de acciones que permitieron sentar las bases de un sistema educativo palestino autónomo. Esto a pesar de la herencia de los viejos sistemas educativos de Egipto y Jordania, la ocupación, la falta recursos propios y la inestabilidad de Acuerdos de Oslo.

Durante los primeros años de funcionamiento del Ministerio de Educación y Educación Superior, se estableció el Centro Palestino de Desarrollo Curricular –CPDC, cuyo principal propósito era desarrollar el plan de estudios y libros de texto palestinos, por primera vez en la historia de la educación en Palestina. Los primeros libros de textos fueron creados en 1995, y trataban sobre educación cívica y nacional para los cursos 1 a

¹⁵ BARAKAT, Bilal, “Education and Intra-alliance Conflict: contrasting and comparing popular struggles in apartheid South Africa and Palestine” en *Research in Comparative and International Education*, citado, pág. 10.

¹⁶ Ídem, pág. 12.

10. El plan de creación de estos y otros libros de texto se realizó gradualmente, por ejemplo, cada año se emitían libros para dos grados de enseñanza. En el 2001 se inició la creación de libros bajo la autoría del PCDC, en el 2006 todos los libros de grado ya se encontraban a nombre de esta institución. Durante el mismo período, también se produjeron libros de texto cristianos en Palestina, evitando así, el uso libros de texto publicados en Siria y el Líbano que por largo tiempo hicieron parte del currículo de los territorios palestinos¹⁷.

Otro de los importantes aspectos de este período, fue la creación de planes a corto y largo plazo para el desarrollo del sistema educativo. Sin embargo, debido a la escasez de recursos fue necesario acudir a la cooperación internacional, para lo que se establecieron estrategias coordinadas desde la Dirección para Asuntos Públicos e Internacionales¹⁸. Los primeros intentos contaron con el apoyo de organismos como UNICEF pero debido a la ausencia de información y recursos no pudieron llevarse a cabo numerosos proyectos. Una alternativa posterior, fue una serie de reuniones y talleres con pequeños grupos de estudio compuestos por expertos, directores de escuelas, estudiantes y algunos participantes de la sociedad civil. Durante las reuniones se discutieron aspectos como el acceso a la educación, dotación de recursos para el aprendizaje, formación para maestros y administradores de servicios educativos, etc.

Fue recién en 1998 y con el apoyo del Instituto Internacional para la Planeación Educativa UNESCO-IIEP que el Ministerio publicó un proyecto concreto para la ejecución del Plan de Reforma de los Planes Educativos que se extendía hasta el año 2004. Igualmente, elaboró un documento más amplio que explicaba todos los aspectos de la reforma educativa titulado “Plan de Educación Quinquenal de Desarrollo 2000/2001-2004/2005”. El plan consistía en cinco principales objetivos: “1. Facilitar el acceso a la educación para todos. 2. Mejorar la calidad de la educación, 3. Desarrollar programas de educación formal y no formal, 4. Desarrollar los recursos humanos del sistema educativo y, 5. Desarrollar la capacidad de gestión para la planificación, administración y finanzas”¹⁹.

¹⁷ Entrevista a Sami Adwan, Profesor, Facultad de Educación de la Universidad de Belén, realizada por Johanna Ospina el 5 de mayo de 2012, en Belén, Cisjordania, TPO.

¹⁸ GOLDMAN, Charles, CHRISTINA, Rachel and BERNAD, Cheryl, “Education” The RAND PALESTINIAN STATE STUDY TEAM, *Building a Successful Palestinian State*, citado, pág. 323 y 324.

¹⁹ PALESTINIAN MINISTRY OF EDUCATION AND HIGER EDUCATION-Mo-EHE, *Five year education development plan, 2000-2005*, Ramallah, 2000, pág. 35 y 36. Consultado en: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Palestinian%20Autonomous%20Territories/Palestine_Education_development_plan_2000_2005.pdf. Mayo 22 de 2012.

Durante este período las escuelas no gubernamentales continuaron jugando un papel importante dentro del sistema de educativo palestino, en este caso UNRWA siguió prestando servicios hasta el décimo grado para los estudiantes refugiados de los territorios de Cisjordania y Gaza y conforme se ejecutaba la reforma educativa, la organización realizaba progresivamente los ajustes. Pero, a pesar de la sinergia, el Ministerio de Educación no contempló la absorción y la total agrupación de estas escuelas al sistema de servicios educativos prestados por el gobierno.

Durante sus primeros años, el Ministerio de Educación y Educación Superior enfrentó inconvenientes relacionados con la ocupación, las tensiones y diferencias políticas al interior de Palestina y la escasez de recursos para el desarrollo y buen funcionamiento del sistema escolar. A pesar de estos obstáculos, en el 2000 la ANP a través del Ministerio de Educación realizó significativos progresos respecto al desarrollo y mejora del sistema educativo. Entre ellos claramente se destacan la construcción de escuelas y otras infraestructuras educativas, la dotación de recursos educativos, la creación de textos escolares y el desarrollo del primer Plan de Estudios Palestino. No obstante, estos logros y avances quedaron en segundo plano tras los enfrentamientos violentos generados durante la Segunda Intifada, también conocida como la Intifada de *Al-Aqsa*. A la luz de estos acontecimientos, analizaremos y explicaremos los aspectos más relevantes de la última etapa de la historia de la educación en los TPO.

Para empezar, y como lo hemos mencionado con anterioridad, durante los primeros años de funcionamiento del Ministerio de Educación, fue creado el CPDC. A este organismo se le encargó la creación y desarrollo del Plan de Estudios, como también la elaboración de los libros de textos. Como parte de su labor, en septiembre de 1996 el CPDC elaboró el documento titulado “El plan integral para el desarrollo del primer plan de estudios palestinos de educación general” que debía ser enviado al Ministerio de Educación para su revisión y aprobación. El documento proponía realizar un profundo énfasis en la historia de Palestina, establecer 12 asignaturas e implementar métodos de enseñanza críticos y reflexivos. Igualmente, el documento señalaba duras críticas al sistema educativo y planes de estudios egipcio y jordano cuyas prácticas pedagógicas eran consideradas como conductuales y basadas en la memorización²⁰.

²⁰ BROWN, Nathan, *Palestinian Politics After the Oslo Accords: Resuming Arab Palestine*, University of California Press, London, 2003, pág. 234.

Sin embargo, el Ministerio de Educación rechazó las críticas dadas por el CPDC y procedió a desarrollar el de Plan de Estudios sin el apoyo de esta organización. El Plan fue aprobado por el Consejo Legislativo Palestino en 1998. Tras la aprobación, el Ministerio estableció un nuevo centro para el desarrollo del Plan de Estudios, encargado de la creación de los textos escolares que serían introducidos de manera programática a partir del año académico 2000-2001 hasta el 2006-2007²¹. Así, la creación de un Plan Nacional de Estudios ha sido uno de los mayores logros del Ministerio de Educación, debido a su gran aporte en la mejora e innovación del sistema educativo y por ser considerado como uno de los principales símbolos de las aspiraciones del pueblo palestino. El plan se rige a partir de siete principios derivados de la religión musulmana y cristiana, el patrimonio palestino y la Declaración de Independencia de 1985. Entre estos principios podemos destacar los siguientes²²:

Palestina es un Estado democrático, regido por un gobierno democrático con sistema parlamentario.

1. “Palestina es un Estado que ama la paz, trabaja para la comprensión y cooperación internacional basada en la igualdad, la libertad, la dignidad, la paz y los derechos humanos.
2. La identidad cultural y nacional de Palestina debe ser desarrollada y fomentada.
3. El pueblo palestino es parte integral de la nación árabe y trabaja en pro de la unidad, la libertad, el desarrollo y la prosperidad de la nación.
4. La educación desempeña un papel vital en el desarrollo social y económico dentro del contexto del mundo árabe y el mundo en general.

Adicionalmente, el Plan de Estudios Palestino se enfoca en el desarrollo de cuatro dimensiones de la identidad y sociedad palestina, que reflejan los intereses y necesidades de la ANP respecto a la construcción del Estado Palestino y su identidad nacional y cultural a través de la educación. Estas dimensiones son:

- *Dimensión nacional*: establece entre otros aspectos, la creencia en Dios, la promoción de la cultura islámica y el respeto hacia otras culturas. Como

²¹ BROWN, Nathan, *democracy, history, and the contest over the Palestinian curriculum*, Documento preparado Adam institute, november 2001 consultado en: http://www.jnul.huji.ac.il/ia/archivedsites/gushshalom010204/www.gushshalom.org/archives/nathan_textbook.pdf Agosto 30 de 2013.

²² PALESTINIAN NATIONAL AUTHORITY MINISTRY OF EDUCATION, GENERAL ADMINISTRATION OF CURRICULA, *First Palestinian Curriculum Plan*, Ramallah, UNESCO, 1998, pág. 11. Consultado en: http://www.pcde.edu.ps/documents/first_curriculum_plan.pdf Agosto 30 de 2013.

también la indivisibilidad de Palestina, entendida como nación árabe con una propia identidad cultural y religiosa.

- *Dimensión social:* señala que Palestina se adhiere a valores sociales como la democracia, la justicia y la igualdad y valores religiosos como la solidaridad, la comprensión, la tolerancia y el respeto. También propende por la promoción del Estado de Derecho y el respeto de la libertad individual y grupal.
- *Dimensión cognitiva:* establece que la educación palestina adopta la fe islámica, el uso de la lengua árabe, el conocimiento de las diversas culturas, y el desarrollo de competencias de al menos una lengua extranjera. Igualmente, la educación contribuirá a la promoción y desarrollo de la tecnología, el cuidado del medio ambiente, el pensamiento crítico y la resolución de los problemas.
- *Dimensión individual:* instituye que la educación debe promover la identidad nacional, árabe e islámica de Palestina. Así mismo, debe generar el conocimiento del patrimonio nacional, el fomento del progreso científico y la prosperidad y la promoción de la paz a nivel personal, nacional e internacional.

A partir de este marco y de la creación del Plan Nacional de Estudios, el Ministerio de Educación reemplazó los sistemas educativos heredados por Egipto y Jordania, cuyos contenidos y métodos se encontraban desactualizados y paralizados debido a la ocupación y administración israelí establecida desde 1967. En términos generales el Plan de Estudios estableció doce años de ciclo escolar dividido en tres etapas: *inferior básica* (1-4 curso) *básica superior* (5-10 curso) *etapa secundaria* (11 y 12 curso). También introdujo el aprendizaje del inglés como segundo idioma que debe enseñarse desde el primer curso, con el fin de desarrollar en los estudiantes las competencias adecuadas para el conocimiento de otras culturas y un mayor acceso al mercado laboral internacional. Otro importante avance, fue la introducción de la educación cívica y educación nacional, ambas impartidas entre los cursos 1-10 y que complementan la educación islámica ya existente. Otros aspectos incluidos en el Plan, son la formación en manualidades y artesanías, el fomento del desarrollo tecnológico y el conocimiento de las ciencias aplicadas y una asignatura optativa en la que se puede escoger el conocimiento de un tercer idioma (francés, alemán o hebreo), estudios ambientales o economía doméstica. Aunque el nuevo Plan de Estudios conservó

asignaturas de los planes de estudios de Egipto y Jordania, como árabe, matemáticas, ciencias y estudios sociales, éstas fueron reorganizadas y sus contenidos y métodos pedagógicos fueron reexaminados²³.

A este Plan de Estudios le acompañan la producción de textos escolares palestinos que como mencionamos anteriormente, sus primeras publicaciones datan de los primeros años de la creación del Ministerio de Educación. Debido a que la implementación del Plan de Estudios estaba programada para el año 2000, el proceso de producción de los textos escolares se inició en 1998 con la redacción de libros para los cursos 1 a 6 y gradualmente se finalizó la producción hasta ser completada en el 2005 para los cursos 11 y 12. Este último curso, supuso un gran desafío para el grupo de redactores debido a que el anterior programa educativo no contaba con este nivel²⁴. El contenido de los libros fue desarrollado bajo la supervisión del Ministerio de Educación. De manera general, los textos describen la cultura, patrimonio y cotidianidad del pueblo palestino que se encuentra ubicado en áreas urbanas y rurales y campamentos de refugiados²⁵. Adicionalmente, el Ministerio de Educación explica que los textos no establecen estereotipos sobre las creencias religiosas presentes en Palestina y enfatizan la tolerancia entre las creencias musulmana y cristiana, focalizando También señala evitar la discriminación por motivos étnicos, religiosos, de género y discapacidades²⁶.

Si bien la creación e implementación del Plan Nacional de Estudios y textos escolares fueron reformas clave para la construcción de un sistema educativo propio y representan un avance simbólico en el desarrollo y autonomía del pueblo palestino, también existen varias falencias y vacíos respecto a temas como el conflicto armado y la ocupación de parte de Israel, contenidos sensibles como historia y geografía, capacidad y formación docente, recursos económicos, infraestructura educativas, entre otros aspectos que analizaremos en el próximo apartado.

Por otra parte, y como señalamos en capítulos anteriores, durante los siete años posteriores a los Acuerdos de Oslo las condiciones políticas, sociales y económicas

²³ RIHAN, Ramzi, "The Palestinian Educational Development Plan: Promise for the Future" in *Palestine-Israel Journal*, Vol 8. N° 2, 2001, pág.1.

²⁴ NICOLAI, Susan, *Fragmented Foundations: Education and Chronic Crisis in the Occupied Palestinian Territory*, citado, pág. 86.

²⁵ HAIDAR, Aziz, "Minority Education in the Palestinian Authority" en IRAM, Yaacov, (Ed), *Education of Minorities and Peace Education in Pluralistic Societies*, Library of the Congress, United States of America, 2003, pág. 160.

²⁶ PALESTINIAN MINISTRY OF EDUCATION AND HIGHER EDUCATION, "The Palestinian Curriculum and textbooks: clarification from the Ministry of Education", en *Palestine Israel Journal* 8 (2), 2001. pág. 117.

generadas por la ocupación israelí dificultaban la vida diaria y violaban sistemáticamente los derechos de los palestinos que habitaban Gaza y Cisjordania. Durante el mismo período la ANP colaboró con Israel en la lucha contra el llamado *terrorismo palestino*, a través de una dura política de represión y seguimiento a las organizaciones de lucha y resistencia palestina. Por ello, durante el 2000, se incrementaron el número de manifestaciones de grupos y ciudadanos palestinos que rechazaban la dureza de la ocupación y la escasa legitimidad y autonomía de la ANP. El 28 de septiembre del mismo año, la manifestación que tomó lugar en la emblemática Explanada de las Mezquitas ubicada en Jerusalén, detonó el inicio de la Segunda Intifada o revuelta popular también conocida como la Intifada de *al-Aqsa*, iniciando uno de los capítulos más violentos de la historia del conflicto palestino-israelí y de la ocupación israelí, que se extiende hasta el 2007.

Las manifestaciones violentas y las consecuencias de la revuelta opacaron los esfuerzos y avances logrados por el sistema educativo y afectaron el adecuado acceso y disfrute del derecho a la educación para los estudiantes de Gaza y Cisjordania. En este sentido, siguiendo los informes emitidos por el Ministerio de Educación, diversas organizaciones internacionales y algunos expertos, podemos analizar los efectos de la Segunda Intifada en el ámbito educativo, a partir de los siguientes cuatro aspectos:

- *Manifestaciones de la violencia*: durante la Intifada los miembros de la comunidad educativa fueron expuestos a diversos tipos de violencia directa. Entre ellas, bombardeos, destrucción de hogares e infraestructuras educativas, destrucción de la propiedad agraria, desplazamiento forzado, restricción a la movilidad y libre desplazamiento, toques de queda y cierre de vías por tiempos prolongados. Esta violencia directa también acabó con la vida de cientos de niños y maestros, ya que según datos de la UNESCO y el Ministerio de Educación entre el 2000 y el 2005 se registraron la muerte de 450 estudiantes en edad escolar, 195 estudiantes universitarios y 27 maestros²⁷. También es necesario indicar la muerte de 106 niños israelíes por actos violentos durante la revuelta²⁸.

²⁷ NICOLAI, Susan, *Fragmented Foundations: Education and Chronic Crisis in the Occupied Palestinian Territory*, citado, pág. 111.

²⁸ SAVE THE CHILDREN, *Living Behind Barriers, Palestinian Children Speak Out, Save the Children*, London, 2004, pág. 5. Consultado en: [http://mena.savethechildren.se/Documents/Resources/Living%20Behind%20Barriers%20-%20Palestinian%20children%20speak%20out%20\(ENGLISH\).pdf](http://mena.savethechildren.se/Documents/Resources/Living%20Behind%20Barriers%20-%20Palestinian%20children%20speak%20out%20(ENGLISH).pdf) Septiembre 11 de 2013.

Con todo, la resistencia palestina fue duramente castigada. Durante las protestas en contra de la ocupación israelí realizadas entre el 2000 y el 2003, alrededor de 2000 niños palestinos fueron arrestados por el ejército israelí. De acuerdo con la Ley Militar Israelí, un niño palestino es considerado mayor de edad desde los 16 años, mientras los niños israelíes a partir de los 18 años²⁹.

Al igual que en la mayoría de sociedades en situaciones de conflicto armado, la violencia generalizada también se extendió al interior de las escuelas. En el período de las revueltas, varios estudiantes manifestaron conductas violentas y agresivas como castigos corporales y humillación individuales y colectivas contra sus compañeros.

- *Restricción de la movilidad y políticas de seguridad:* con el transcurso de la Intifada el Estado de Israel incrementó el número de barreras de seguridad con el supuesto fin de proteger los colonos israelíes y evitar la circulación de ciudadanos palestinos hacia territorio israelí. Para ejercer este control, el ejército estableció numerosos *check points*, cierres o obstáculos físicos custodiados por soldados, barreras de protección, controles de desplazamiento de personas y bienes, entre otras que de manera conjunta forman un complejo sistema de seguridad y protección. En el 2007, la OCHA registró un total de 5.611 cierres y 141 *check points* que se redujeron a 69 al finalizar el mes de octubre del mismo año³⁰.

Muchas de estas barreras de seguridad ya se encontraban establecidas antes de la Intifada, pero algunas de ellas fueron implementadas debido al aumento de la violencia durante la revuelta. Tal es el caso del muro, cuya construcción comenzó en el año 2004 y culminación sigue pendiente. La valla ha generado la violación sistémica de los derechos humanos de los ciudadanos y ciudadanas palestinos que habitan Cisjordania, como también ha afectado dramáticamente su vida diaria y comunitaria. Durante la Intifada miles de niños y niñas palestinos vieron seriamente afectados derechos como la salud, la educación y vivienda, debido al avance de la construcción del muro y la implementación de los sistemas de seguridad que la acompañan. En cuanto al derecho a la educación, estudiantes, maestros y padres enfrentaron obstáculos como cierres de vías que dificultaban su acceso a los escuelas, cruzar diariamente las puertas del muro para llegar a sus escuelas, entre

²⁹ Ídem, pág. 16.

³⁰ OCHA, *OCHA Closure Update occupied Palestinian territory*, OCHA, East Jerusalem, 2007, pág. 1. Consultado en: <http://www.ochaopt.org/documents/ClosureUpdateOctober2007.pdf> Septiembre 16 de 2013.

otras. Quienes no conseguían obtener los permisos para cruzar el muro, debían buscar otra escuela que no quedara ubicada al otro lado del muro.

- *Impacto en la infraestructura y sistema educativo:* como señalamos anteriormente en el 2000 el Ministerio de Educación emprendió la reforma del sistema educativo, pero la violencia generada a comienzos de la Intifada obligó al Organismo a establecer un comité de emergencia encargado de los siguientes cuatro propósitos: 1. establecer un fondo económico de emergencia, 2. rehabilitar y proteger escuelas cercanas a los puntos neurálgicos y 3. dotar a las escuelas con equipos de primeros auxilios³¹. De todas maneras, en los primeros años de la revuelta se presentó un alto número de cierres de escuelas e interrupción de clases, debido a los toques de queda. Tal es el caso de las escuelas de las ciudades de Nablus y Jenin, que permanecieron cerradas al menos 48 días durante el año académico 2003 y 2004. En el mismo año las escuelas de la ciudad de Hebrón permanecieron cerradas por 180 días³².

Otro de los evidentes impactos de la Intifada es el daño y destrucción de las infraestructuras educativas. Entre el 2000 y el 2004, se reportó el daño y bombardeo de 295 escuelas, 11 instituciones de educación superior y 7 centros administrativos del Ministerio de Educación. Las consecuencias de estos ataques incluyen daños a la estructura física, pérdida de materiales de estudio y de registros académicos. Adicionalmente, 48 escuelas fueron convertidas en bases militares o centros de retención del ejército israelí. Debido a la emergencia, entre el 2003 y 2004 la ANP solicitó a los países cooperantes un total de 31 millones de dólares para asistencia humanitaria en educación³³.

- *Impacto psicológico y desempeño educativo:* debido a los diversos ataques violentos, durante la Intifada las escuelas públicas y de la UNRWA debieron prestar servicios psicológicos y educativos especiales para atender a la población estudiantil con diversos traumas psicológicos. Entre ellos, altos niveles de ansiedad generalizada, diversos tipos de fobias, aislamiento, depresión y trastornos del

³¹ MINISTRY FOR FOREIGN AFFAIRS OF FINLAND, "Palestine (West Bank and Gaza) country report: education and training sector." Helsinki, 2005. Citado en NICOLAI, Susan, *Fragmented Foundations: Education and Chronic Crisis in the Occupied Palestinian Territory*, citado page. 116 y 117.

³² ALTINOK, Nadir, *An Analysis of Schooling Quality Differences in Israel and Palestinian National Authority during the Second Intifada, Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2011 The hidden crisis: Armed conflict and education*, UNESCO-EFA, GMR, 2010. pág. 3.

³³ GOLDMAN, Charles, CHRISTINA, Rachel and BERNAD, Cheryl, "Education" The RAND PALESTINIAN STATE STUDY TEAM, *Building a Successful Palestinian State*, citado, pág. 324 y 325.

sueño³⁴. De acuerdo a una encuesta realizada a 1.200 niños y niñas durante la revuelta, alrededor del 93% de los encuestados que habitaban Gaza y Cisjordania manifestaron sentirse inseguros respecto a las condiciones de su entorno y temían ser expuestos a ataques violentos. Adicionalmente, el 48% de los niños y niñas encuestados fueron víctimas directas de ataques violentos o testigos de ellos. Dentro de los motivos de preocupación y sensación de estrés se encontraban: un 52% tenía la sensación de que sus padres no los podían proteger, un 48% tenía miedo de experimentar o presenciar violencia durante la Intifada, un 18% temía sufrir lesiones físicas, un 10% creía que sus hogares serían destruidos y un 9% tenía miedo de enfrentar la muerte de algún familiar debido a la violencia de la Intifada³⁵. Los maestros también presentaron traumas psicológicos como estrés e inestabilidad emocional, debido a amenazas externas, a las experiencias de sus estudiantes, a los daños hacia las infraestructuras y a la violencia presentada durante la Intifada³⁶.

2. Estructura del sistema educativo y actuales condiciones del derecho a la educación en los Territorios Palestinos Ocupados.

En el caso de los TPO, tanto la prolongada ocupación militar por parte de Israel como las dinámicas del conflicto armado han impactado negativamente en el acceso y disfrute del derecho a la educación en los niveles básico, secundario y superior. Tales impactos se hallan en la escasez de aulas debido a la demolición de escuelas, las inadecuadas condiciones sanitarias y de infraestructura, los ataques recurrentes durante las hostilidades entre el ejército israelí y los grupos armados palestinos, la insuficiencia de materiales educativos y de recursos propios, la violencia por parte de los colonos, las barreras físicas, entre otros. Durante este último apartado describiremos y analizaremos las características generales y estructurales del sistema educativo palestino como también las condiciones del derecho a la educación en los territorios ocupados de la

³⁴ GOLDMAN, Charles, CHRISTINA, Rachel and BERNAD, Cheryl, "Education "The RAND PALESTINIAN STATE STUDY TEAM, *Building s Successful Palestinian State*, citado, pág. 325.

³⁵ ARAFAT, Cairo, *A psychosocial assessment of Palestinian children*, USAID WESTBANK AND GAZA, Tel Aviv, 2003, pág. 19 y 20. Consultado en: [http://domino.un.org/unispal.nsf/bc8b0c56b7bf621185256cbf005ac05f/6bb117b13425504685256ea90055c8ab/\\$FILE/assessment.pdf](http://domino.un.org/unispal.nsf/bc8b0c56b7bf621185256cbf005ac05f/6bb117b13425504685256ea90055c8ab/$FILE/assessment.pdf) Septiembre 11 de 2013

³⁶ ALTINOK, Nadir, *An Analysis of Schooling Quality Differences in Israel and Palestinian National Authority during the Second Intifada*, *Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2011 The hidden crisis: Armed conflict and education*, citado, pág. 21.

Franja de Gaza, Cisjordania y Jerusalén Este, y las condiciones del servicio de educación para la población refugiada.

2.1. Estructura y organización del sistema educativo de los Territorios Palestinos Ocupados.

De acuerdo con el “Plan Estratégico del Desarrollo de la Educación 2014-2019” elaborado por el Ministerio de Educación y Educación Superior (*Ministry of Education and Higher Education –MOEHE*) de Palestina, la educación palestina tiene como propósito “preparar seres humanos que estén orgullosos de sus valores religiosos, nacionalidad, país y cultura palestina, árabe e islámica, que contribuyan al desarrollo de su sociedad, que busquen activamente el conocimiento y la creatividad, que interactúen positivamente con los requisitos científicos y el desarrollo tecnológico y que sean capaces de competir en los campos científicos y aplicados, que sean abiertos a otras culturas y mercados regionales e internacionales, que sean capaces de construir una sociedad basada en la igualdad entre hombres y mujeres y en la defensa de los valores humanos y la tolerancia religiosa. Y construir un sistema de educación que sea accesible, diverso, múltiple, flexible, eficaz, eficiente, sostenible, competitivo, de calidad y que responda a las necesidades locales.”³⁷.

A la luz de este objetivo, el Ministerio de Educación y de Educación Superior tiene como misión garantizar la educación de todos, mejorar la calidad de los servicios educativos y de las normas que los rigen, con el fin de satisfacer las necesidades de los estudiantes. Como también, promover el desarrollo de los ciudadanos y capacitarlos en la defensa de sus derechos nacionales. El Ministerio tiene entre sus funciones, promover en todos los niveles el desarrollo de los diferentes tipos de educación palestina, incluyendo la educación pre básica, la educación general, la educación no formal y la educación superior. Así mismo se encarga de gestionar las instituciones educativas públicas y supervisa las instituciones educativas privadas y aquellas gestionadas por UNRWA³⁸.

Respecto a la protección y garantía del derecho a la educación, a diferencia de otros contextos, en los TPO no existe una Ley General de Educación que proteja y

³⁷ MINISTRY OF EDUCATION AND HIGHER EDUCATION –MOEHE, *Education Development Strategic Plan (EDSP) 2014-2019. A Learning Nation*, MOEHE, Ramallah, March 2014, pág. 31

³⁸ Ídem, pág. 50.

garantice el derecho a la educación en todas sus dimensiones y otorgue estructura y funciones al sistema educativo nacional. Esto se debe a que bajo el marco de los Acuerdos de Oslo I, la ANP decidió mantener la ley egipcia y jordana en el sistema educativo mientras se cumplieran las expectativas de la creación de un Estado Palestino. Así, ante la ausencia de una Ley General de Educación, al mes de abril de 2015, aún se recurre al DI para guiar el debido respeto y cumplimiento del derecho a la educación y sus responsabilidades. No obstante, es necesario mencionar que en razón de la firma y adhesión a 15 tratados y convenciones internacionales llevadas a cabo por parte del Estado Palestino, el primero de abril de 2014, la ANP adquirió unas responsabilidades legales entre ellas, el respeto y cumplimiento efectivo de las cláusulas, la elaboración de un informe periódico dirigido a los respectivos organismos de seguimiento y realizar los cambios legislativos necesarios para la implementación de los respectivos instrumentos internacionales. Esta labor continua pendiente ya que el gobierno de unidad conformado por Al Fatah y Hamas no ha convocado a elecciones legislativas³⁹. En relación a este tema, el Ministerio de Educación se ha propuesto elaborar y sancionar una Ley General de Educación durante los dos primeros años del actual “Plan Estratégico del Desarrollo de la Educación 2014-2019”⁴⁰

De todas formas, el Ministerio de Educación y Educación Superior ha emitido una serie de normas que regulan los procedimientos de exámenes, políticas educativas, temas financieros y administrativos⁴¹. En la actualidad las dos principales normas son⁴²: la Ley Palestina de Educación Superior de 1998 que establece que todo ciudadano tiene derecho a la educación superior y otorga el marco legal para la administración y funcionamientos de las instituciones de la educación superior y la Ley de la Infancia de 2005, que especialmente en su Artículo 37 establece que todo niño tiene el derecho a la educación y enseñanza en una escuela pública hasta que complete la etapa de educación secundaria. En el artículo 41 de la misma ley, especifica que los niños con necesidades

³⁹ Entre los instrumentos ratificados que directamente se encuentran vinculados con el derecho a la educación se encuentran el Cuarto Convenio de Ginebra relativo a la protección de personas civiles en tiempo de guerra de 1949, el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966, La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer de 1979, el Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos de 1966, la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 y Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2006.

⁴⁰ MINISTRY OF EDUCATION AND HIGHER EDUCATION –MOEHE, *Education Development Strategic Plan (EDSP) 2014-2019. A Learning Nation*, citado, pág. 121.

⁴¹ NICOLAI, Susan, *Fragmented Foundations: Education and Chronic Crisis in the Occupied Palestinian Territory*, citado, pág. 58.

⁴² UNESCO, IBE, *World Data in Education. VII Edition- 2010-2011*, UNESCO, IBE, 2011, pág. 5. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Palestine.pdf

especiales tienen el derecho a la educación en las mismas escuelas y centros que están abiertos para todos los niños.

Como hemos mencionado, el Ministerio de Educación y Educación Superior es el ente encargado de garantizar el derecho a la educación en los niveles de pre primaria, primaria, secundaria y superior y la ANP administra y financia la mayoría de escuelas públicas y privadas en Cisjordania y Gaza, mientras en el caso de Jerusalén Este, las escuelas privadas son administradas a través del Departamento de Asuntos y Dotación Islámica y bajo la supervisión del Ministerio. El sistema educativo palestino posee cuatro niveles de educación: educación pre-primaria, educación básica o primaria, educación secundaria y educación superior. El nivel pre-primaria o *kindergarden* es para niños y niñas en la edad entre 3 y 5 años, no es de carácter obligatorio y su servicio se presta a través de guarderías u organizaciones caritativas de mujeres. La educación primaria es obligatoria, tiene una duración de 10 años y está organizada en dos etapas: *nivel bajo básico* (de primero a cuarto curso) y *nivel superior básico* o *etapa de empoderamiento* (de quinto a décimo curso). El nivel de educación secundaria corresponde a los grados 11 y 12, el tipo de formación que ofrece es académica, técnica y vocacional⁴³. Los servicios de educación básica y secundaria se prestan a través de tres tipos de escuelas: públicas, privadas y escuelas UNRWA. Éstas últimas prestan servicio para los niños y niñas refugiados, hasta el curso noveno de la educación del nivel básico superior. Para realizar el curso décimo, los estudiantes deben matricularse en una escuela pública de los TPO o del país en el que se encuentre registrado como refugiado. La educación superior se presta a través de universidades, colegios universitarios, politécnicos y colegios de la comunidad. Este nivel de educación se compone de cuatro años de estudios académicos para obtener una licenciatura, dos años para una maestría y dos años para una diplomatura⁴⁴. También se encuentran las escuelas de Educación y Formación Técnica y Vocacional (*Technical and Vocational*

⁴³ Una vez culminado en curso 12, los estudiantes deben realizar el Examen General de Secundaria *Tawjihi*. De acuerdo con la reforma del Plan Nacional de Educación de 1998, el examen debe evaluar asignaturas como: educación islámica, árabe, inglés, matemáticas, dos asignaturas de ciencias aplicadas y dos asignaturas de ciencias sociales. Ídem, pág. 15.

⁴⁴ De acuerdo con el Ministerio de Educación y de Educación Superior, las universidades palestinas ubicadas en los territorios de Gaza son la Universidad de Palestina, Universidad Al-Aqsa, Universidad Abierta de Al-Aqsa, Colegio Universidad de Ciencias Aplicadas, Universidad Islámica de Gaza y el Colegio Técnico de Gaza. En Cisjordania se encuentran la Universidad Al-Aqsa, Universidad Abierta de Al-Aqsa, Universidad de Belén, Universidad Nacional An-Najah, Universidad Árabe Americana, Universidad de Hebrón, Al Ahlia Univeridad de Palestina y la Universidad de Birzeit. Más información consultar: <http://www.mohe.gov.ps/>

Education and Training –TVET), que ofrecen formación profesional en cinco principales áreas: hotelería, industria, comercio, agricultura y economía doméstica.

Así, el actual sistema educativo posee el mismo plan de estudios creado en 1998 y progresivamente implementado desde el 2000 hasta el 2006⁴⁵. El Plan presenta un fuerte enfoque en la promoción y protección de la identidad palestina y se concentra en las dimensiones *nacional, social, cognitiva e individual*. La creación y desarrollo de Plan aún representa un importante avance en la construcción de un modelo y un sistema educativo palestino. Pero, a pesar del notable progreso, el Plan Nacional de Estudios posee una serie de falencias y vacíos que persisten en la actualidad, entre ellos el la escasa información sobre el conflicto entre Israel y Palestina y la ocupación israelí, el predominante enfoque del Islam, la exclusión de ciertas minorías, la enseñanza basada en la memorización y el bajo fomento para el desarrollo de habilidades críticas y analíticas.

En el caso de la relación con Israel, Brown señala que los textos escolares no ofrecen suficiente información sobre los Acuerdos de Oslo, no mencionan aspectos como la disputa de territorios, el estatuto de la ciudad de Jerusalén, las condiciones de los refugiados palestinos y los millones de personas que se encuentran en la diáspora. Así mismo, evitan temas relacionados con las consecuencias de la ocupación israelí como son la demolición de casas, las detenciones extrajudiciales y la expansión de las colonias⁴⁶.

Por su parte, Rihan considera que tanto el Plan de Estudios como los textos escolares no contribuyen en la construcción de paz entre palestinos e israelíes. Esto se encuentra reflejado en la escasa mención del judaísmo y del pueblo judío en algunos de los textos de historia, aunque a pesar de este hecho los textos enfatizan el respeto y tolerancia de las diversas religiones. Otro tema, es que Israel y sus ciudades no se mencionan en ninguno de los textos y por lo tanto tampoco se establece una definición del país. Este problema también se traslada a los mapas geográficos, en algunos textos aún se utilizan mapas del Mandato Británico estableciendo diferencias entre ambos

⁴⁵ Es necesario mencionar que en el marco del actual “Plan Estratégico del Desarrollo de la Educación 2014-2019” se ha planeado el desarrollo de un nuevo Plan de Estudios Palestino, se espera que para el 2019 el plan se encuentre implementado en todos los niveles del sistema educativo. Esta reforma educativa busca principalmente la mejora de cuatro principales aspectos: la evaluación (docentes y estudiantes), la supervisión, la calidad de la educación y el desarrollo de un plan de estudios para docentes. MINISTRY OF EDUCATION AND HIGHER EDUCATION – MOEHE, *Education Development Strategic Plan (EDSP) 2014-2019. A Learning Nation*, citado, pág. 62.

⁴⁶ BROWN, Nathan, *Palestinian Politics After the Oslo Accords: Resuming Arab Palestine*, University of California Press, London, 2003, pág. 345

territorios sin hacer mención del “Estado de Israel” y otros mapas son tan sólo esquemas de los territorios de Gaza y Cisjordania. Para este autor, también es necesario mencionar que en un amplio número de casos, al interior de Israel los mapas presentan ambigüedades. Un ejemplo de ello, son algunos de los informes publicados por la Oficina Central de Estadística, en cuyos mapas Gaza es denominada como “Área de Gaza” mientras que Cisjordania es denominada bajo el nombre de “Judea y Samaria”. Ambos territorios poseen el mismo color del mapa del Estado de Israel, dando la impresión que ambos pertenecen a este Estado⁴⁷.

En medio de estas generalidades, los aspectos más controversiales del Plan de Estudios y de los libros de texto se encuentran en las asignaturas de Historia, Geografía y Lengua Árabe. Respecto a los temas de Historia, una de las mayores preocupaciones es el caso omiso sobre la existencia de israelitas, judíos e israelíes tanto en Palestina como la región, y su interacción con otras naciones y pueblos de la región. También se desconoce la contribución del pueblo judío a la historia y tradición cultural de Oriente Medio⁴⁸. Por último, dentro de la historia contemporánea los libros sólo hacen pequeñas referencias sobre las Guerras Árabes-Israelíes, la Primera y la Segunda Intifada, los Acuerdos de Paz y otros intentos de paz. Frente a esta compleja situación, Reiss señala que a pesar de esta deliberada “estrategia de evitación” para hacer referencia a la religión judía en la historia y en la tradición palestina, los judíos no se encuentran del todo excluidos en los textos escolares. También explica que aunque los libros se enfocan principalmente en la relación entre musulmanes y cristianos, algunos de ellos hacen referencia a la inclusión de las diversas religiones, incluso las politeístas⁴⁹. En el caso de la asignatura de Geografía, la mayoría de los mapas representan a Israel, Cisjordania y Gaza como una única entidad territorial y no figura el nombre de Israel, es decir, los mapas evocan a la Palestina Histórica. Respecto a la enseñanza de la lengua árabe, los libros afirman la absoluta presencia del pueblo árabe en la región, ignorando otros pueblos y lenguas, entre ellos los judíos y el hebreo⁵⁰.

⁴⁷ RIHAN, Ramzi, “The Palestinian Educational Development Plan: Promise for the Future” en *Palestine-Israel Journal*, Vol 8. N° 2, 2001, pág. 3.

⁴⁸ Israel/Palestine Center for Research and Information (IPCRI), *REPORT II: Analysis and Evaluation of the New Palestinian Curriculum, Reviewing Palestinian Textbooks and Tolerance Education Program Grades 4 & 9 Submitted to: The Public Affairs Office US Consulate General*, Jerusalem, June 2004.

⁴⁹ REISS, Wolfram, “Visions of Society and Peace Education in Palestinian Textbooks”, en: Papers and Resource Materials for the Global Meeting On Teaching for Tolerance, Respect and Recognition in Relation with Religion or Belief, Oslo, 2-5 September 2004 - The Oslo Coalition on Freedom of Religion or Belief, pág. 7. Consultado en: <http://folk.uio.no/leirvik/OsloCoalition/ReissPalestine0904.doc>. Octubre 22 de 2014.

⁵⁰ Israel/Palestine Center for Research and Information (IPCRI), *REPORT II: Analysis and Evaluation of the New Palestinian Curriculum, Reviewing Palestinian Textbooks and Tolerance Education Program Grades 4 & 9*

Otro de los problemas identificados, es el conflicto de valores derivados a partir de los contenidos de los libros de texto sobre educación islámica. Según Reiss, dentro de una sociedad islámica tradicional, aspectos como la democracia, las libertades fundamentales y los derechos humanos son entendidos de otra manera. Por ejemplo, en los libros, todas las niñas y mujeres llevan velo y se quedan en casa, no se comentan cuestiones modernas como el cambio en los roles de género y los diversos tipos de familia y no es clara la coexistencia de la religión musulmana con otras religiones dentro de un mundo globalizado⁵¹. Desde el otro extremo, las críticas respecto a la calidad del sistema educativo también provienen de los mismos palestinos. Para expertos en educación como la profesora Ola, el contenido del plan de estudios está lleno de propósitos incompatibles con la realidad y las condiciones de los territorios. Uno de ellos es la enseñanza de educación cívica y para la ciudadanía, ante ello se cuestiona: “¿Cómo podemos educar para la ciudadanía, sino tenemos un Estado que garantice nuestros derechos?”⁵². En la misma posición, Moughrabi explica que el plan de estudios pretende enseñar sobre la manera en que los seres humanos, entre ellos los palestinos, tienen una serie de derechos y responsabilidades. Esto sin tener en cuenta un elemento primordial: Palestina no existe como Estado, se encuentra bajo una situación excepcional, en la que el respeto y cumplimiento de los derechos humanos se encuentran fuertemente supeditados a la ocupación de Israel y a sus políticas, incluso en áreas donde la ANP tiene jurisdicción. Por tales razones, resulta contradictorio hablar de la enseñanza sobre el respeto y cumplimiento de los derechos humanos en unos territorios ocupados⁵³.

Esta contradicción entre enseñanza y contexto también se encuentra en los contenidos de los textos de educación cívica. Según Reiss, en estos libros no sólo se busca evitar el odio y la incitación contra Occidente, sino además se promueven abiertamente los valores occidentales como la democracia, los derechos humanos, los derechos individuales, la tolerancia de todas las religiones, entre otros. El problema consiste, en que un amplio número de palestinos no se sienten identificados con el

Submitted to: *The Public Affairs Office US Consulate General, Jerusalem, June 2004*. Consultado en: <http://fas.org/sgp/crs/mideast/RL32886.pdf> Octubre 20 de 2014.

⁵¹ REISS, Wolfram, “Visions of Society and Peace Education in Palestinian Textbooks”, citado, pág. 9.

⁵² Entrevista a Ola Issa, Coordinadora del Programa de Derechos Humanos, Teacher Creativity Centre, TCC, realizada por Johanna Ospina el 6 de mayo de 2012, en Ramallah, Cisjordania, TPO.

⁵³ MOUGHRABI, Fouad, “From Subjects to Citizens: Citizenship Education in Palestine”, en ARTHUR, James, DAVIES, Ian, HAHN, Carole, *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy*, Sage Publications, London, 2008, pág. 247.

sistema de valores promovidos por las sociedades seculares occidentales y, prefieren que la enseñanza de valores se haga a partir de las tradiciones y costumbres palestinas, entre ellas, aquellas provenientes de religiones como el Islam y el Cristianismo⁵⁴.

Por otra parte, la diversidad y la pluralidad de la sociedad palestina es un tema que también preocupa a algunos expertos. Como es el caso de Haidar, quien considera que la realidad social, cultural y política de los diferentes grupos que conforman la sociedad palestina, no se encuentran presente en su sistema educativo. Esto se debe al fuerte énfasis y contenido sobre la religión musulmana la cual se constituye como uno de los principales fundamentos del sistema, la exclusión de minorías religiosas y étnicas y la no secularidad del sistema educativo. En algunos textos, las minorías son mencionadas en términos históricos y para hacer referencia al turismo y la celebración de fechas especiales. Esta situación ha llevado a que algunas minorías se sientan excluidas e intenten buscar instituciones privadas que respondan a sus necesidades culturales y religiosas como es la caso de los palestinos cristianos⁵⁵.

Al respecto, recientes estudios de la UNESCO señalan el Plan presenta contenidos y propuestas pedagógicas rígidas que ignoran las diversas necesidades educativas de los estudiantes y de ciertos grupos étnicos y religiosos⁵⁶. En esta misma línea, un estudio elaborado por *Teacher Creativity Centre* (TCC) sostiene que el tipo de enseñanza del sistema educativo palestino se encuentra basado en la memorización y retención de información cuyo uso no supera el espacio del aula. Debido a esto, los estudiantes podrían no desarrollar un nivel adecuado de comprensión y análisis que les permita construir significación de lo aprendido, como también ser más partícipes y activos de su propio proceso de aprendizaje. El mismo estudio también señala la carencia de un método holístico que garantice el desarrollo intelectual, social, espiritual, físico y emocional de todos los estudiantes de acuerdo a sus necesidades. La memorización de contenido especialmente técnico, ha excluido otras formas de aprendizaje integral, a la cual la mayoría de estudiantes palestinos no puede acceder⁵⁷.

⁵⁴ REISS, Wolfram, "Visions of Society and Peace Education in Palestinian Textbooks", citado, pág. 9 y 10.

⁵⁵ HAIDAR, Aziz, "Minority Education in the Palestinian Authority" en IRAM, Yaacov, (Ed), *Education of Minorities and Peace Education in Pluralistic Societies*, citado, pág. 163 y 164.

⁵⁶ UNESCO, IBE, *World Data in Education. VII Edition- 2010-2011*, UNESCO, IBE, 2011, pág. 6 y 7.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Palestine.pdf

⁵⁷ ROMAHI, Elana, *Assessing the Educational System in Palestine: An NGO Perspective*, Teacher Creativity Centre, Ramallah, 2010. pág. 23.

Finalmente, también es necesario mencionar la calidad y situación actual de los docentes en los TPO. De acuerdo con estudios y análisis realizados por el TCC, un gran número de docentes palestinos consideran que su profesión posee uno de los salarios más bajos del país, con escasas posibilidades de formación y promoción y difíciles condiciones laborales y de seguridad. Debido a esto, muchos profesores deben buscar un segundo empleo que les permita compensar sus bajos ingresos, por ello, la gran mayoría se muestran desmotivados y presentan altos niveles de estrés debido a las precarias condiciones laborales⁵⁸. En relación con la calidad del profesorado, algunos docentes consideran que el rendimiento de los docentes es limitado y de baja calidad. Aún en la actualidad, una gran mayoría de docentes practican métodos de enseñanza que se reducen a la instrucción, transmisión y retención del conocimiento. Lo que ha traído como consecuencia que gran parte de los estudiantes palestinos reciban una educación de baja calidad y que no contribuye a su autonomía, libertad, desarrollo integral y el fomento del pensamiento crítico. Aunque el Ministerio de Educación y algunas Universidades han llevado a cabo esfuerzos de manera conjunta para elevar el nivel de calidad y promover la formación docente, el TCC señala que en la actualidad se requiere de una total reforma de la labor docente. Esta propuesta incluiría aspectos como un mayor número de horas práctica en las aulas como parte de la formación en docencia, la implementación de programas de rehabilitación en nuevos y transformadores métodos de aprendizaje para aquellos maestros que ya hacen parte del sistema educativo, el desarrollo y ejecución de programas educativos que permitan evaluar la calidad de los docentes y del servicio educativo de manera continua y, por último hacer accesible la constante formación y actualización de los docentes⁵⁹.

2.2. Condiciones del derecho a la educación en los Territorios Palestinos Ocupados.

Como observamos en el capítulo anterior, la ocupación, la colonización y el régimen de apartheid impuesto por Israel ha condicionado de varias formas la vida y seguridad de la población palestina. A lo largo de los TPO diariamente se registran ejemplos de la sistemática violación del derecho a la educación efectuada por el Estado de Israel y, en algunos casos, por grupos armados palestinos. Aún así y a pesar de las

⁵⁸ Ídem, pág.24.

⁵⁹ Ídem, pág.25.

difíciles circunstancias y de los efectos negativos del conflicto armado y la ocupación militar, la población palestina cuenta con uno de los niveles de educación más altos de la región árabe. Según los datos del “Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2015” de la UNESCO, al finalizar el año académico 2012⁶⁰, las tasas de matrícula presentaron altos niveles en la educación primaria. En el mismo año, 403.000 niños y niñas concluyeron sus estudios de educación básica, de éstos 48% eran niñas y 52% eran niños. Este porcentaje cambió ligeramente en la educación secundaria, de 711.000 estudiantes que finalizaron sus estudios, 51% eran mujeres y 49% eran hombres. En el nivel de enseñanza técnica y profesional, de los 9.000 estudiantes que culminaron el año académico 2012, un 35% eran mujeres y 65% eran hombres⁶¹. Respecto a las tasas de alfabetización, según el último informe de UIS, los TPO presentan los niveles más altos frente a otros países de la región. En el año 2014 se registró un total de 99.29% de alfabetización en personas de 15 a 24 años⁶².

No obstante las cifras no deben aliviarnos, como veremos a continuación estudiantes, docentes y familias palestinas deben enfrentar los obstáculos y duras condiciones generadas por la ocupación que son diferentes según el lugar donde residan. Entre los frecuentes ataques a la educación se encuentran, la restricción de la movilidad y el libre desplazamiento, agresiones físicas y psicológicas por parte del ejército israelí y colonos israelíes, destrucción y demolición de las infraestructuras educativas, segregación, escasez de materiales y oferta educativa, entre otros. A pesar de estos impedimentos y como lo demuestran las cifras ya mencionadas, los estudiantes y la sociedad palestina continúan luchando por acceder y disfrutar del derecho a la educación, como muestra de resistencia y resiliencia frente a la ocupación. A continuación analizaremos las condiciones para el acceso al derecho a la educación en los TPO, para ello abordaremos el período en el que finalizó la Segunda Intifada (2007) hasta el 2013 o 2014, dependiendo de la fecha de los informes emitidos por las respectivas agencias.

⁶⁰ En el informe “Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2015” la UNESCO emplea las cifras registradas al finalizar el año académico de 2012. La Organización explica que las cifras correspondientes a los años académicos 2013 y 2014 serán emitidas en el año académico correspondiente al 2016. Por lo tanto, las cifras del año 2012 son las cifras más actualizadas respecto a las condiciones del derecho a la educación en el mundo. Para mayor información véase: UNESCO, *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2015. La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos*, UNESCO, París, 2012, pág. 363.

⁶¹ UNESCO, *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2015. La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos*, UNESCO, París, 2012, pág. 368 a 380.

⁶² UNESCO Institute for Statistics, “National adult literacy rates (15+), youth literacy rates (15-24) and elderly literacy rates (65+)” Montreal, 2014. Consultado en: <http://data.uis.unesco.org/?lang=en> Abril 25 de 2015.

Respecto a las condiciones del derecho a la educación en Gaza, tanto el bloqueo impuesto por Israel desde el 2007, como las confrontaciones entre facciones armadas palestinas y el ejército de Israel que continúan hasta la fecha, han tenido efectos negativos en el acceso a la educación y en las condiciones de vida en una de las zonas más densamente pobladas del mundo, en la que el 43.1% de la población es menor de 15 años y cuya cifra va en aumento⁶³. Gaza cuenta con una oferta educativa de 694 escuelas que ofrecen servicios de educación básica y secundaria. De las cuales 399 son públicas, 245 de UNRWA y 50 son escuelas privadas⁶⁴.

A la vez y como resultado de las frecuentes operaciones militares, la infraestructura de las escuelas públicas se ha deteriorado considerablemente, haciendo imposible que los estudiantes puedan recibir clases debido a las escasas condiciones de seguridad. Para solucionar este problema, aproximadamente el 67% de las escuelas públicas y el 71% de las escuelas de la UNRWA duplicaron los turnos de las clases. Por lo tanto, los estudiantes a menudo tienen que ser acomodados en escuelas alejadas de su lugar de residencia, y su horario de clases se ha reducido a casi un tercio. En consecuencia a pesar del doble turno de clases, las escuelas aún presentan sobrecupo, con un promedio de 38 a 40 estudiantes por clase. En Gaza hay una escasez de 250 escuelas, adicionalmente se prevee que para el 2020 el número de niños y niñas en edad de escolarización aumentará a 673.000 estudiantes más, por lo que para tal fecha se requerirán alrededor de 190 escuelas más⁶⁵.

En cuanto a las consecuencias de los enfrentamientos armados que toman lugar en Gaza, éstas se encuentran tanto en la vida y seguridad de la población civil palestina como en los ataques a las diferentes infraestructuras entre ellas, los centros educativos. Uno de los más graves enfrentamientos de los últimos años fue la “Operación Plomo Fundido”, ejecutada por el ejército de Israel, entre el 27 de diciembre de 2008 y el 18 de enero de 2009. El ataque produjo la muerte de cerca de 1.400 palestinos, de los cuales 300 eran menores de edad, así mismo más de 5.000 personas resultaron gravemente heridas. El ataque israelí, provocó reacciones de grupos armados palestinos que lanzaron cohetes desde Gaza, dando como resultado la muerte de tres civiles y seis

⁶³ PALESTINIAN CENTRAL BUREAU OF STATISTICS, *Palestine in Figures-2014*, citado, pág. 8.

⁶⁴ UNITED NATIONS OFFICE FOR THE COORDINATION OF HUMANITARIAN AFFAIRS- Occupied Palestinian Territory, *Fragmented lives. Humanitarian Overview 2013*, OCHA, East Jerusalem, March 2014, pág. 82 y 83. Consultado en: https://www.ochaopt.org/documents/ocha_opt_annual_review_2014.pdf Abril 28 de 2014.

⁶⁵ Ídem, pág. 83.

soldados israelíes⁶⁶. Según el Informe de la Misión de Investigación de las Naciones Unidas sobre el Conflicto de Gaza, encargado al juez Richard Goldstone con el fin de investigar los efectos derivados de esta operación, al menos 280 escuelas y guarderías se vieron afectadas durante la operación y se negó el pleno acceso al derecho a la educación a 540.000 alumnos palestinos⁶⁷. Por otra parte, según información del Ministerio de Educación, 250 estudiantes y 15 profesores fueron asesinados, y 656 estudiantes y 19 profesores resultaron heridos durante la operación Plomo Fundido.

En el 2010, en Gaza se registraron ocho enfrentamientos, en el que siete escuelas resultaron gravemente afectadas debido a ataques realizados con cohetes aéreos lanzados por ejército israelí. Mientras que entre la frontera entre Israel y Gaza, un menor israelí de 16 años falleció debido a un ataque aéreo con cohetes lanzados por grupos palestinos a un bus escolar y otros ataques aéreos han afectado varias infraestructuras educativas al sur de Israel. En ambas circunstancias, tanto los grupos armados palestinos como el ejército de Israel, ponen en riesgo la vida y seguridad de la población civil de ambos territorios y cometen violaciones al DIH que entre otros aspectos prohíbe el ataque a infraestructuras, entre ellas las escuelas, centros educativos y buses.

El conjunto de estas circunstancias, ha tenido también un impacto negativo en la calidad de la educación como en el proceso de aprendizaje en Gaza. De acuerdo con estudios realizados por la UNESCO, un 59.4% de los estudiantes de educación de escuela primaria y el 69% de los estudiantes de escuela secundaria, no se sienten seguros la mayor parte del tiempo al asistir a clases debido a la violencia relacionada con el conflicto armado⁶⁸. Adicionalmente, según el informe PNUD para los TPO, en Gaza la asistencia de los estudiantes y el rendimiento académico está disminuyendo progresivamente a razón de la inadecuada infraestructura física, el hacinamiento, la escasez de útiles escolares y por la constante interrupción de las clases causadas por las

⁶⁶ O'MALLEY, Brendan, *Education under attack 2010: a global study on targeted political and military violence against education staff, students, teachers, union and government officials, aid workers and institutions*, UNESCO, Paris, 2010, pág. 205 a 208.

⁶⁷ ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, Consejo de Derechos Humanos, Situación de los derechos humanos en Palestina y otros territorios árabes ocupados- Informe de la misión de investigación de las Naciones Unidas sobre el conflicto de Gaza: conclusiones y recomendaciones. Asamblea General de las Naciones Unidas, septiembre de 2009. Disponible en: http://www.palestina.int.ar/ONU/HRC/A_HRC_12_48_A2.pdf. Consultado: Junio 13 de 2014.

⁶⁸ SAVE THE CHILDREN, *Fact sheet: children's right to education in armed conflict*, Save the Children, Jerusalem, Octubre de 2011, pág. 3.

operaciones militares israelíes⁶⁹. La escasez de oportunidades, las duras condiciones de vida y los duros ataques de Israel durante los últimos años, ha incidido en la intención de emigración en al menos un 40% de los jóvenes de Gaza quienes buscan en el extranjero una mejor educación, una mayor seguridad económica y una garantía de sus derechos políticos y sociales⁷⁰.

Hasta el momento, el sistema educativo en Gaza y en la mayor parte de Cisjordania aún dependen del apoyo económico internacional administrado principalmente por UNRWA y UNICEF. A pesar de contar con recursos, estas organizaciones enfrentan problemas para la entrega de ayudas y ejecución de obras, en el caso de UNICEF, el bloqueo y la restricción del acceso de materiales de construcción de escuelas, ha obligado a la organización a reasignar los fondos para otros proyectos, perdiendo así la posibilidad de construir nuevas 500 aulas. Para hacer frente a la escasez de aulas, las autoridades de Gaza, estiman que para los próximos cinco años se puedan construir al menos 130 escuelas públicas y 100 escuelas de la UNRWA⁷¹.

Entre el 14 y el 21 de noviembre de 2012, la ofensiva militar “Pilar Ofensivo de Defensa” llevada a cabo por ejército israelí como forma de detener y castigar los ataques violentos ejecutados por el grupo Hamás, produjeron el fallecimiento de más de 165 palestinos, entre los que se incluyen 33 menores y 13 mujeres. Tras la operación, al menos 1.399 personas resultaron heridas y se produjeron graves daños a viviendas y a infraestructuras públicas como hospitales, escuelas y mezquitas⁷². Respecto a las consecuencias de la ofensiva israelí en el sistema educativo, la OCHA reportó que durante la operación al menos 240 centros educativos resultaron gravemente afectados, aproximadamente 180.000 estudiantes no pudieron asistir a clase debido a los daños en las infraestructuras, más de 462.000 estudiantes de educación básica y secundaria perdieron al menos seis días de clase, 11 estudiantes y 3 profesores fueron asesinados y

⁶⁹ UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME, UNDP, *Human Development Report 2009/10. Investing in Human Security for a Future State*, citado, pág. 44 y 45.

⁷⁰ SAVE THE CHILDREN, *Fact sheet: children's right to education in armed conflict*, citado, pág. 5.

⁷¹ UNITED NATIONS OFFICE FOR THE COORDINATION OF HUMANITARIAN AFFAIRS- Occupied Palestinian Territory, *Special focus: Easing the blockade assessing the humanitarian impact on the population of the Gaza Strip*, OCHA OPT, East Jerusalem, March 2011. Pág. 18 y 19.

⁷² OCHA OPT, *The Monthly Humanitarian Monitor-october-november 2012*, OCHA OPT, East Jerusalem, January 2012, pág. 3 a 6. Consultado en: http://www.ochaopt.org/documents/ocha_opt_the_humanitarian_monitor_2012_12_18_english.pdf Agosto 20 de 2014.

alrededor de 300 estudiantes resultaron heridos y las viviendas de 3.220 estudiantes fueron afectadas por los bombardeos⁷³.

Posteriormente, en el año 2014, la violencia golpeó nuevamente al territorio de Gaza, del 8 de julio hasta el 6 de agosto de 2014, la operación “Margen Protector”, llevada a cabo por el ejército israelí efectuó la escalada ofensiva más alta desde el inicio de la ocupación en 1967. Los 51 días de enfrentamientos entre Hamas y el ejército israelí provocaron la muerte de 1.492 civiles palestinos entre ellos 551 niños y niñas y 200 mujeres. Entre los efectos al derecho al educación se encuentran los ataques a 189 escuelas públicas, 26 de ellas quedaron casi destruidas y a 84 escuelas de la UNRWA. Entre estos ataques, se cuentan los realizados por el ejército israelí hacia tres de las escuelas de la UNRWA que servían de lugar de refugio para los civiles que perdieron sus hogares, dichos ataques en dichos ataques fallecieron 52 civiles palestinos y más de 200 resultaron heridos, violando de esta manera lo estipulado por el DIH. Debido al desplazamiento forzado ocurrido durante los enfrentamientos, 85 escuelas de la UNRWA sirvieron como albergue de más 290.000 personas, hecho que provocó el cese de las actividades escolares por varias semanas, a marzo de 2015, 18 de estas escuelas seguían siendo usadas como albergue para cientos de familias. El bloqueo de la Franja de Gaza y la emergencia humanitaria enfocada en proteger la salud y la alimentación han sido un obstáculo para reparar las escuelas que sufrieron daños durante los enfrentamientos y para la adecuada dotación de materiales escolares⁷⁴.

Por otra parte y en cuanto a las condiciones del derecho a la educación en Cisjordania, de acuerdo a los datos suministrados por el Palestinian Central Bureau of Statistics –PCBS, entre el 2013 y el 2014 se han registrado en Cisjordania un total de 2.784 escuelas que ofrecen servicio de educación básica y secundaria. De éstas, 2.063 son escuelas públicas y representan un 74% del servicio, 379 son escuelas privadas, y equivalen a un 14% de la oferta, estas escuelas prestan el servicio para niños y niñas ya sea por separado o en algunos casos mixto. Por último, 342 escuelas pertenecen a UNRWA que equivalen a un 12% del servicio educativo⁷⁵.

⁷³ OCHAOPT, *Education Cluster. Response to Gaza November Escalation Summary of Findings and Assessments to Date*, OCHAOPT, East Jerusalem, December 2012, pág. 2.
http://www.ochaopt.org/documents/ochaopt_education_cluster_gaza_escalation_20_12_2012.pdf Agosto 20 de 2013.

⁷⁴ OCHA, *Fragmented Lives Humanitarian Overview 2014*, OCHA, East Jerusalem, March 2015, pág. 6. Consultado en: http://www.ochaopt.org/documents/annual_humanitarian_overview_2014_english_final.pdf Abril 26 de 2015.

⁷⁵ PALESTINIAN CENTRAL BUREAU OF STATISTICS, *Palestine in Figures-2014*, citado, pág. 28.

Sin embargo las condiciones y obstáculos para acceder a los servicios educativos se encuentran gravemente afectadas debido a la soberanía y control militar que posee el Estado de Israel sobre más del 60% de los territorios de Cisjordania que se encuentran en la Zona C. Adicionalmente, esta situación representa obstáculos en la vida diaria para los más de 150.000 palestinos y beduinos que habitan en este sector⁷⁶.

De acuerdo con UNICEF, en el 2011 alrededor de 50.000 niños y niñas pudieron acceder a clases, 10.000 de los cuales tuvieron que estudiar en tiendas de campaña, caravanas o chozas de hojalata. Igualmente, para asistir a clases diariamente los niños y niñas que habitan la Zona C, deben enfrentar obstáculos como el cruce de puestos de control soportando el acoso y la violencia de militares y colonos. Adicionalmente, muchas escuelas no cuentan con las normas de adecuadas de seguridad e higiene, ya que éstas no han podido terminarse de construir a la espera de licencias de construcción, difíciles de obtener en esta zona debido a que el permiso es otorgado por el Estado de Israel⁷⁷.

Estas condiciones, se evidencian en algunas de las evaluaciones realizadas por organizaciones humanitarias coordinadas por UNICEF, que en el 2010, evaluaron 26 escuelas ubicadas en la Zona C. En la evaluación, muchas escuelas fueron calificadas con el estándar de baja calidad, en razón de sus deficiencias en seguridad física y escasas condiciones de salubridad, en consecuencia, estas escuelas se encuentran bajo amenaza de demolición por parte de las autoridades israelíes. En la misma evaluación, se destacó la alta tasa deserción escolar, especialmente entre las niñas, como también alertaron sobre el riesgo en la salud que tienen los estudiantes que asisten a estas 26 escuelas.

Para mejorar de manera mínima tales condiciones, las agencias recomendaron a las autoridades llevar acabo varias medidas, entre ellas: parar las ordenes de demolición de diez escuelas, realizar reparaciones estructurales y/o adicionales a instalaciones higiénicas como lavamanos, baños y acceso al agua potable de 22 escuelas, proteger a los estudiantes de cinco escuelas que usualmente enfrentan violencia por parte de los colonos, expedición de permisos de construcción, apoyo al personal docente para garantizar su acceso a la escuela. Para agosto del 2010, tan sólo una escuela logró el

⁷⁶ OCHAOPT, *Humanitarian Fact Sheet on Area C of the West Bank*. http://www.ochaopt.org/documents/ocha_opt_Area_C_Fact_Sheet_July_2011.pdf Consultado, Mayo 12 de 2012.

⁷⁷ UNICEF, “Over one million go back to school in occupied palestinian territory, schools continue to fight for survival in Area C of the West Bank”. Informe de prensa del 4 septiembre de 2011, Consultado en http://www.unicef.org/infobycountry/media_59706.html, Mayo 12 de 2014.

permiso de reparación, mientras que las restantes 21 recibió de nuevo orden de demolición⁷⁸.

Debido a la demolición de escuelas y a la escasez de servicios educativos en la Zona C, especialmente en las aldeas apartadas, muchos niños, niñas y jóvenes tienen que viajar o recorrer largas y peligrosas distancias para llegar a la escuela más cercana. Según un estudio realizado por el Ministerio de Educación y algunas organizaciones internacionales a 113 comunidades de Cisjordania, 12 comunidades de la Zona C reportan que más de 700 niños, deben caminar diariamente de tres a cinco kilómetros para llegar a su escuela, mientras que otras 37 comunidades informaron que aproximadamente 1.700 niños caminan más de cinco kilómetros, en gran parte estos largos recorridos se deben a los muros y barreras de seguridad construidos que separan la zonas⁷⁹.

En la mayoría de estos recorridos, tanto estudiantes como profesores deben atravesar uno o más puestos de control, torres de vigilancia militar, cercas eléctricas y de esta manera exponiéndose al maltrato y abuso por parte de los soldados israelíes, provocando entre los menores traumas psicológicos y la deserción escolar especialmente en niñas. Como forma de evitar los retrasos, el acoso de los militares y para ahorrar dinero del transporte, muchos niños y jóvenes viven durante la semana en ciudades o veredas cercanas a su escuelas y los fines de semana regresan a casa de sus padres, lo cual ha tenido consecuencias en las relaciones familiares, un aspecto importante de la cultura y sociedad palestina.

De otra parte, las diversas formas de violencia presentada en la zonas también afectan el adecuado acceso y disfrute del derecho a la educación en Cisjordania. Según la OCHA, en el 2011 dos tercios de los incidentes violentos presentados en Cisjordania afectaron directamente las escuelas ubicadas en las Zonas A y B. Generalmente se presentan incursiones militares en las escuelas y otras infraestructuras educativas, en las que se cometieron violaciones a la vida y seguridad de los estudiantes, la mayoría de los se encontraban en las aulas sufrieron varios impactos y heridas físicas, debido a la inhalación de gases y las explosiones de las bombas de sonido y otros que intentaron resistir a los soldados israelíes fueron arrestados. La violencia contra las escuelas también es ejercida por parte de los colonos o habitantes israelíes de los asentamientos,

⁷⁸ OCHA, *Area c humanitarian response plan fact sheet*, OCHA, East Jerusalem, August 2010. Pág. 6 y 7.

⁷⁹ SAVE THE CHILDREN, *Fact sheet: children's right to education in armed conflict*, citado, pág. 2.

en el 2011 uno de ellos prendió fuego en un aula en una escuela secundaria ubicada en Nablus al norte de Cisjordania, mientras que en el 2012 se registró la entrada forzada de colonos a varias escuelas de niñas en la misma ciudad y el impedimento para entrar a la escuela a 16 menores por parte de colonos en una escuela ubicada al sur de Hebrón⁸⁰.

El servicio educativo en Cisjordania mantiene las mismas condiciones y obstáculos, afectando el pleno acceso al derecho a la educación de los 50.000 estudiantes inscritos en la Zona C, de los cuales 48.000 asisten a escuelas públicas. Así lo indica el más reciente informe de la OCHA al respecto. El organismo también explica que aunque durante el 2013 no se realizaron demoliciones de escuelas, al menos 32 escuelas que atienden a 3.900 estudiantes de la zona, poseen una inadecuada infraestructura física y se encuentran bajo amenaza de demolición o a la espera de ella. Igualmente, las barreras físicas y la seguridad son aún una amenaza para los estudiantes. Los maestros reportan que las largas distancias, los altos costos del transporte público y las amenazas y hostigamientos por parte de colonos y soldados israelíes, son las principales causas de deserción escolar, especialmente en niñas a partir del noveno grado⁸¹.

En relación con las condiciones del derecho a la educación Jerusalén Este, es preciso señalar que tras la guerra de 1967, Israel anexó a Jerusalén Oeste un 12% de los territorios de Cisjordania entre los que se encontraban Jerusalén Este, que anteriormente había estado bajo dominio jordano. Desde ese mismo año, los residentes palestinos de Jerusalén Este recibieron el estatus de residencia permanente en Israel. De manera contradictoria, esta situación no les permite tener y disfrutar los mismos derechos que poseen los ciudadanos israelíes, entre ellos el derecho a la educación. Aunque la ley sobre enseñanza obligatoria de Israel señala que todos los ciudadanos tienen este derecho, a muchos de los niños y niñas palestinos en edad escolar que viven en Jerusalén Este se les ha negado el derecho a una educación pública y gratuita.

Esta discriminación ha generado con los años un sistema de enseñanza de baja calidad y escasamente financiada para cubrir las necesidades educativas de los

⁸⁰ UNITED NATIONS OFFICE FOR THE COORDINATION OF HUMANITARIAN AFFAIRS- Occupied Palestinian Territory, *The Monthly Humanitarian Monitor*, citado, pág. 9 y 10. UNICEF, CAAC Bulletin Children affected by armed conflict, Israel and occupied Palestinian Territory, UNICEF, March 2012, pág. 3. http://www.unicef.org/oPt/UNICEF_oPt_-_CAAC_bulletin_-_March_2012.pdf Consultado en: Julio 16 de 2014.

⁸¹ UNITED NATIONS OFFICE FOR THE COORDINATION OF HUMANITARIAN AFFAIRS- Occupied Palestinian Territory, *Fragmented lives. Humanitarian Overview 2013*, OCHA, citado, pág. 83.

palestinos de esta zona, aspectos que se encuentran especialmente reflejados en la infraestructura y servicios educativos⁸².

Uno de los principales problemas que posee el servicio educativo de Jerusalén Este, son las inconsistentes cifras entre niños y niñas en edad escolar que habitan en la zona y el número de niños y niñas matriculados en algún centro educativo, lo cual ha generado una escasez de aulas y recursos por parte de la municipalidad. Según las cifras de uno de lo más relevantes y últimos informes sobre las condiciones del derecho a la educación en Jerusalén Este realizado por la Asociación por los Derechos Civiles en Israel, para el 2012 se registraron un total 88.845 niños y adolescentes entre 6 y 18 años, de los cuales 86.018 han asistido a algún tipo de institución educativa. Sin embargo, según el mismo informe, el Ayuntamiento de Jerusalén registra un total de 106.534 niños entre 6 a 18 que viven en Jerusalén Este. A la luz de estas cifras, la asociación israelí calcula que 20.516 niños en el mismo rango de edad, no han asistido a una institución educativa⁸³.

En el 2012, en Jerusalén Este se registraron un total de 207 escuelas que suministran servicios educativos a los 86.018 estudiantes registrados. De éstas, 54 son escuelas públicas oficiales, 70 escuelas reconocidas pero no oficiales (administradas por particulares pero con recursos de la Administración Educativa de Jerusalén). Respecto a las escuelas privadas, 40 de ellas son las escuelas islámicas *waqf* pertenecen al *Jerusalem Islamic Waqf*, 35 son escuelas privadas y 8 son de la UNRWA.

Esta amplia oferta educativa privada, se debe a la escasez de aulas dentro de las escuelas oficiales lo que obliga a los estudiantes y sus familias a buscar ofertas educativas alternativas. Para el verano del 2012 se registraron un total de 1.100 aulas al servicio de 40.197 estudiantes registrados en las escuelas oficiales. Una solución a este problema tiene sus antecedentes en el 2001, tras un fallo de la Corte Suprema de Justicia que obligó a las autoridades locales a construir nuevas aulas, pero que tan sólo preveía la creación la construcción de menos de la mitad de las aulas necesarias. Desde del fallo hasta la fecha, fueron construidas 314 aulas. De éstas, 33 se completaron en el año escolar 2011-2012, 91 se encuentran en construcción y 257 se encuentran en proceso de planificación⁸⁴. Sumada a esta escasez, la calidad de la infraestructura de las

⁸² HEVER, Shir, *Economy of the Occupation: Education in East Jerusalem: Report on the Educational System in East Jerusalem*, Alternative Information Center-AIC, Jerusalem. 2007. Pág. 8 y 9.

⁸³ IR AMIM'S, THE ASSOCIATION FOR CIVIL RIGHTS IN ISRAEL, *Failed Grade. East Jerusalem's Failing Educational System*, Association for Civil Rights in Israel –ACRI, Tel Aviv, 2012, pág. 5 y 6.

⁸⁴ Ídem, pág. 7.

escuelas públicas ha sido baja, 20 escuelas presentan alto riesgo de seguridad, mientras que las restantes presenta múltiples deficiencias en cuanto al espacio, luz, ventilación y aislamiento del frío. Adicionalmente, hay hacinamiento en el sistema educativo de Jerusalén Este, un ejemplo son las aulas de las escuelas primaria de esta zona, en las que deben distribuirse un total de 32 estudiantes por aula, comparado con un total de 24 estudiantes por aula en la escuela de Jerusalén Oeste.

Según estudios realizados entre el 2013 y el 2014, esta insuficiencia de aulas persiste, en consecuencia sólo el 53% de los estudiantes palestinos pueden recibir clases en escuelas públicas, el resto asisten a escuelas privadas no reconocidas por el sistema oficial. A pesar de que en el 2011 la Corte Suprema de Justicia obligó a la autoridades correspondientes a satisfacer completamente la escasez de aulas para el año 2016, en mayo de 2014 sólo se habían construido alrededor de 50 aulas y persistía la demanda de más de 2000. Esta situación ha dado como resultado que en los últimos años más del 36% de los estudiantes de Jerusalén Este no logren culminar los 12 años de escolaridad⁸⁵. Adicional a este hecho, durante el 2013 y 2014 varias escuelas públicas reportaron alteraciones a los libros de texto publicados en el 2013. Según varios estudiantes y profesores, los cambios más notorios se hallan en los temas concernientes a la cultura, historia e identidad palestina, aspecto que pone en riesgo la calidad y autonomía del servicio educativo⁸⁶.

Por último y respecto a las condiciones del derecho a la educación para los refugiados palestinos, los servicios educativos de UNRWA también hacen parte del sistema educativo palestino, representado un 12% de la oferta educativa. Desde su creación en 1949, este organismo especial de la ONU se ha encargado de proveer y garantizar la educación de los niños, las niñas y jóvenes palestinos refugiados que se encuentren registrados en Líbano, Jordania, Siria, Gaza y Cisjordania⁸⁷.

Según cifras estadísticas del organismo, a julio de 2014, se registró un total de 479.519 estudiantes matriculados de los cuales alrededor de un 49.8% son mujeres. El

⁸⁵ OSHRAT, Atty (Ed), *Annual Status Report: The Failing East Jerusalem Education System*, IR AMIM, The Association for Civil Rights in Israel, Jerusalem, August 2013, pág. 4 y 5. Consultado en: <http://www.acri.org.il/en/wp-content/uploads/2013/09/EJ-edu-report-2013.pdf> Abril 28 de 2015. También véase: Association for Civil Rights in Israel “East Jerusalem 2014 – By the Numbers”. Consultado en: <http://www.acri.org.il/en/2014/05/24/ej-numbers-14/> Abril 28 de 2015.

⁸⁶ UNITED NATIONS OFFICE FOR THE COORDINATION OF HUMANITARIAN AFFAIRS- Occupied Palestinian Territory, *Fragmented lives. Humanitarian Overview 2013*, citado, pág. 82 y 83.

⁸⁷ Para mayor información sobre la historia de la educación para los refugiados palestinos se recomienda: ROSE, Sam, “Education as a Survival Strategy. Sixty Years of Schooling for Palestinians Refugees”, en CAHILL, Kevin (Ed.), *History and Hope, The Center for International Humanitarian Cooperation*, New York, 2013, pág. 320 a 333.

servicio educativo, cuenta con 632 escuelas de educación primaria y secundaria, tanto en los TPO como en los países de acogida, distribuidos de la siguiente manera: Gaza: 245, Cisjordania: 97, Líbano: 69, Jordania: 173 y Siria: 42⁸⁸. El servicio educativo también se extiende hasta el nivel técnico y profesional, con 9 centros vocacionales y técnicos (*Vocational and Technical Training Centres -VTTC*) establecidos en los TPO y los países de acogida, dos Facultades de Ciencias y dos Centros de Formación Docente en Jordania y Cisjordania⁸⁹.

A pesar de la amplia oferta, la agencia no cubre satisfactoriamente ante la demanda educativa, ya que no cuenta con los suficientes y adecuados recursos económicos e infraestructura. Esta situación le genera a la organización un estrecho vínculo de dependencia entre los donantes cuyas condiciones de donación se encuentran sometidas a las coyunturas políticas y económicas internacionales. En la actualidad, la mayoría de las escuelas de la agencia funcionan en doble turno y en locales o infraestructuras alquiladas que requieren restauración y mejora urgente. En algunas áreas donde se presentan combates regulares entre el ejército israelí y los grupos armados palestinos, las víctimas utilizan las escuelas como refugio y vivienda, reduciendo los servicios educativos en el área. Otro de los obstáculos, son las reglamentaciones impuestas por Israel que le impiden a la agencia comprar terrenos para la construcción de escuelas y mejora de la infraestructura educativa.

En el caso particular de los territorios ocupados de Gaza y Cisjordania, la población refugiada enfrenta múltiples obstáculos para el acceso a la educación. En Gaza, los enfrentamientos bélicos destruyen escuelas e infraestructuras educativas, obligando a los estudiantes a perder varios días de clase, muchos de ellos presentan estrés postraumático y en consecuencia se resisten a volver a clases. El bloqueo ha generado una escasez de útiles escolares, material didáctico y textos escolares los cuales son enviados en grandes cantidades por los donantes. Igualmente la pobreza que genera el bloqueo tiene un impacto en la educación, por ejemplo muchos padres se encuentran desempleados y no cuentan con recursos necesarios para alimentar a sus familias, provocando deficiencias en el proceso de aprendizaje.

Mientras tanto en Cisjordania, UNRWA reporta que el mayor obstáculo para el acceso a la educación son las barreras físicas como el muro, los puestos de control, y

⁸⁸ Debido a la guerra en Siria, más de 72 escuelas han sido cerradas por daños estructurales permanentes.

⁸⁹ UNRWA, *UNRWA in figures 01-July 2014*, UNRWA, 2015. pág. 1. Consultado en: http://www.unrwa.org/sites/default/files/in_figures_july_2014_en_06jan2015_1.pdf Abril 25 de 2015.

retenes militares que obligan a los estudiantes y profesores a hacer largos recorridos para llegar a sus escuelas. En respuesta a la gran cantidad de horas de clases perdidas durante el año, la agencia inició un plan de horas adicionales de instrucción y clases de refuerzo con el fin de compensar la pérdida de clases. Adicionalmente, la mayoría de los estudiantes presentan marcados traumas emocionales provocados por las intimidaciones y ataques de violencia provocadas por colonos y el ejército israelí, aunque la agencia presenta servicios psicológicos, éstos no resultan ser suficientes ante las necesidades de los niños y niñas, lo que impide el adecuado desarrollo del proceso educativo⁹⁰.

De otro lado y para terminar, durante el siguiente capítulo hemos podido observar que tanto el conflicto armado como la ocupación israelí han definido gran parte de la historia contemporánea de la educación en Palestina, aunque ésta se remonta al último siglo del Imperio Otomano, los hechos más significativos y determinantes para su desarrollo fueron las consecuencias derivadas del proceso de creación del Estado de Israel y la Primera Guerra Árabe en 1948. Entre los impactos negativos de estos hechos se encuentra el despojo de tierras y viviendas de más 750.000 palestinos que tras las amenazas provocadas por el ejército israelí debieron huir al interior de Palestina y a los países árabes vecinos. Una segunda consecuencia fue la división territorial de Palestina en la que Gaza pasó a ser administrada por Egipto y Cisjordania que quedó bajo la administración de Jordania. En términos de educación, el conjunto de estos hechos generaron la creación de tres sistemas educativos que funcionaban de manera paralela, el primero de ellos son las escuelas de la UNRWA que desde su creación en 1949 ofrecen servicios educativos a los refugiados palestinos y los dos últimos corresponden a los sistemas educativos egipcio y jordano que fueron implementados en 1949 en Gaza y Cisjordania respectivamente.

Durante más de cuatro décadas, la unión de estos tres sistemas dieron forma a los contenidos, metodologías y servicios de lo que podría llamarse el sistema educativo palestino. Igualmente, la presencia de los mismos (posteriormente supervisados por la ocupación israelí desde 1967) reflejaban las circunstancias por las cuales atravesaba el pueblo palestino, es decir, la situación de dependencia, dominio y disputa territorial entre Israel y los países árabes. De este modo, la educación se convirtió en el espejo de cada uno de los aspectos que afectaban a este pueblo que iban desde la necesidad de ofrecer servicios educativos a una población refugiada, el desinterés por la historia,

⁹⁰ UNRWA, *Education reform strategy 2011-2015*, UNRWA, 2011, pág. 25 y 26.

cultura e identidad palestina por parte de las autoridades egipcias y jordanas y las políticas de dominio y opresión por parte de las autoridades israelíes.

Este escenario cambiaría radicalmente con la insurrección de la Primera Intifada (1987) y los acuerdos de paz que de ella se derivaron (Oslo 1993). El primer hecho representa un momento simbólico en la historia de la lucha y la resistencia palestina, en el que el pueblo palestino se unió y organizó para demandar el fin de la prolongada ocupación y dominio israelí, cuya respuesta consistió en endurecer las políticas de la ocupación que afectaron de manera intermitente el acceso a la educación durante varios años. A pesar del recrudecimiento de la opresión israelí, la Primera Intifada propició la firma de los Acuerdos de Oslo, un intento de paz negociada que a pesar de las críticas y su fracaso, permitieron la creación del Ministerio de Educación (1995) que en medio de la ausencia de un Estado, la persistencia de la ocupación y la prolongación del conflicto logró progresivamente crear un propio Plan de Estudios Palestinos, producir los textos escolares de manera autónoma, remplazar los antiguos sistemas de educación egipcio y jordano y lograr la alfabetización de más del 90% de la población.

A pesar de éstos y otros avances, el sistema educativo palestino aún posee varios obstáculos y por lo tanto una serie falencias que no permiten alcanzar el adecuado acceso y gozo al acceso al derecho a la educación. Entre los obstáculos, eminentemente, el más duro de superar es la ocupación en sí, la cual no ha permitido que Palestina se consolide como un Estado independiente, soberano y autónomo capaz de garantizar los derechos de sus ciudadanos y ciudadanas, entre ellos la educación. Esta misma ocupación posee un sistema de políticas y prácticas que van en contra del DIH y DIDH, en las que el derecho a la educación se ha visto afectado en todas sus dimensiones: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. No obstante la problemática no sólo se deriva de factores externos, el sistema educativo palestino también debe hacer frente a aspectos como las diferencias políticas al interior de Palestina, el dominio del Islam sobre los contenidos y metodologías pedagógicas, la autonomía curricular, los métodos educativos basados en la memoria y repetición, el reconocimiento y respeto de las minorías palestinas entre ellas los cristianos y beduinos, la dependencia económica, entre otros.

En el 2014, el Ministerio de Educación propuso implementar plan de desarrollo educativo que debe finalizar en el 2019. El plan apunta a generar las transformaciones necesarias para mejorar el servicio y la calidad del sistema educativo, entre los objetivos están la creación de un nuevo Plan de Estudios, la reforma de los textos escolares, la

mejora de los sistemas de evaluación, la capacitación y fortalecimiento del cuerpo docente y la creación de una Ley General de Educación. Todos estos objetivos son absolutamente necesarios para mejorar las condiciones de acceso a la educación en los TPO, sin embargo y como hemos analizado durante nuestro recorrido, son insuficientes en la medida en que la ocupación y sus políticas se prolonguen.

PARTE IV

BASES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN ENFOQUE DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN LOS TERRITORIOS PALESTINOS OCUPADOS.

“Aquello que no combata la injusticia y la opresión no puede ser considerado educación para la paz”¹.

¹ Entrevista a Mazin B. Qumsiyeh, activista y experto en resistencia popular, realizada por Johanna Ospina el 4 de mayo de 2012, en Belén, Cisjordania, TPO.

El recorrido de esta Tesis Doctoral nos ha permitido indagar, sobre el origen desarrollo histórico del concepto de educación para la paz, sus fundamentos teóricos, conceptuales y metodológicos. También nos ha llevado a reflexionar sobre los desafíos y obstáculos que enfrenta este término, concretamente en las situaciones de conflicto armado, para del mismo entrar a comprender sus causas, proceso de escalonamiento y tendencias, a la vez, nos condujo a indagar sobre el fenómeno de la guerra, un instrumento que más allá del horror y las consecuencias que genera, siempre resulta ser un medio por el cual se pretende extender la política. Y, en este mismo escenario encontramos a los civiles, blanco de los ataques indiscriminados o intencionados por parte de los actores armados. Dichos ataques no sólo producen un considerable número de víctimas fallecidas y heridas, sino además, traen consigo una serie de impactos negativos que afectan el adecuado uso y condiciones de los medios de subsistencia e infraestructuras, el respeto y cumplimiento de los derechos humanos, el trabajo de las instituciones, la vida política y los espacios para la democracia, producen el rompimiento o deterioro del tejido social, entre otros aspectos difíciles de cuantificar. Al respecto, esta investigación también nos permitió comprender de qué manera el derecho a la educación, uno de los más vulnerables y atacados durante los conflictos, sufre una serie de consecuencias negativas que obstaculizan su adecuado acceso y disfrute y, que en consecuencia, producen varios impactos que corto y a largo plazo afectan la vida de los niños, las niñas y los jóvenes, los y las maestros/tras, la comunidad educativa, las familias, las comunidades y, a la vez, se convierten en un obstáculo para el desarrollo y avance social de los países que padecen conflictos armados.

Para profundizar en el estudio sobre la educación para la paz en situaciones de conflicto y, para refutar o comprobar la hipótesis aquí planteada que expone que el concepto de educación para la paz requiere de un enfoque específico o diferenciado en aquellos territorios, zonas y países que se encuentran en situación de conflicto armado con el fin de que tal propuesta educativa pueda atender y contribuir de manera más efectiva a las exigencias y necesidades educativas de dichos contextos, recurrimos al caso de los TPO. Un contexto particular y complejo, en el que convergen varios aspectos, entre ellos la existencia de un conflicto con Israel que debido a su duración y características es considerado como intratable, la prolongada ocupación militar de Israel que va en contra de lo establecido por el DIH, la sistemática violación del DIH y del DIDH a través de diversas políticas y prácticas que denotan el crimen de apartheid, el

desbalance de poderes entre Israel y Palestina y, alrededor de todos ellos, se encuentra la impotencia e hipocresía de una comunidad internacional que con sus blandas advertencias y señalamientos sólo contribuye a la prolongación de una situación traducida en injusticia.

A partir de cada una de estas reflexiones y hallazgos, hemos llegado pues a la cuarta y última parte de esta tesis doctoral que tiene como principal propósito otorgar una serie de pautas que contribuyan a comprender los usos y connotaciones de la educación para la paz en los TPO, como también, las pautas para construir un enfoque educativo que contribuya a la construcción de la paz en este contexto a partir de sus necesidades e intereses. Para ello, en el capítulo X realizaremos un recorrido histórico sobre el origen e implementación de programas de educación para la paz en los TPO que tomaron lugar en el marco de la firma e implementación de los Acuerdos de Oslo (1993), seguidamente analizaremos el marco epistemológico y conceptual que dio forma y contenido a dichos programas y reflexionaremos sobre los diversos obstáculos y desafíos que enfrenta la educación para la paz en los TPO, de acuerdo a la opinión de varios expertos consultados en el trabajo de campo llevado a cabo en Palestina. Por último, en el capítulo XI presentaremos lo que consideramos como las pautas necesarias para la construcción de una propuesta educativa que corresponda a las condiciones y necesidades de los TPO, concretamente a partir de la educación popular. Hemos optado por la educación popular, debido su intrínseca relación con la resistencia popular palestina, además porque se constituye en una alternativa educativa que permite superar el estigma y rechazo frente a la educación para la paz en Palestina y porque la educación popular es una de las estrategias de resistencia que hace parte de la historia de los pueblos y de los grupos humanos que han sido marginalizados, excluidos y oprimidos por diversas formas de poder y opresión, como es el caso del pueblo palestino. Por lo tanto, en este último capítulo recorreremos momentos clave de la historia de la educación popular en Palestina y abordaremos su importancia simbólica e impacto en la resistencia popular palestina. A partir de este marco pasaremos concretamente a presentar los aspectos que justifican el uso de la educación popular como alternativa educativa capaz de contribuir de algún modo en la construcción de paz y transformación de las actuales condiciones en los TPO.

CAPÍTULO X

EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN LOS TERRITORIOS PALESTINOS OCUPADOS: RECORRIDO HISTÓRICO, PERCEPCIONES Y DESAFÍOS.

Términos como *paz*, *justicia*, *diálogo*, *acuerdos* y *reconciliación*, entre otros similares hacen parte del amplio repertorio teórico del campo de la Investigación para la Paz. Generalmente, tales conceptos poseen una connotación positiva y hacen parte fundamental de todo proceso de resolución y transformación de los conflictos. No obstante y en la práctica, en la mayoría de zonas en situación de conflicto armado hacer referencia a dichos términos suscita todo tipo de reacciones y emociones entre las partes enfrentadas. Esto se debe a la alta carga simbólica que éstos poseen, especialmente de tipo político y a su estrecha relación con las causas y desarrollo del mismo conflicto.

Esta misma tendencia también se presenta en el conflicto palestino-israelí. En el caso concreto de los TPO, conceptos como *paz*, *construcción de paz*, *educación para la paz*, *reconciliación* y *post-conflicto* generan de inmediato polémica y rechazo entre las ciudadanas y los ciudadanos y organizaciones palestinas. Desde nuestra investigación, en los primeros intentos de abordar y conocer experiencias y proyectos sobre educación para la paz en los TPO, nos encontramos con varios obstáculos que ya nos señalaban la complejidad y debate respecto a este término.

El primer resultado que obtuvimos fue la unánime respuesta otorgada por expertos y organizaciones consultadas: “en la actualidad no es posible desarrollar e implementar programas de educación para la paz en los TPO”. Ciertamente, comprender las causas de esta postura nos conectó directamente con la hipótesis de nuestra investigación que plantea que la educación para la paz requiere de un enfoque específico en aquellos territorios, zonas y países que se encuentran en situación de conflicto armado.

Desde lo explicado, el siguiente capítulo tiene como principal propósito indagar y comprender las causas que han generado el actual inconformismo y rechazo frente al término de educación para la paz en los TPO. Esto no permitirá saber si aún es viable realizar propuestas al respecto y bajo que perspectivas y condiciones.

Para ello, planteamos abordar la problemática a través de los siguientes cuatro bloques temáticos: 1. Historia de la educación para la paz en los TPO, en donde analizaremos el origen y tipo de programas de educación para la paz que fueron

llevados a cabo en el marco de los Acuerdos de Oslo (1993), 2. Qué se entiende por educación para la paz en los TPO, en este punto profundizaremos acerca de las actuales connotaciones del término, como también sobre su enfoque epistemológico, conceptual y metodológico derivado de los acuerdos de paz, 3, Desafíos y obstáculos que enfrenta la educación para la paz en los TPO, en donde haremos referencia a las principales dificultades señaladas por nuestros consultados, especialmente la *normalización* y 4. Proponiendo desde la crítica: ¿Cómo debería ser la educación para la paz en los TPO?, en este último apartado intentamos reunir diferentes perspectivas y propuestas para la creación y desarrollo de este tipo de programas en Palestina.

1. Historia de la educación para la paz en los TPO. Comprendiendo el rol de la educación para la implementación de una paz impuesta.

En la actualidad, hablar de educación para la paz en Palestina conduce directamente a la amarga experiencia sufrida por el pueblo palestino tras la firma e implementación de los Acuerdos de Oslo (1993). Como explica George Rishmawi, Director del *Palestine Centre for Rapprochement between People (PCR)*, los orígenes de la educación para la paz en Palestina y las causas de su rechazo se remontan a los compromisos derivados de tales acuerdos de paz¹. Rishmawi remarca que entre 1993 y 1995, en el marco de desarrollo de los Acuerdos de Oslo se abrió una ruta para que diferentes organizaciones internacionales y locales pudieran crear e implementar programas y proyectos de reconciliación y construcción de paz (*peacebuilding*). Ésto, con el aparente objetivo de preparar a la sociedad civil para el comienzo de la etapa del postconflicto. La gran mayoría de estos proyectos se realizaron con fondos provenientes de Estados Unidos y algunos países europeos, que establecieron parámetros sobre cómo deberían implementarse tales proyectos.

Efectivamente, el Acuerdo de Oslo II o Acuerdo Interino, firmado el 28 de septiembre de 1995 en la ciudad de Taba, Egipto, estableció en el artículo VIII del Anexo VI la ejecución del programa “*People to People*”, también conocido como “P2P”, cuyo objetivo fundamental consistía en incrementar el diálogo y fortalecer las

¹ Entrevista a George Rismawai, Director, Palestinian Center for Rapprochement Between Peoples, realizada por Johanna Ospina el 1 de mayo de 2012, en Beit Sahour, Cisjordania, TPO.

relaciones entre israelíes y palestinos². El mencionado artículo señala los siguientes aspectos procedimentales para la ejecución del programa³:

1. “Las dos partes cooperarán para mejorar el diálogo y las relaciones entre sus pueblos, de acuerdo con los conceptos desarrollados en cooperación con el Reino de Noruega.
2. Las dos partes cooperarán en la mejora de las relaciones de diálogo entre sus pueblos, como también en ampliar el conocimiento sobre el proceso de paz entre ambos grupos, su situación actual y resultados predecibles.
3. Las dos partes deben tomar medidas para fomentar el debate y la participación pública, para eliminar las barreras en la interacción, y para incrementar el intercambio e interacción de gente a gente dentro de todas las áreas de cooperación descritas en el presente Anexo”.

Así pues, bajo este marco de cooperación, el programa “*People to People*” financió 165 proyectos diseñados por organizaciones israelíes, palestinas e internacionales, que fueron mayormente implementados en los territorios de Cisjordania y Gaza⁴. De manera general, los programas se encontraban organizados en las siguientes categorías: a) *construcción de habilidades*: formación para la paz y la reconciliación y fondos para el fortalecimiento de las organizaciones dedicadas a la paz, b) *cooperación técnica*: salud, trabajo social, medio ambiente, agua, investigación académica, seguridad y cooperación técnica a nivel regional y c) *educación para la paz*: diálogos, talleres y seminarios, publicaciones y producción de vídeos y filmes.

A pesar de las buenas intenciones, el programa carecía de legitimidad y aceptación por parte de la sociedad civil palestina, debido a que ésta se encontraba en desacuerdo frente a lo pactado por el gobierno de Israel y los líderes de la OLP en los Acuerdos de Oslo. Gran parte de su descontento, provenía de la negación o no reconocimiento de las necesidades e intereses del pueblo palestino, relacionados con el estatus de Jerusalén, la ocupación ilegal de los territorios, el retorno de los refugiados y

² El programa “People to People” surgió en 1993 en el marco de Oslo I o Declaración de Principios firmada por la OLP e Israel en la ciudad de Washington. Entre los principales objetivos se encuentra la cooperación entre las partes para lograr el diálogo y buenas relaciones entre los pueblos y divulgar ampliamente el proceso de paz entre las partes. Para cumplir estos objetivos el programa otorgó prioridad a las organizaciones no gubernamentales israelíes y palestinas. Consultado en: <http://people-to-people.org/about/about.html> Mayo 21 de 2014

³ THE ISRAELI-PALESTINIAN INTERIM AGREEMENT ON THE WEST BANK AND THE GAZA STRIP ANNEX VI. Protocol Concerning Israeli-Palestinian Cooperation Programs. Article VIII.

⁴ ISRAEL/PALESTINE CENTER FOR RESEARCH AND INFORMATION; PEOPLE-TO-PEOPLE PROGRAMME, *Yes PM: Years of experience in strategies for peace making: looking at Israeli-Palestinian People-to-People activities, 1993-2002*, IPCRI, Jerusalem, 2002.

la soberanía y autonomía de Palestina, problemáticas centrales del conflicto y cuya apropiada atención y solución permitirían la construcción de una paz justa y sostenible en los territorios. En consecuencia, los palestinos se vieron obligados a aceptar un acuerdo que imponía verticalmente una paz que obedecía a los intereses políticos y económicos de Israel, la comunidad internacional y la OLP.

Precisamente, este tipo de paz “impuesta” en los Acuerdos, fue la plataforma ideológica que propició el desarrollo e implementación del programa “*People to People*” y otros similares. Al respecto, Sergio Yani, Codirector del Centro de Información Alternativa, expone que el tipo de paz procedente de los acuerdos consistía en aceptar la situación palestina como un hecho consumado y ocurrido. Para ello, la gente debía ser educada para aceptar ese tipo de paz sin que se resolvieran los problemas del pueblo palestino. También añade, que si bien los acuerdos y sus respectivos anexos y protocolos no establecían una definición de paz, ésta sería entendida como el proceso en sí, por lo tanto, era necesario preparar a la sociedad civil para dar visibilidad y aceptación al proceso de paz⁵. Así, en el marco de los Acuerdos de Oslo y los programas y los proyectos que lo acompañaban se intenta hablar principalmente de *diálogo* y *reconciliación* entre las partes (israelíes y palestinos) como el eje central del proceso de paz. Términos que para muchos palestinos son un producto más de la llamada “industria de la construcción de paz”. Una industria que contaba con muchos recursos provenientes de la comunidad internacional con los cuales se buscaba el apoyo de la sociedad civil, en especial la palestina la cual padecía los efectos de la ocupación sin que ésta cambiara.

En efecto y como lo señalamos en anteriores capítulos, los Acuerdos de Oslo no representaron ningún cambio sustancial de las condiciones de vida de miles de palestinos que habitaban los territorios, como también de los millones de palestinos refugiados que demandaban su legítimo derecho al retorno. Por el contrario, los acuerdos ofrecieron un tipo de paz que consistía en aceptar la devolución parcial de territorios o *áreas* que serían administrados bajo una autonomía limitada. Esta paz, llamada también “paz por territorios”, no otorgó al pueblo palestino las condiciones necesarias para constituirse como un Estado soberano, autónomo e independiente que pudiera garantizar a todos sus ciudadanos las adecuadas condiciones de vida, y a su vez, poseer la libertad de tomar decisiones en materia de política, seguridad y economía.

⁵ Entrevista a Sergio Yanni, Co-Director, Alternative Information Center (AIC), realizada por Johanna Ospina, el 9 de mayo de 2012, en Jerusalén, Israel.

Para Said, aceptar estas condiciones significó “que en lugar de abandonar los Territorios Ocupados, los israelíes estaban forzando a los palestinos a aceptar la continuación de la ocupación y, más importante aún, a condonar las pasadas prácticas israelíes sin recibir indemnización a cambio”⁶.

Entonces, bajo un discurso de paz que negaba las verdaderas causas del conflicto y otorgaba nuevos poderes a la prolongada ocupación, la educación para la paz se convirtió en una etiqueta o instrumento más de la “industria de la paz” generada por los acuerdos. Es así como se desarrollaron numerosos proyectos que a través de encuentros pretendían acercar a niños, niñas y jóvenes palestinos e israelíes para lograr el *diálogo* y *reconciliación* entre ellos. Rápidamente, estos encuentros para el diálogo fueron denominados como el “*coming together industry*”, debido a que eran financiados por importantes potencias como los Estados Unidos y la Unión Europea quienes exigían que los encuentros entre palestinos e israelíes fueran realizados en el exterior con el fin de garantizar su éxito. Para ello, “las autoridades de Israel colaboraron generosamente con la expedición de permisos de salida para los palestinos”⁷.

Según explica Rishmawi, la mayoría de estos programas se concentraban en promover el desarrollo de habilidades y capacidades para la diplomacia civil y el diálogo bilateral. Entre las modalidades de estos proyectos se encuentran los encuentros y campamentos de entrenamiento para habilidades en diplomacia y *advocacy*, en los que los participantes israelíes y palestinos dialogaban sobre paz y sus respectivas historias y culturas. Todo ello obviamente mediado por los objetivos de paz ya establecidos⁸. Rishmawi enfatiza que uno de los elementos más controvertidos de estos cursos fue el perfil de los asistentes palestinos, quienes contaban con un excelente nivel de inglés, pertenecían a la élite palestina y poseían un alto nivel de educación gracias a su formación en las mejores escuelas y universidades, incluso en el exterior. Tales características se alejaban de la realidad de millones de jóvenes palestinos quienes padecían las restricciones de la ocupación, entre ellas la prohibición de la enseñanza y aprendizaje de asignaturas como historia y geografía durante la administración israelí.

⁶ SAID, Edward, “Una paz fría y poco generosa”, en SAID, Edward, *Palestina: paz sin territorios*, Trad. J. Barreda y F. Rodríguez, Txalaparta, Tafalla, 1997, pág. 70.

⁷ SABELLA, Bernard, “Reconciliation with Separation: Is It Possible in the Palestinian-Israeli Case? Israeli separation calls into question the work of encounter groups”, en *Palestine-Israel journal of politics, economics, and culture*, Vol 12 No. 4 & Vol 13 No. 1, 2006. 55 a 57.

⁸ Entrevista a George Rismawai, Director, Palestinian Center for Rapprochement Between Peoples, realizada por Johanna Ospina el 1 de mayo de 2012, en Beit Sahour, Cisjordania, TPO.

Adicionalmente y como señalaron la mayoría de los entrevistados, entre los programas de educación para la paz más recordados por los palestinos se hallan los campamentos y encuentros internacionales de paz llevados a cabo por la organización *Seeds of Peace*⁹. Ésta surgió en 1993 en la ciudad de Otisfield, en los Estados Unidos, con el objetivo de establecer un concepto estándar e internacional de construcción de paz y a partir de éste formar a educadores y a jóvenes provenientes de regiones en conflicto armado para que ellos “tengan la oportunidad de conocer cara a cara sus enemigos históricos en el Campamento Internacional Maine”¹⁰. A pesar de que en sus primeras sesiones el programa intentó a acercar a jóvenes provenientes de Israel, Palestina, Egipto y Estados Unidos para fomentar entre ellos el diálogo y la reconciliación, varias organizaciones no gubernamentales palestinas rechazaron tales encuentros como forma de expresar su rechazo a los Acuerdos de Oslo y su descontento con los programas pacificadores que intentaban mitigar la resistencia palestina e imponer propuestas de paz basadas en las supuestas buenas relaciones y armonía entre ambos pueblos.

Según opina, AbdulHakim Sabbah, Director de la organización *Project Hope*¹¹, el programa *Seeds of Peace* y otros similares fracasaron debido a que éstos sólo se dedicaban a aliviar algunos de los síntomas generales del conflicto representados en la “enemistad entre israelíes y palestinos” y la necesidad de establecer buenas relaciones entre ambos, mientras se negaban las raíces del conflicto y se prolongaba el sistema de la ocupación. Sabbah, también explica que los encuentros y campamentos internacionales pretendían unir y generar amistad entre dos grupos de jóvenes separados por la ocupación, ignorando que al regresar a sus hogares sólo uno de ellos tendría que seguir sufriendo las consecuencias de una ocupación que se prolongaba.

⁹ También se encuentran proyectos como la serie de televisión *Rechov Sumsum and Shara'a Sumsim* coproducido con *Sesame Street* (Barrio Sésamo), transmitido a partir del primero de abril de 1998 y con un total de 70 episodios. Inspirado en los Acuerdos de Oslo, el programa buscaba generar la coexistencia entre judíos israelíes y árabes. El argumento de la serie trataba de dos personajes (israelí y palestino) quienes vivían en dos calles distintas y algunas veces se encontraban en situaciones controversiales. Para mayor información véase: V.V.A. “The educational impact of Rechov Sumsum/Shara’a Sumsim: A Sesame Street television series to promote respect and understanding among children living in Israel, the West Bank, and Gaza”, en: *International Journal of Behavioral Development*, 27 (5), 2003, pág. 409 a 422. Entre las organizaciones que surgieron o se fortalecieron bajo el patrocinio de los acuerdos se encuentran: Peace Research Institute in the Middle East (PRIME) cuyos proyectos se enfocan en las narrativas del conflicto. También se destacan *Haifa Project*, *University of Haifa and Alquds Project*, *Bitterlemons*, *Palestine-Israel journal of politics, economics, and culture*, Middle East Children’s Association- MECA, The Israel/ Palestine Center for Research and Information (IPCRI), Peace Insight, Palestinian Dialogue Center, The Parent’s Circle. Para mayor información véase: ADWAN, Sami, BAR ON, Dan, (Eds), *Peace Building Under Fire. Palestinian/Israeli Wye River Projects*, Peace Research Institute in the Middle East (PRIME), Tel Aviv and Jerusalem, 2004.

¹⁰ Seed of Peace “What we do”, consultado en: <http://www.seedsofpeace.org/mission> Mayo 23 de 2014

¹¹ Entrevista a AbdulHakim Sabbah, Director, Project Hope, realizada por Johanna Ospina el 28 de abril de 2012, en Nablus, Cisjordania, TPO.

Debido a tales características, numerosas personas y organizaciones palestinas relacionaron a la educación para la paz como una *etiqueta* o *marca* más que hace parte de la estrategia de *normalización*. De manera breve, ya que más adelante explicaremos este término de manera amplia, en el contexto del conflicto árabe-israelí, la *normalización* ha sido entendida como todos los esfuerzos políticos, económicos y culturales que Estados Unidos e Israel han impuesto para la adaptación y aceptación de éste último dentro del contexto de Medio Oriente. En el caso de Palestina, la *normalización* consiste en imponer la visión de que la prolongada ocupación y sus consecuencias en la vida de los palestinos son una situación que debe ser entendida como *normal* o debe *normalizarse* a pesar de que la ocupación y sus imposiciones resulten ser *anormales*¹². En este sentido, varios expertos señalan que la normalización consiste en el proceso ideológico de hacer creer a las personas que las condiciones impuestas deben ser aceptadas y vivir bajo ellas como si nada¹³. En palabras de Sergio Yani, la normalización “consiste en el proceso de convencer a la víctima que debe reconciliarse con su victimario mientras los crímenes continúan”¹⁴. Así y bajo la óptica de la normalización, al interior de Palestina la educación para la paz empezó a ser entendida como una idea implementada por terceras partes, cuyo principal propósito era impulsar de manera propagandística las buenas relaciones entre Israel y Palestina y promover valores como la tolerancia, el respeto y el entendimiento entre ambos pueblos. Todo ello como forma de validar el proceso de paz consagrado en los Acuerdos de Oslo.

Evidentemente, es claro y comprensible el rechazo que manifestó el pueblo palestino frente a los términos de *paz*, *construcción de paz* y *educación para la paz* impuestos por los Acuerdos, ya que paradójicamente en medio del desarrollo de programas y proyectos de este tipo, las políticas de ocupación seguían avanzando. Ello se vio reflejado en el aumento y expansión de asentamientos, la demolición de infraestructuras, las restricciones a la libertad de circulación y el severo control del suministro de agua para Gaza y Cisjordania. Y para agravar el hecho, la ANP respaldó la lucha israelí contra el llamado *terrorismo palestino* y cualquier forma de resistencia

¹² ANDONI, Ghassan, “The people-to-people programmes peacemaking or normalisation”, en: *EuroMeSCo Briefs 1*, Beit Sahour, 2003, pág. 6. Consultado en: http://www.euromesco.net/euromesco/media/eur_brief1.pdf Mayo 26 de 2014.

¹³ Entrevista a Nassar Ibrahim, Médico y activista, realizada por Johanna Ospina el 9 de abril de 2012, en Beit Sahour, Cisjordania, TPO. Entrevista a Majed Nassar, Co-Director, Alternative Information Center (AIC), realizada por Johanna Ospina el 17 de abril de 2012, en Beit Sahour, Cisjordania, TPO.

¹⁴ Entrevista a Sergio Yanni, Co-Director, Alternative Information Center (AIC), realizada por Johanna Ospina, el 9 de mayo de 2012, en Jerusalén, Israel.

organizada contra la ocupación, con el propósito de mantener la seguridad necesaria para la implementación de los Acuerdos de Oslo. Para ello, el gobierno palestino llevó a cabo sistemáticamente la persecución, tortura y arresto de varios líderes y activistas palestinos. La combinación de estos y otros factores detonaron la Segunda Intifada (28 de septiembre del 2000), la revuelta popular que confirmó la caída y fracaso de los Acuerdos.

Desde aquel entonces, son muy escasos los programas e iniciativas de construcción de paz y educación para la paz. En la actualidad y a pesar de los más de 20 años de la implementación y el colapso de los Acuerdos de Oslo, la corta historia de la educación para la paz en Palestina aún genera el mismo estigma y rechazo entre los palestinos. Al menos dos importantes aspectos han mantenido vigente dicha actitud: el primero de ellos, es la permanencia del paradigma de paz de Oslo, es decir, un tipo de paz inclinada hacia los intereses de Israel y que negó los aspectos estructurales del conflicto. Este modelo ha sido perpetuado a través de los posteriores intentos de paz: “Camp David” (2000), “Hoja de Ruta” (2003), la “Iniciativa de Paz Árabe” –IPA (2005), “La Conferencia de Anápolis” (2007), el proyecto de “paz económica” de Netabyahu (2009) y los recientemente fallidos diálogos de paz (2013-2014). El segundo aspecto, tiene que ver con la prolongación y agravamiento de la ocupación por medio de la cual el Estado de Israel ha implementado en los TPO un sistema de normas, políticas y medidas que van en contra de los derechos y libertades fundamentales de los palestinos, como también de su derecho a la libre determinación, soberanía y autonomía. Hechos que ponen en duda cualquier posibilidad de paz, incluso a largo plazo.

2. ¿Qué se entiende por educación para la paz en los TPO?: actuales percepciones sobre el concepto y elementos que lo componen.

Como explicamos en el segmento anterior, los fallidos y unilaterales procesos de paz, el rol que jugó la educación para la paz en todo ello y las actuales condiciones generadas por la ocupación hacen que sea casi imposible hablar de educación para la paz en los TPO¹⁵. Efectivamente, términos como *paz*, *conflicto*, *construcción de paz* y

¹⁵ Sin embargo, el autor palestino Salem Aweiss en su artículo “Culture of Peace: the palestinian conflict” señala que al interior de Palestina existen una serie de iniciativas de educación para la paz. Según los resultados de nuestra investigación, especialmente los adquiridos durante el trabajo de campo y a través de las entrevistas realizadas, encontramos que muchas de esas iniciativas no son necesariamente consideradas como educación para la paz aunque

educación para la paz tienen un complejo y antagónico significado para las partes involucradas en el conflicto; por lo tanto hacen parte de la arena política del mismo. Más aún, estos términos suscitan todo tipo de percepciones, emociones y actitudes entre las partes. En el caso concreto del pueblo palestino, la educación para la paz genera principalmente rechazo y desconfianza debido a que generalmente está asociada a la imposición de la paz de los Acuerdos de Oslo, a la prolongación de la ocupación, la permanencia del *status quo*, la negación de la realidad palestina y a la normalización de su situación.

Así y debido a la dependencia económica que el sistema educativo palestino tiene hacia Israel y los países donantes (especialmente los Estados Unidos y los países de la UE), dentro del actual currículo y textos escolares palestinos no se hace mención alguna sobre la educación para la paz y/o programas para su implementación, como tampoco otros temas y términos controversiales que arrojarían luces sobre la historia, la geografía, el conflicto y la situación de los TPO. Ante esta ausencia, el aprendizaje de éstos y otros aspectos se dan en el ámbito de la educación noformal e informal. En el que varias organizaciones especialmente de la sociedad civil (palestina, israelí e internacional) tratan de hacer visible temas como la ilegalidad de la ocupación, las prácticas de apartheid ejecutadas por el Estado de Israel, el respeto del DIH y del DIDH, el desarrollo y dependencia de Palestina, la seguridad ambiental, las estrategias de noviolencia y resistencia popular, el rol de la comunidad internacional, entre otros similares. Esto, a través de estrategias y proyectos de formación y comunicación que buscan informar, ampliar el conocimiento, generar conciencia crítica, enriquecer el debate y llamar a la acción en relación a estas situaciones. No obstante, en su labor, estas organizaciones prefieren no hacer uso del término de educación para la paz debido a sus connotaciones negativas. De ahí la dificultad para encontrar organizaciones e iniciativas que se dediquen a ello en los TPO.

Esta abstención por el uso de dicho concepto también se traslada a organizaciones internacionales como UNICEF, UNRWA, War Child y Save the Children. Aunque algunas de ellas tengan programas de educación para la paz en otros

su labor se conecta con la labor del término o en algunos casos son consideradas como *normalizadoras*. La diferencia de perspectivas precisamente nos muestra el complejo debate al respecto. Para mayor información véase: AWEISS, Salem, "Culture of Peace and Education: The Palestinian Context", en MATTHEWS, Elizabeth, *The Israel-Palestine Conflict: Parallel Discourses*, citado, pág. 224 a 246.

países como es el caso concreto de UNICEF¹⁶ y la Red Internacional INEE¹⁷, las implicaciones políticas del término y las duras condiciones generadas por la ocupación impiden que tales organizaciones puedan llevar a cabo este tipo de iniciativas adecuadamente.

Al respecto, Fadi Baidoun, Coordinador del Programa de Educación de Save the Children TPO, nos explica que muchas organizaciones internacionales, incluida su organización, prefieren trabajar en el acceso a la educación de calidad y no en la educación para la paz, ya que trabajar en ello necesariamente implicaría abordar los aspectos políticos de la ocupación y además porque el rol de estas organizaciones no consiste en transformar o mitigar la violencia generada por Israel, sino en vigilar el respeto por los derechos de la infancia. Así mismo, el experto enfatiza que las condiciones derivadas por la ocupación y la creencia de que la educación para la paz es una actividad de tipo *normalizadora* impiden que las organizaciones internacionales puedan llevar a cabo este tipo de programas¹⁸.

Así pues, la labor respecto a la educación en los TPO realizada por la mayoría de organizaciones internacionales, se concentra en programas que buscan garantizar el acceso al derecho a la educación básica, especialmente en el ámbito de la calidad, conocida internacionalmente como *quality education*, dirigida especialmente a niños, niñas y adolescentes. Por ello, encontramos que en los TPO, UNICEF busca garantizar el acceso a la educación primaria como forma de avanzar en los Objetivos de Desarrollo del Milenio –ODM y emite periódicamente el Informe “Niños Afectados por el Conflicto Armado” que monitorea las graves violaciones a los derechos de la infancia y la adolescencia cometidos por el Estado de Israel y en algunos casos las autoridades palestinas¹⁹.

En el caso de la UNRWA este organismo se encarga de proporcionar servicios educativos para los palestinos refugiados hasta el grado noveno del nivel básico superior. Desde el 2000, esta organización se encuentra implementando el “Programa de Educación en Derechos Humanos” que busca promover entre los estudiantes el

¹⁶ Véase: UNICEF, “Programa Aprendiendo para la Paz”: http://www.unicef.org/education/bege_65480.html consultado Agosto 31 de 2014.

¹⁷ Véase: Programa de Educación para la paz de INEE <http://www.ineesite.org/en/crisis-spotlights/occupied-palestinian-territories> consultado Julio 8 de 2014.

¹⁸ Entrevista a Fadi Baidoun, Coordinador del Departamento de Educación, Save the Children OPT, realizada por Johanna Ospina el 20 de abril de 2012, en Jerusalén, Israel.

¹⁹ Consulta realizada a UNICEF-State of Palestine. Para mayor información véase: <http://www.unicef.org/oPt/> Julio 8 de 2014.

conocimiento sobre la noviolencia, la resolución pacífica de los conflictos, los derechos humanos, la tolerancia y la *buena ciudadanía*²⁰. Todos ellos aspectos que componen parte del contenido de la educación para la paz, aunque ésta no sea mencionada como tal dentro del programa.

Respecto a la labor de Save the Children, esta organización se concentra en la defensa de los derechos de la infancia, entre ellos el derecho a la educación, el juego, la alimentación y el bienestar físico y psicológico. Así mismo, brinda apoyo social y psicológico a los niños, niñas y las familias afectadas por la violencia generada por el conflicto y las prácticas de la ocupación como lo son la demolición de infraestructuras y el maltrato físico y psicológico efectuado por los militares israelíes en los puestos de control. Igualmente, contribuye a la labor de monitoreo y recopilación de información sobre la violación de los derechos de la infancia en los TPO.

Respecto a su posible contribución a proyectos sobre educación para la paz, Fadi Baidoun, nos comenta que “Save the Children no trabaja de manera directa en el conflicto entre Israel y Palestina, ya que es considerada como un esfera política en la que es mejor no intervenir”. Sin embargo, explica que “trabajar en la reducción de la violencia local podría ser visto como una forma de contribuir a la paz, ya que la organización trabaja en la reducción de la violencia pero sólo en las escuelas palestinas”. Esto a través de actividades dirigidas a los estudiantes, los docentes, las familias y las comunidades con el fin de que puedan adquirir y desarrollar las habilidades y actitudes necesarias para el manejo de la violencia y de la ira y la resolución pacífica de los conflictos²¹.

Algunas organizaciones de la sociedad civil siguen esta misma línea de acción. Por ejemplo, la organización *Teacher Creativity Center*, desde el sistema formal y la academia se propone principalmente incrementar entre la infancia el acceso a la educación de calidad, lo que incluye el aprendizaje de los derechos humanos y de los valores que hacen parte de la educación cívica²². Desde la educación formal, también encontramos la labor de TAMER, *Institute for Community Education* una organización

²⁰ Consulta realizada a UNRWA, Para mayor información véase: <http://www.unrwa.org/what-we-do/human-rights-education?program=33> Consultado en: Julio 8 de 2014. También es necesario que el gobierno de Hamas impuso restricciones a la Organización debido a su programa sobre enseñanza en derechos humanos.

²¹ Entrevista a Fadi Baidoun, Coordinador del Departamento de Educación, Save the Children OPT, realizada por Johanna Ospina el 20 de abril de 2012, en Jerusalén, Israel.

²² Conversación de Johanna Ospina con miembros del *Teacher Creativity Center*, Abril 12 de 2012, Ramallah, Cisjordania, TPO. Para mayor información véase: http://www.teachercc.org/index.php?action=show_page&ID=118&lang=en

educativa que surgió en 1989 en respuesta de las necesidades educativas generadas durante el transcurso de la Primera Intifada. La organización se enfoca principalmente en el acceso al derecho a la educación, la identidad, la libertad de expresión y el acceso a la información por parte de niños, niñas y adultos²³.

Como podemos apreciar, los principales proyectos de educación y paz llevados a cabo actualmente en los TPO se encuentran más relacionados con la *educación en emergencias*, que como ya explicamos se concentra principalmente en el acceso al derecho a la educación, la reducción y superación de los impactos negativos del conflicto, entre estudiantes, familias y miembros de la comunidad; como también en la enseñanza de los derechos humanos y libertades fundamentales y en las habilidades para el manejo de la violencia y la resolución de los conflictos. Si bien estos últimos aspectos se relacionan con el rol de la educación para la paz, no necesariamente cubren todos los objetivos, contenidos y metodologías propuestas por este término. Al respecto, Lynn Davies, explica que aunque es útil otorgar a estos programas el nombre de educación para la paz, es necesario que incorporen un marco conceptual y metodológico que permita la discusión y el aprendizaje sobre las raíces del conflicto que toma lugar en un determinado contexto. Así mismo, señala que tales programas se reducen al nivel interpersonal de la resolución de conflictos y no conducen a un pensamiento crítico²⁴.

Efectivamente y como lo señalaron varios de nuestros entrevistados el contexto de los TPO no ofrece los espacios adecuados y las garantías necesarias para hablar efectivamente de paz y, por ende, de educación para la paz. Como señala la profesora Ola Issa: “¿Cómo podemos educar para la ciudadanía, sino tenemos un Estado que garantice nuestros derechos? ¿Cómo podemos hablar de paz si estamos bajo ocupación y vemos la violencia directa cada día en nuestras vidas? Vemos el muro, nuestros familiares son prisioneros, cada día perdemos nuestra tierra”²⁵. Así pues, el rechazo del uso del término de educación para la paz no sólo se debe a su viejo estigma asociado con la imposición de paz y reconciliación sino también al escepticismo frente a su función y verdaderos alcances en medio de las actuales y difíciles circunstancias por las cuales atraviesan los TPO. Así también lo expresa el profesor y activista, Mazin B.

²³ TAMER, *Institute for Community Education* <http://www.tamerinst.org/about-us> Consultado Julio 11 de 2014.

²⁴ Entrevista escrita a Lynn Davies, Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Birmingham, realizada por Johanna Ospina, respondida el 3 de marzo de 2012. Se recomienda consultar su libro: DAVIES, Lynn, *Education and Conflict: Complexity and Chaos*, Routledge Falmer, New York, 2004.

²⁵ Entrevista a Ola Issa, Coordinadora del Programa de Derechos Humanos, Teacher Creativity Centre, TCC, realizada por Johanna Ospina el 6 de mayo de 2012, en Ramallah, Cisjordania, TPO.

Qumsiyeh “es imposible hablar de educación para la paz mientras sigamos en una situación de ocupación, colonización y apartheid”²⁶. Este punto de vista también es compartido por el profesor Rafael Escudero, quien explica que el rol de la educación para la paz no podría llevarse a cabo de manera satisfactoria en cuanto continúe la actual situación de ocupación y apartheid²⁷.

En la misma línea, AbdulHakim Sabbah Director de Project Hope, explica que en la actualidad el común de la gente en Palestina no está interesada en hablar de educación para la paz mientras la ocupación y el conflicto continúen. Por ello, plantea lo siguiente: “Cuando hay un conflicto y más aún una ocupación, ¿Qué haces con la educación para la paz? ¿Cuál sería su objetivo? Sabemos que el objetivo principal de la educación para la paz, es construir paz, pero cómo vas a construir paz cuando persiste la ocupación. No tiene sentido”²⁸.

Sin embargo, los últimos planteamientos de AbdulHakim sobre cuáles serían los objetivos de la educación para la paz, nos indican que aún en medio del estigma negativo y de la ocupación sería posible hacer referencia a este término. Para ello, la clave se encuentra en el concepto de *paz*. Pero no una paz que busque pacificar la resistencia palestina o aceptar pasiva y *pacíficamente* las condiciones bajo las que se encuentra el pueblo palestino, como lo proponían los anteriores modelos de educación para paz en Palestina. Tampoco una paz que provenga solamente del lado palestino, sino también del Estado de Israel, como opina el activista Nassar Ibrahim: “los palestinos nos cuestionamos cómo hablar de paz y de educación para la paz si el otro lado sigue en contra nuestra”²⁹. Efectivamente, la paz en Palestina pasa por el fin de la ocupación y las prácticas de apartheid, el respeto de la dignidad, los derechos humanos, la autonomía y el derecho a la libre determinación del pueblo palestino. Todos aspectos que también hacen parte de las causas del conflicto. Sin embargo y como lo hemos descrito en anteriores capítulos, la posición y narrativas sobre las causas del conflicto sostenidas por el Estado de Israel y también sus prácticas hacia el pueblo palestino

²⁶ Entrevista a Mazin B. Qumsiyeh, activista y experto en resistencia popular, realizada por Johanna Ospina el 4 de mayo de 2012, en Belén, Cisjordania, TPO.

²⁷ Entrevista escrita realizada a Rafael Escudero, Profesor titular del Departamento de Derecho Internacional, Eclesiástico y Filosofía del Derecho-Universidad Carlos III de Madrid realizada por Johanna Ospina, respondida el 10 de junio de 2014.

²⁸ Entrevista a AbdulHakim Sabbah, Director, Project Hope, realizada por Johanna Ospina el 28 de abril de 2012, en Nablus, Cisjordania, TPO.

²⁹ Entrevista a Nassar Ibrahim, Médico y activista, realizada por Johanna Ospina el 9 de abril de 2012, en Beit Sahour, Cisjordania, TPO.

distan de toda disposición e interés por la paz. Así pues, en este sentido se hacen oportunos los interrogantes señalados por muchos de nuestros entrevistados: “¿Por qué sólo los palestinos tienen que ser educados para la paz? ¿A caso no queremos la paz como otros pueblos? ¿No sería mejor educar al Estado de Israel para la paz?”.

Así mismo, otra importante opinión que nos muestra las posibilidades de hablar educación para la paz en los TPO, pero bajo la clave de *qué tipo de paz se hace referencia*, la encontramos en la profesora Ola Issa: “Sabemos qué es educación para la paz, tenemos ideas de ello. Pero la realidad de nuestro contexto no nos permite ver la posibilidad de ello. A pesar de que el concepto ha tenido una mala connotación política debido a nuestro contexto y de los objetivos y modalidades con los que éste fue implementado anteriormente, nosotros aún creemos en la idea de educación para la paz, creemos en la paz como un valor. Obviamente queremos la paz con Israel porque no somos un pueblo violento, pero lo que no queremos es aceptar la paz de Israel, es decir, su bienestar y seguridad a costa de nuestras vidas, derechos y necesidades”³⁰.

Ciertamente, el recorrido hecho hasta el momento nos muestra la complejidad y dificultad que implica referirse a la educación para la paz bajo el actual contexto de los TPO. Desafortunadamente, tanto la percepción y conocimiento que tiene el pueblo palestino sobre educación para la paz derivan de su experiencia con una idea de paz impuesta por Israel, como también de los mecanismos empleados por el Estado de Israel para “defenderla” y de la manera en que en éste ha desplegado su poder colonizador y ocupante hacia este pueblo. No podemos negar que más de 120 años de proyecto de colonización sionista y casi 50 años de ocupación acompañados de todo tipo de prácticas que van en contra de la dignidad y derechos del pueblo palestino, entre ellas el apartheid, hacen que sea prácticamente utópico y a la vez irónico pretender hablar de una educación cuyo propósito consiste en transformar las estructuras violentas y construir una cultura de paz. En este sentido, tampoco sería realista considerar a la educación para la paz como la panacea que transformaría la difícil situación de los palestinos. En razón a ello, la histórica y compleja magnitud de la situación de este pueblo requieren de más esfuerzos, que no sólo se queden en grandes aspiraciones idealistas como aparentemente podría ser la educación para la paz o en letra muerta como se ha convertido el DI y las cientos de resoluciones que han emitido el Consejo de Seguridad y la Asamblea General de la ONU.

³⁰ Entrevista a Ola Issa, Coordinadora del Programa de Derechos Humanos, Teacher Creativity Centre, TCC, realizada por Johanna Ospina el 6 de mayo de 2012, en Ramallah, Cisjordania, TPO.

Llegados a este punto, parecería entonces que nuestro trabajo de investigación concluiría aquí y que todo lo expuesto durante nuestro primer apartado fuera ajeno o incompatible con la historia y la realidad de los territorios. También daría a entender que es más fácil y realista hablar de educación para la paz en sociedades más estables y con menos niveles de violencia. Esto último, también ratificaría la posición de que es más viable ejecutar programas de educación para la paz en sociedades sin conflicto armado o postconflicto y, sobre todo nos obligaría a conformarnos al pensar que en la relación educación y paz todo está dicho y establecido y que por lo tanto las condiciones de los TPO no encajan en dichos estándares y/o viceversa. Sin embargo, la experiencia adquirida a lo largo de nuestra investigación, especialmente nuestra visita a los TPO y nuestro permanente contacto con lo que allí ocurre, nos muestra que aún es posible hablar del rol transformador de la educación en cuanto a la construcción de paz, a pesar de la controvertida idea que se tiene de la educación para la paz.

Debido al estigma que posee el término, tal vez una solución al problema consistiría en cambiar el término y otorgarle otra *etiqueta*, ya que como lo vimos en nuestro primer apartado, la educación para la paz establece una compleja y amplia relación entre educación y paz, posee varios enfoques y se relaciona con diversos tipos de educación que independientemente de su nominación buscan promover los derechos humanos y promover la paz a través de la educación. Sin embargo reducir el problema a un cambio de nominación o de etiqueta implicaría un doble riesgo: el primero sería no indagar, escuchar y comprender qué esperaríamos o entenderíamos el pueblo palestino por *educar para la paz*, y segundo no permitiría enriquecer el debate y otorgar aportes que contribuyan al desarrollo y consolidación del término.

Así pues, con el propósito de abordar dichos aspectos en los próximos apartados de este eje temático nos dedicaremos a analizar los elementos que componen el actual imaginario o percepción sobre el concepto de educación para la paz en los TPO. Antes de continuar, a continuación señalamos brevemente algunas de las percepciones de la educación para la paz a las que nos hemos referido hasta el momento:

- Para los palestinos, la educación para la paz ha representado la imposición de una paz directamente ligada a los intereses de Israel sin que está implique el reconocimiento y atención de las necesidades del pueblo palestino.
- La educación para la paz en Palestina se ha limitado a abordar aspectos como el diálogo, el entendimiento y la reconciliación; ignorando los problemas de fondo que están directamente asociados a las causas del conflicto.

- La educación para la paz ha sido una idea impuesta por terceras partes (donantes y países facilitadores) que pretende enseñar a los palestinos en qué consiste la paz.
- La prolongada ocupación, la sistemática violación del DIH y las recurrentes prácticas de apartheid no permiten que se pueda llevar a cabo alguna iniciativa de educación para la paz de manera adecuada.
- No es posible hablar de educación para la paz mientras persistan la colonización, la ocupación y el apartheid.
- No es posible hablar de educación para la paz mientras no halla paz. De esta forma, la educación para la paz vendría una vez que el conflicto haya terminado.
- El estigma y rechazo frente al término de educación para la paz no necesariamente se debe a su nombre o etiqueta, de manera más profunda, radica en el tipo de paz que ésta plantea y las formas de lograrla.
- La implementación de programas de educación para la paz depende esencialmente del tipo de paz que se intenta establecer.

3. ¿Desde qué modelo? Enfoques epistemológicos de la educación para la paz de los Acuerdos de Oslo.

En nuestro estudio sobre los aspectos metodológicos de la educación para la paz, explicamos que autores como Jares han propuesto entender este término a partir de tres enfoques o modelos que guardan estrecha relación con la clásica clasificación epistemológica de las Ciencias Sociales³¹: 1. *Modelo técnico positivista*, 2. *Modelo hermenéutico o interpretativo* y, 3. *Modelo socio-crítico*³².

Brevemente y a modo de repaso, según Jares el *modelo técnico positivista* de la educación para la paz se relaciona con el *paradigma positivista de la educación*. Entiende la paz como la ausencia de guerra, por ello su principal objetivo consiste en la prevención de la guerra a través de la educación. Su metodología de aprendizaje se concentra en el aula, en el buen comportamiento y en la relación vertical de los docentes hacia los estudiantes.

El *modelo hermenéutico o interpretativo de la educación para la paz* deriva del *paradigma hermenéutico de la educación*. Supera la noción de paz entendida como

³¹ Estos paradigmas son: el *paradigma positivista*, el *paradigma hermenéutico* y el *paradigma sociocrítico*.

³² JARES, Jesús, *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*, citado, pág. 121 a 123.

ausencia de guerra, establecida por el modelo positivista y plantea que la violencia también está presente en las personas y en consecuencia en las relaciones interpersonales. Por ello, este modelo centra su metodología en prevenir la violencia a través de la regulación del comportamiento humano.

Por último, el *modelo socio-crítico* de la educación para la paz, también denominado por Jares como *modelo crítico-conflictual de educación para la paz*, proviene del *paradigma sociocrítico de la educación*. Este modelo asume la educación para la paz como un proceso y una propuesta educativa de carácter crítica, reflexiva, emancipadora, abiertamente política y comprometida con el cambio social. Una de las principales características de este enfoque consiste en comprender que la paz se construye a través de la transformación de las estructuras violentas presentes en la sociedades, que el conflicto es un fenómeno connatural del ser humano y que dependiendo de su adecuada gestión se puede convertir en una oportunidad para generar los cambios que las sociedades necesitan.

Explicados estos aspectos, nos surge el siguiente interrogante: ¿En qué tipo de modelo epistemológico podríamos ubicar el enfoque predominante de educación para la paz existente en los TPO?. A simple vista nuestra respuesta no se dirigiría hacia el *modelo socio-crítico*, sino, más bien apuntaría al *modelo técnico positivista*. No obstante, también consideramos que el enfoque tradicional de educación para la paz implementado en Palestina, a la vez, posee características propias del *modelo hermenéutico o interpretativo*. A continuación veamos de qué manera se corresponde a ambos modelos:

- a) *Educación para la paz en los TPO desde el modelo técnico positivista*: desde este modelo, los programas de educación para la paz implementados a través de los Acuerdos de Oslo entendían la paz como la ausencia de enfrentamientos armados entre las fuerzas armadas israelíes y los palestinos. Así mismo, buscaba prevenir la guerra y las revueltas populares (Primera Intifada) por medio de la pacificación de los palestinos.

El acuerdo y negociación de paz sólo se dio entre los gobernantes israelíes y líderes políticos palestinos sin considerar las opiniones y necesidades de otros sectores sociales, entre ellos la sociedad civil palestina. En este mismo sentido, los acuerdos de paz correspondieron más a los intereses geopolíticos y económicos de potencias internacionales y, no en el reconocimientos y solución de las necesidades de un pueblo.

A pesar de que el programa *People to People* consideraba a las personas como parte central del proceso de paz, éste estableció criterios de paz y construcción de paz que debían ser implementados por la sociedad civil palestina, israelí e internacional. Así, se estableció un modelo vertical y unidireccional de paz y de educación para la paz que no permitían que las personas expresaran sus opiniones y experiencias y, por lo tanto, que contribuyeran en los cambios necesarios para la solución del conflicto.

b) *Educación para la paz en los TPO desde el modelo hermenéutico o interpretativo*: desde este modelo los programas de educación para la paz implementados a través de los Acuerdos de Oslo reducían la construcción y el establecimiento de la paz en el diálogo y la reconciliación entre israelíes y palestinos, rechazando la solución de las causas estructurales del conflicto entre ellas la ocupación, la construcción ilegal de asentamientos, el desplazamiento forzado y la problemática de los refugiados, el respeto por los derechos humanos y la autonomía del pueblo palestino. De esta forma, la educación para la paz se enfatizó en los problemas aparentes del conflicto, entendidos siempre como la incompatibilidad y malas relaciones entre palestinos e israelíes.

Igualmente, reforzó la idea de que la paz nace en la mente y en los comportamientos de las personas, en este caso de los palestinos e israelíes y además restó importancia a la necesidad de transformar las estructuras que generan el desbalance de poder y, por ende, la violencia, como lo son el proceso de colonización, la ocupación y la sistemática violación de los derechos humanos.

Así mismo, enfatizó en el adecuado comportamiento y relaciones amigables entre las personas y los pueblos como forma de alcanzar la paz, pero no en sus responsabilidades y capacidades como ciudadanos para la construcción de paz.

Finalmente, este tipo de educación para la paz empleó la información y la comunicación como principales herramientas pedagógicas para transmitir y reproducir las adecuadas formas de diálogo y convivencia entre palestinos e israelíes, pero no como una alternativa para propiciar el diálogo crítico y abierto y el intercambio y construcción de ideas entre ambos pueblos con miras a la transformación de la realidad.

4. Percepciones sobre los fundamentos teóricos y conceptuales de la educación para la paz de los Acuerdos de Oslo.

El modelo epistemológico de la educación para la paz (positivista, hermenéutico o interpretativo y socio-crítico) es un factor determinante al momento de establecer los aspectos teóricos, conceptuales y metodológicos del mismo término. En la actualidad, la mayoría de expertos en el área coinciden que el *modelo socio-crítico de la educación para la paz* es aquel que ha permitido la consolidación conceptual y expansión de la educación para la paz en las últimas décadas, debido a su carácter crítico, reflexivo y abiertamente comprometido con el cambio social. El núcleo teórico y conceptual de este modelo se constituye por cuatro términos que se relacionan entre sí: *violencia, conflicto, paz y noviolencia*.

En los TPO, los programas de educación para la paz implementados durante la Era Oslo corresponden a los *modelos positivista y hermenéutico de la educación para la paz*. Ambos modelos se enfocan en la dualidad *guerra/ paz* y no consideran la complejidad inherente a dichos términos. Esta visión reduccionista determinó los objetivos, contenidos, metodologías y alcances de los programas de educación para la paz dirigidos especialmente a niños, niñas y jóvenes israelíes y palestinos, como también a organizaciones de la sociedad civil. Y se esperaba la construcción de una relación amistosa basada en el diálogo intercultural, la comprensión y la tolerancia como forma de mostrar a ambos pueblos y al mundo los avances conseguidos tras los Acuerdos. Mientras, detrás del telón y con cierto auspicio de los líderes de la OLP, Israel aumentaba la edificación de asentamientos, desatendía la cuestión de los refugiados, fortalecía sus instituciones en la ocupada ciudad de Jerusalén y agudizaba sus políticas de ocupación.

Muy pronto, el tipo de paz que se alcanzaría a través de los acuerdos, como los métodos para ello, es decir, el paquete de servicios de la llamada *industria de la paz* (programas de diálogo, construcción de paz, cooperación y educación para la paz), fueron rechazados por un pueblo que no vio ningún beneficio de ello y sobre todo percibía la postergación de sus anhelos y necesidades.

4.1. ¿Qué tipo de paz?

El simbólico y mediático apretón de manos entre Yasser Arafat, presidente de la OLP e Isaac Rabin, Primer Ministro de Israel, el 13 de septiembre de 1993 en los jardines de la Casa Blanca, representó el inicio formal de los Acuerdos de Oslo. La negociación de la paz significó para los israelíes el fin de la violencia palestina, mientras que para los palestinos representó el fin de la ocupación militar y, para la mirada general de la comunidad internacional constituían el fin de un conflicto de larga trayectoria que prometía la satisfacción de los intereses y expectativas para *ambas partes*, logrando así un aparente *gana-gana*, en términos de negociación.

Ciertamente, los Acuerdos de Oslo marcaron un importante capítulo en la historia del conflicto palestino-israelí, como también en los esfuerzos diplomáticos de ambas partes y de terceros países, pero sobre todo impusieron un paradigma respecto a la paz, su lenguaje y las formas de llevarla a cabo. No obstante y de manera progresiva los acuerdos vendrían a demostrar la incompatibilidad de lenguajes y significados respecto a la paz y el desbalance de poderes existente dentro del conflicto, como también respecto al modo en el que se llevaron a cabo los Acuerdos, en los que Palestina y los palestinos, fueron los primeros ausentes. Esto dio como resultado la formulación e implementación de una paz desde y para una misma parte: Israel.

Para los palestinos (no necesariamente sus líderes), los Acuerdos de Oslo suponían la culminación del proceso de colonización y de la limpieza étnica, la devolución de los territorios ocupados desde 1967, el fin de la discriminación y la represión y, en consecuencia, el establecimiento de la justicia, la garantía del derecho al retorno, el cumplimiento del DI, su independencia y autodeterminación y la creación de su propio Estado. Todos ellos componentes del imaginario de la paz existente entre el pueblo palestino.

Por su parte, el Estado de Israel (no necesariamente sus ciudadanos) utilizó el proceso de paz para transformar el lenguaje de las prácticas de la colonización y la ocupación y condicionar a largo plazo la independencia y autonomía del pueblo palestino. Así, por medio de los acuerdos, la paz se convirtió en una industria que de manera pragmática buscaba institucionalizar términos como *diálogo*, *negociación*, *seguridad*, *cooperación*, *coexistencia*, *aceptación*, *tolerancia*, entre otros que ya hacían parte del discurso de Israel antes de los acuerdos.

Y finalmente, la OLP que en su rol de *representante* del pueblo palestino y sus interés, terminó siendo el *facilitador* de las exigencias impuestas por Israel para alcanzar la paz y, se conformó con el establecimiento de un gobierno de carácter transitorio, cuyas decisiones en materia de política, economía, seguridad y territorios pasaban estrictamente por el filtro del gobierno de Israel. Esta contradictoria complacencia y sumisión mostrada por la OLP hacia Israel fue plasmada por Said en uno de sus tantos cuestionamientos: “¿Qué tipo de líderes son los que aceptan, en nombre de su pueblo, tal acuerdo con un Estado y una mentalidad que han mantenido una guerra constante contra dicho pueblo durante al menos medio siglo?...¿Quién es peor, más deshonesto y cruel: el sanguinario israelí- el “pacificador” o su cómplice palestino?”³³.

El escenario aquí expuesto refleja a simple vista el antagonismo de significados, puntos de vista y posiciones frente a la paz. Ante la complejidad surge entonces el siguiente interrogante: ¿Qué tipo de paz establecieron o trajeron consigo los Acuerdos de Oslo?.

En términos de contenido, el Acuerdo de Oslo (Oslo I-1993) no establece ningún tipo de paz. Simplemente se limitaron al reconocimiento de las partes y la Declaración de Principios que en sí no es un tratado de paz, es más bien la agenda de las negociaciones y las condiciones por las cuales se llegaría a los acuerdos. Mientras que Oslo II (Acuerdo Interino-1995) concreta las relaciones y los modos de administración de los territorios ocupados. No obstante, sí tomamos en cuenta lo establecido en el Anexo VI de Oslo II, relativo a los programas de cooperación entre palestinos e israelíes. Encontramos que en su artículo primero determina que en orden de establecer la paz y la estabilidad, ambas partes establecen el *diálogo* y la *cooperación* en condiciones de igualdad, justicia y reciprocidad. Así mismo, expresa que para alcanzar la paz y la coexistencia, las partes deben desarrollar y ejecutar programas que conlleven a la *reconciliación* basada en el acuerdo político (Oslo)³⁴. De esta manera, el diálogo y la cooperación entre las partes conducirían al establecimiento de la paz y, por ende, de la reconciliación.

³³ SAID, Edward, “Una paz fría y poco generosa”, en SAID, Edward, *Palestina: paz sin territorios*, Trad. J. Barreda y F. Rodríguez, Txalaparta, Tafalla, 1997, pág.74.

³⁴ THE ISRAELI-PALESTINIAN INTERIM AGREEMENT ON THE WEST BANK AND THE GAZA STRIP ANNEX VI. Protocol Concerning Israeli-Palestinian Cooperation Programs. Article I Objectives.

Sin embargo y como veremos en el próximo apartado, tales conceptos no poseían ninguna relación con la mayor parte del contenido de los acuerdos, como tampoco con la realidad de los palestinos y el endurecimiento de la ocupación. *Diálogo, cooperación y reconciliación*, términos que convencionalmente poseen una connotación positiva y que necesariamente hacen parte de los procesos de resolución de conflictos y construcción de paz, se convirtieron en palabras vacías y mercantilizadas dentro de la “industria de los Acuerdos de Oslo”.

Este *lenguaje de la paz*, no necesariamente representó la construcción y el establecimiento de la misma. Por el contrario, se convirtió en el escenario que reflejó la asimetría entre las partes en conflicto, la persistente incompatibilidad de intereses y necesidades respecto a la resolución del conflicto y el alcance de la paz y, sobre todo se constituyó en la vitrina de exhibición para mostrar al mundo, especialmente a los donantes internacionales, los avances de un proceso de paz que disfrazaba la persistencia de la ocupación. En la medida en que se implementaban los acuerdos, los términos *diálogo, cooperación y reconciliación*, se relacionaban más con la aceptación de las políticas de ocupación de Israel. Así lo señala Said: “aún hay una ocupación militar, las personas aún están siendo asesinadas, encarceladas y sus derechos han sido denegados de manera cotidiana. Sólo cuando la ocupación haya llegado a su fin y nos encontremos en razonables condiciones de igualdad con los israelíes, empezaremos a hablar seriamente de cooperación. Mientras tanto la cooperación puede fácilmente fundirse con la colaboración de la política israelí”³⁵. Esta reflexión ilustra de qué manera la paz y su lenguaje se convirtieron en mecanismos para la aceptación de la ocupación, la colonización, la represión y la negación de las causas estructurales del conflicto.

En relación a ello, Sergio Yani explica que “la paz de los Acuerdos de Oslo consistía en aceptar lo que Israel y la comunidad internacional querían, era aceptar y dejar como consumados los hechos que ocurrieron a la población palestina. Todo ello sin que se resolvieran los problemas, ni siquiera que fueran reconocidos. Por ello fue que el proceso de paz fracasó”. Adicionalmente señala que este tipo de paz se limitó a la implementación de protocolos, en los que se incluyen el programa *People to People*, un

³⁵ SAID, Edward, “The Limits to Cooperation” en SAID, Edward, *Peace and its Discontents*, Vintage, London, 1995, pág. 37.

mecanismo por el cual se intentaba darle visibilidad a un proceso ya negociado y preparar a la sociedad civil para que lo aceptara³⁶.

Por lo tanto y aunque la retórica haya sido contraria, para la mayoría del pueblo palestino, en la práctica los Acuerdos de Oslo trajeron consigo una serie de consecuencias negativas que se extienden hasta la actualidad. De este modo, la paz de los acuerdos significó aceptar entre otros aspectos: la división territorial de Cisjordania en las Zonas A, B y C, la implementación del Acuerdo de Hebrón que dividió la ciudad entre palestinos y colonos israelíes. Esta fragmentación acentuó la fragmentación territorial de Cisjordania y estableció espacios autónomos territoriales que se encontraban rodeados y controlados por la seguridad israelí; hecho que puso en duda cualquier posibilidad de establecer un Estado palestino independiente y soberano. Así mismo, como parte del sistema de seguridad de los territorios bajo control israelí, se aumentó la red de puestos de control y barreras de seguridad que impidieron la libertad de desplazamiento y circulación de los palestinos. En este mismo escenario, aumentaron los asesinatos selectivos, las detenciones extrajudiciales y las prácticas de tortura, éstas últimas con la complicidad de las autoridades palestinas.

Adicionalmente, según el *Palestine-Israel Journal*, a pesar de que los Acuerdos de Oslo no fueron debidamente respetados por ambas partes, las prácticas implementadas por Israel se oponían a toda intención de paz y retirada de los territorios. Por tal razón, para la sociedad palestina, en especial aquella que más sufría los efectos de la ocupación, la paz de Oslo supuso un único significado: *imposición*. Esta percepción negativa de la paz se reafirmaba a través de hechos como: la demolición de más de más de 750 casas e infraestructuras; la construcción de asentamientos que se elevó a un 52.49%, en consecuencia la población colona aumentó en un 52.96%, es decir, un total de 115.700 personas. Durante el mismo período fueron construidos tres asentamientos oficiales: *Lapid*, *Kiryat Sefer* y *Menora*, mientras que entre 1996 y 1999 fueron edificados 42 asentamientos ilegales y desde 1994 hasta 1997 se pavimentaron más 139.600 kilómetros de vías de acceso a los asentamientos³⁷. Paralelo a estos hechos, la mayoría de civiles israelíes desconocían la situación de Palestina y creían que los Acuerdos de Oslo ya habían solucionado los aspectos políticos del conflicto y la

³⁶ Entrevista a Sergio Yanni, Co-Director, Alternative Information Center (AIC), realizada por Johanna Ospina, el 9 de mayo de 2012, en Jerusalén, Israel.

³⁷ PALESTINE-ISRAEL JOURNAL OF POLITICS, ECONOMICS, AND CULTURE, "Facts on the Ground since the Oslo Agreement, September 1993- December 4, 2000", en *Palestine-Israel journal of politics, economics, and culture*, Vol.7 Nos. 3, December 4, 2000. Consultado en: <http://www.pij.org/details.php?id=269> Septiembre 30 de 2014.

ocupación y, que por ende, el período comprendido entre 1993 y 2000 fue un tiempo de paz y reconciliación entre ambos pueblos. Esto debido a las políticas y propaganda llevadas a cabo por la derecha política israelí, especialmente por el partido ultra conservador del Likud.

Desde el colapso de los Acuerdos de Oslo hasta la fecha, los líderes palestinos e israelíes, apoyados por la comunidad internacional, han realizado varios intentos de conversación y acuerdos de paz. Todos ellos han fracasado principalmente debido a la permanencia de lo que muchos expertos denominan como el *paradigma de paz de los Acuerdos de Paz*, que como hemos observado fue un tipo de paz que fortaleció las estructuras y prácticas de una ocupación que aún se prolonga. Según explica Ola Issa, “debido a la persistencia de este paradigma de paz la mayoría del pueblo palestino rechaza o no cree en la paz proveniente de Israel. Una paz basada exclusivamente en la firma de acuerdos y que no discute los aspectos más importantes del conflicto, entre ellos, la construcción de asentamientos, el retorno de los refugiados, la ocupación de los territorios entre ellos Jerusalén, es decir, los puntos que para nosotros representan la paz”³⁸. Efectivamente, es contradictorio intentar establecer paz cuando no son atendidos el conflicto, sus causas y consecuencias. La insistencia en este abordaje explican lo que señala Majed Nassar quien considera que “el actual contexto palestino es imposible hablar de paz si aún se vive bajo el colonialismo, la ocupación y el apartheid”³⁹.

4.2. ¿Educar en qué y para qué? Sobre los contenidos y metodologías de la educación para la paz de los Acuerdos de Oslo.

People to people (pueblo a pueblo) es una de las formas de denominar el tipo de encuentros y diálogos sostenidos entre organizaciones, ciudadanos y académicos para contribuir a la resolución de conflictos de manera paralela a las vías tradicionales de la diplomacia. Al interior del campo de la resolución de conflictos, este tipo de práctica es generalmente conocida como *Track II* o *Track two diplomacy*.

Como hemos explicado, en el marco de los Acuerdos de Oslo, el término *people to people* fue empleado formalmente en el Acuerdo Interino o Oslo II firmado el 28 de

³⁸ Entrevista a Ola Issa, Coordinadora del Programa de Derechos Humanos, Teacher Creativity Centre, TCC, realizada por Johanna Ospina el 6 de mayo de 2012, en Ramallah, Cisjordania, TPO.

³⁹ Entrevista a Majed Nassar, Co-Director, Alternative Information Center (AIC), realizada por Johanna Ospina el 17 de abril de 2012, en Beit Sahour, Cisjordania, TPO.

septiembre de 1995 en Taba, Egipto. Concretamente, el artículo VIII del Anexo VI establece los criterios para la implementación del “*People to People Program*” o “*P2P*” por el cual se buscaba generar el diálogo y cooperación entre las partes (gobierno israelí y líderes palestinos) como también entre los miembros de ambas comunidades⁴⁰. A través de este programa se implementaron más de 165 proyectos generalmente divididos entre tres principales categorías: 1. *educación para la paz* que incluye diálogos, talleres y seminarios, publicaciones y producción de videos y filmes, 2. *construcción de habilidades* que consistía en la formación de habilidades para la paz y la reconciliación y, 3. *la cooperación técnica* de sectores entre ellos: salud, trabajo social, medio ambiente, agua, investigación académica y seguridad⁴¹.

Dichos proyectos se llevaron a cabo a través de varios tipos de actividades que debían ser compartidas entre palestinos e israelíes, entre las principales modalidades se encuentran: 1. *actividades políticas conjuntas*: a través del diálogo se pretendía avanzar en el proceso de paz y actuar de manera conjunta frente algunas de las consecuencias del conflicto, 2. *actividades de cooperación profesional*: en este aspecto el diálogo es la herramienta y la capacidad para generar una red de profesionales que contribuya a reducir la asimetría entre las partes, apoyar la construcción de un futuro Estado Palestino y fortalecer vínculos profesionales entre las partes y, 3. *Actividades de diálogo como la principal herramienta para el proceso de paz y reconciliación*: a través de encuentros y diálogos interculturales y religiosos se buscaba generar las estructuras que a largo plazo contribuyeran a la paz y reconciliación entre ambos pueblos. Los proyectos que contemplaban esta actividad abordaban aspectos como la identidad, la historia, la tolerancia, el trauma, etc⁴². A partir de este tipo de actividades, los programas de educación para la paz implementados durante los Acuerdos de Oslo se concentraban principalmente en dos aspectos: el *diálogo* como principal herramienta metodológica y la *reconciliación entre las partes* como principal objetivo y tema a tratar.

⁴⁰ THE ISRAELI-PALESTINIAN INTERIM AGREEMENT ON THE WEST BANK AND THE GAZA STRIP ANNEX VI. Protocol Concerning Israeli-Palestinian Cooperation Programs. Article VIII.

⁴¹ THE PEOPLE-TO-PEOPLE PROGRAMMES, Varios estudios explican la implementación de este programa puede ser entendida a través de la “*P2P Matrix*”, un modelo que refleja los objetivos, metodologías y actividades del mismo. Para mayor información véase: HERZOG, Shira, HAI, Avivit, “What Do People Mean When They Say ‘People-to-People’? Origins, Definitions, Goals and Methods”, en *Palestine-Israel journal of politics, economics, and culture*, Vol 12 No. 4-1, 2005, pág. 8.

⁴² HERZOG, Shira, HAI, Avivit, “What Do People Mean When They Say ‘People-to-People’? Origins, Definitions, Goals and Methods”, en *Palestine-Israel journal of politics, economics, and culture*, Vol 12 No. 4-1, 2005, pág. 8.

En términos generales, el Acuerdo Interino establece que por medio del programa *People to People* se busca que los palestinos e israelíes “colaboren conjuntamente para mejorar el diálogo y las relaciones entre sus pueblos, como también que remuevan todas las barreras de interacción e incrementen el intercambio entre personas”⁴³. Respecto a la reconciliación, señala que ésta hará parte “del esfuerzo por mantener una coexistencia pacífica, para ello las partes diseñarán e implementarán programas que faciliten los esfuerzos que conduzcan a la plena reconciliación basada en el proceso político acordado”⁴⁴.

En razón de estos propósitos y de manera anecdótica los proyectos del programa *People to People* fueron irónicamente catalogados como *besos entre primos* (*kissing cousins*) ya que sus objetivos consistían simplemente en romper estereotipos dominantes entre israelíes y palestinos como un preámbulo para la reconciliación y la paz. Bajo esta visión, se entendía que los Acuerdos de Oslo ya habían resuelto los principales obstáculos políticos de la ocupación y el despojo, y que lo que quedaba por hacer en términos de paz debía ser resuelto a nivel personal y especialmente desde el campo de la Psicología⁴⁵. Efectivamente, los propósitos, metodologías y recursos por los cuales fueron implementados los programas de *diálogo y reconciliación* durante la era Oslo, produjeron todo tipo de rechazos y críticas al interior de la sociedad palestina. Todas ellas relacionados con las diversas expectativas frente al fin de la ocupación y el establecimiento de una paz basada en la justicia y en el cumplimiento de los derechos humanos.

Independientemente de sus críticas y debilidades, al interior del campo de la Investigación para la Paz, el *diálogo* y la *reconciliación* hacen parte de las estrategias necesarias para la resolución pacífica y la transformación de los conflictos y han hecho parte de importantes procesos de paz, entre ellos el de Irlanda del Norte y el Sudáfrica. En el caso del conflicto palestino-israelí, el empleo de ambos términos no necesariamente se reduce a la experiencia de Oslo, de manera contraria han estado presente en varios esfuerzos para alanzar la paz entre las partes. Con el ánimo de

⁴³ THE ISRAELI-PALESTINIAN INTERIM AGREEMENT ON THE WEST BANK AND THE GAZA STRIP ANNEX VI. Protocol Concerning Israeli-Palestinian Cooperation Programs. Article VIII. *The People-To-People Program*.

⁴⁴ THE ISRAELI-PALESTINIAN INTERIM AGREEMENT ON THE WEST BANK AND THE GAZA STRIP ANNEX VI. Protocol Concerning Israeli-Palestinian Cooperation Programs. Article I Objectives.

⁴⁵ TAMARI, Salim, “Kissing Cousins: A Note on a Romantic Encounter. Rapprochement was turned into a big business at the expense of professionalism”, en *Palestine-Israel journal of politics, economics, and culture*, Vol 12 No. 4, May 05, 2006. Consultado en: <http://www.pij.org/details.php?id=396> Septiembre 21 de 2014.

entender su importancia en la aplicación de programas de construcción de paz entre israelíes y palestinos, entre ellos la educación para la paz, a continuación analizaremos los principales elementos y modos de implementación de tales conceptos en el marco del conflicto.

a) *Dialogar sobre qué y para qué.*

En el campo de la resolución de conflictos, el término *diálogo* posee dos principales connotaciones: una comunicativa (el acto de dialogar-comunicar) y otra entendida como un proceso para transformar las relaciones sociales. El uso de este término cobró mayor importancia hacia la década de los sesenta debido al incremento de conflictos intratables y a la necesidad de buscar alternativas diferentes a la resolución de conflictos tradicionalmente basadas en las Relaciones Internacionales cuyo enfoque daba prioridad a la soberanía de los Estados y al poder económico y militar.

Sin pretender remplazar las vías diplomáticas para la resolución de conflictos, también conocida como *Track I*, el *diálogo* busca abrir otras vías que incluyan la participación de organizaciones internacionales, instituciones académicas, ciudadanos en calidad de buenos oficios, mediadores, facilitadores, entre otras que posteriormente serían conocida como *Track II* o *second track diplomacy*.

Generalmente, la *vía del diálogo* ha sido abordada a través de tres líneas o modelos que surgieron progresivamente, a saber: 1. *la Resolución de conflictos interactiva o Comunicación controlada* que tiene como propósito que las partes lleguen a acuerdos y soluciones aceptables respecto a un conflicto aparentemente intratable, 2. *la Resolución de conflictos dialógica o Diálogo interpersonal e intergrupala* que busca abrir canales de comunicación que permitan superar prejuicios y malos entendidos y así generar confianza entre las partes y 3. *la Transformación de conflictos discursiva* cuyo objetivo consiste en *desconstruir* los discursos que generan la violencia y fomentar aquellos de carácter no violento⁴⁶. Estos tres modelos de diálogo han estado presentes en el conflicto palestino-israelí tanto para la búsqueda de soluciones como para la transformación de las condiciones generadas por la ocupación. No obstante, los modelos dominantes han sido el de la *Resolución de conflictos interactiva* y la *Resolución de*

⁴⁶ MIALL, Hugh, RAMSBOTHAM, Oliver y WOODHOUSE, Tom, *Resolución de conflictos. La prevención, gestión y transformación de conflictos letales*, citado, pág. 445 a 446.

*conflictos dialógica*⁴⁷. Veamos a continuación algunas de las principales características de cada uno de ellos y sus aplicaciones y resultados en el marco del conflicto, como también sus críticas y propuestas alternativas.

Para empezar, la *Resolución de conflictos interactiva* también conocida como la *Comunicación controlada*, surgió hacia la década de los sesenta debido a la proliferación de *conflictos intratables* especialmente aquellos de carácter identitario y a la necesidad de construir un enfoque alternativo para la resolución de conflictos. De acuerdo con Fisher dos de los principales precursores de este modelo son el profesor y diplomático australiano John Burton y el profesor estadounidense de Psicología, Herbert Kelman, ambos desarrollaron e implementaron el “Procedimiento de Solución de Problemas”, una metodología para la solución de conflictos basada en el intercambio de posiciones⁴⁸.

De manera breve, la *Comunicación controlada* es un tipo de diálogo que busca resolver los conflictos a partir de sus aspectos subjetivos, generalmente predominantes en los conflictos intratables, como es el caso del conflicto palestino-israelí. Para Burton, la *subjetividad* de los conflictos posee dos elementos: el primero está relacionado con las percepciones que cada una de las partes posee frente al conflicto, las cuales han generado una serie de condiciones que lo prolongan, mientras que el segundo tiene que ver con los objetivos que poseen cada una de las partes y su dificultad para renunciar a ellos o buscar otras alternativas. Según el autor, una vez las partes comprenden la naturaleza subjetiva del conflicto y su situación, éstas pueden llegar a desarrollar conjuntamente alternativas que contribuyan a la solución del conflicto⁴⁹.

A partir de este parámetro, Burton desarrolló su propia metodología, denominada “Procedimiento de Solución de Problemas” que consiste en una serie de reglas y procesos que permiten analizar los intereses, necesidades, percepciones y tácticas de cada una de las partes involucradas en el conflicto; como también prever diferentes alternativas y soluciones que satisfagan las necesidades de ambas partes.

⁴⁷ Rothman, distingue tres modelos de diálogos previos: 1. *El Modelo de diálogo posicional* en el que las partes definen el problema a partir del adversario, es decir, *nosotros versus ellos* 2. *El Modelo de relaciones humanas*, en el que las partes se reúnen con el propósito de expresar sus opiniones, percepciones y opiniones y a partir de ellos construyen nuevas relaciones de confianza y, 3. *El Modelo activista*, en el que líderes y grupos de ambas partes organizan reuniones conjuntas para poner en común sus puntos de vista. Rothman, también incluye como un cuarto modelo la *Solución de problemas*, el cual es una de las metodologías de la *Resolución de conflictos interactiva* que será analizado en este apartado. ROTHMAN, Jay, *From confrontation to cooperation: resolving ethnic and regional conflict*, Newbury Park, Sage 1992, pág. 22 y 23.

⁴⁸ FISHER, Ronald, *Interactive conflict resolution*, Syracuse University Press, Syracuse, 1997, pág. 10.

⁴⁹ Ídem, pág. 31.

Dentro de las reglas se contempla el rol de un *patrocinador* como la persona que inicia y organiza el diálogo entre las partes y una *tercera parte* o *mediador* encargado de facilitar la clarificación y negociación de los intereses, necesidades, percepciones e intereses entre las partes⁵⁰. Para la implementación de esta metodología, Burton y varios expertos propusieron llevar a cabo una serie de encuentros y actividades internacionales denominados como “Talleres de Solución de Problemas”, que fueron organizados durante la década de los sesenta y en los cuales participaron altos representantes de Malasia e Indonesia, países que en aquel tiempo tenían una disputa territorial que había escalado en una guerra de baja intensidad. Las propuestas generadas a partir de los talleres llevaron a la negociación de los Acuerdos de Bangkok (1966) que permitieron el fin de tres años de hostilidades.

Debido a los buenos resultados, desde 1971 los profesores Kelman y Cohen organizaron una serie de encuentros con el fin implementar la metodología de *Solución de problemas* en el conflicto palestino-israelí. Los participantes fueron personalidades políticas y académicas de Israel y Palestina que se reunieron en la Universidad de Harvard. Los principales objetivos de estos talleres consistían en generar entre los participantes el cambio de sus percepciones y posiciones frente el conflicto y, en consecuencia, contribuir en el desarrollo de políticas y medidas para su solución⁵¹. A pesar de los aportes que generaba la herramienta, Kelman advirtió que su uso no pretendía remplazar las negociaciones llevadas a cabo a nivel diplomático, sino, propiciar entre los participantes el intercambio de percepciones e ideas para la solución del conflicto que posteriormente serían trasladadas a los líderes responsables de la toma de decisiones y vinculados directamente con la negociación⁵². Desafortunadamente, tras varios años de la aplicación de estos talleres, tanto los líderes palestinos como israelíes no demostraron ninguna señal de aceptación y reconocimiento del *otro*, hecho que reflejaba la agudización e intratabilidad del conflicto. A pesar del aparente fracaso en la implementación de la metodología de *Solución de problemas*, Kelman rescató algunas lecciones aprendidas que demuestran la necesidad de ahondar en una serie de requisitos

⁵⁰ Ídem, pág. 32 y 33.

⁵¹ KELMAN, Herbert y Cohen, Stephen, “Resolution of International Conflict. An International Approach”, en WORCHEL, Stephen, AUSTIN, William, *Psychology of Intergroup Relations*, Nelson Hall, Chicago, 1986, pág. 325.

⁵² KELMAN, Herbert, “Interactive Problem Solving: The Uses and Limits of a Therapeutic Model for the Resolution of International Conflicts”, en: VOLKAN, Vamik, JULIUS, Demetrios, MONTVILLE, Joseph, *The Psychodynamics of International Relationships*, Lexington Book, Lexington, 1991, pág. 165.

psicológicos de aceptación mutua con miras a la posible solución del conflicto, a saber⁵³:

1. Ambas partes requerían conocer plenamente la perspectivas del *otro* para llegar a comprender los motivos de su resistencia.
2. Cada parte necesitaba comprender que del *otro lado* había personas con las cuales se podía dialogar de manera racional y que por lo tanto no era necesario establecer discusiones, agravios y excluir al otro.
3. Cada parte debía distinguir entre la retórica y la forma de operar de la otredad. Por lo tanto, los israelíes debían ser persuadidos de que la existencia de un Estado Palestino no implicaba el fin del Estado de Israel y que era posible establecer la paz entre ambas naciones. Por su parte, los palestinos debían convencerse que el objetivo sionista de reunir en su Estado a todos los judíos exiliados no implicaba el desarrollo de políticas de anexión y construcción de asentamientos.
4. Ambas partes debían entender que sus concesiones y aportes contribuirían a la solución del conflicto.
5. Cada parte del conflicto tenía que entender que el cambio presentado en los líderes contribuiría a la solución del conflicto. Los israelíes debían aceptar que la OLP se estaba transformando en una organización política que estaba dejando de lado las prácticas terroristas y los palestinos debían confiar que los líderes israelíes cambiarían progresivamente su posición.
6. Cada parte tenía una responsabilidad frente a las necesidades psicológicas del otro.

Aunque el modelo de diálogo basado en la *Solución de problemas* no condujo a la resolución del conflicto palestino-israelí, esta metodología y otras similares sí contribuyeron ampliamente en la generación de nuevos espacios de participación entre algunos grupos de la sociedad civil palestina e israelí, quienes desde la academia y el activismo brindaron nuevas perspectivas sobre la situación del conflicto y la búsqueda de nuevas alternativas para solucionarlo. De todas formas, Rothman señala que a pesar de sus aportes y de su capacidad para generar salidas creativas al conflicto, este modelo de diálogo no permite que una o ambas partes manifiesten de manera satisfactoria su

⁵³ KELMAN, Herbert, "Israelis and Palestinians: Psychological Prerequisites for Mutual Acceptance" en *International Security*, 3, N° 1, 1978, pág. 86 a 162.

posición frente al conflicto, situación que puede agudizar la asimetría entre las mismas y amenazar la confianza y fortaleza que se requiere para el diálogo⁵⁴.

El segundo modelo de diálogo implementado en el marco del conflicto palestino-israelí, fue la *Resolución de conflictos dialógica*, también conocida como *Diálogo interpersonal e intergrupala*, un enfoque también desarrollado a partir de estudios realizados en los campos de la Psicología y la Comunicación. Su principal propósito consiste en buscar la comprensión y el acuerdo entre dos partes aparentemente incompatibles a través del intercambio de puntos de vista y la construcción de un lenguaje común. Una de las metodologías más reconocidas al respecto es la *Escucha activa o empática* por la cual se pretende que cada una de las partes comprenda con precisión el significado de las palabras de la *otra* y así pueda ponerse en su lugar⁵⁵. Dentro del campo de la resolución de conflictos y desde el modelo de *Diálogo interpersonal e intergrupala*, el *diálogo* es entendido como un proceso que permite a las personas y grupos explorar de manera conjunta y participativa aquellas cuestiones sociales que causan diferencias de opinión y posición y, que en algunos casos, conllevan a la polarización y el conflicto. En una línea similar, Saunder define el *diálogo* como un intercambio de posiciones entre pequeños grupos de ciudadanos representativos quienes se encuentran comprometidos en generar cambios dentro de las relaciones conflictivas⁵⁶. Los primeros esfuerzos para resolver conflictos a partir de esta perspectiva del diálogo provienen de Kelman, quien además de contribuir al desarrollo del enfoque de *Comunicación contralada*, generó las bases de la teoría de la *Hipótesis de contacto* por la cual se pretendía mejorar las relaciones entre diversos grupos sociales. La propuesta fue elaborada desde de la experiencia del autor en varias campañas de anti-segregación racial llevadas a cabo en Baltimore, Maryland, durante la década de los cincuenta⁵⁷.

Posteriormente, el psicólogo estadounidense, Gordon Allport, propuso entender la *Hipótesis de contacto* como un intento teórico para resolver conflictos intergrupales a

⁵⁴ ROTHMAN, Jay, *From confrontation to cooperation: resolving ethnic and regional conflict*, Newbury Park, Sage 1992, pág. 31 a 32.

⁵⁵ STEWART, John, and MILT, Thomas, "Dialogic Listening: Sculpting Mutual Meanings," en STEWART, John, (Ed.), *Bridges Not Walls*, McGraw- Hill, New York, 1995, pág. 184.

⁵⁶ SAUNDER, Harold, *Public Peace Process: Sustained Dialogue to Transform Racial and Ethnic Conflicts*, Palgrave, New York, 2001, pág. 12.

⁵⁷ CENTER FOR PEACE MEDIATION, EUROPEAN UNIVERSITY VIADRINA, HUMBOLDT-VIADRINA SCHOOL OF GOVERNANCE, "10 Questions on Peace Mediation Interview with Herbert Kelman", Belín, 2009, pág. 6. Consultado en: http://scholar.harvard.edu/files/hckelman/files/Interview_with_HCK_2009.pdf Agosto 6 de 2014.

través de encuentros interpersonales. El punto principal de su tesis es que los conflictos entre grupos se pueden solucionar a través de la eliminación o transformación de los prejuicios, entendidos como “la actitud hostil o preventiva hacia una persona que pertenece a un grupo, simplemente porque pertenece a ese grupo, suponiéndose por lo tanto que posee las cualidades objetables atribuidas al grupo”⁵⁸. Hacia 1960, Allport decidió trasladar esta teoría al contexto de Oriente Medio, concretamente a través de encuentros entre judíos israelíes descendientes de judíos europeos y de otros países de Oriente Medio⁵⁹. Años más tarde los encuentros se convirtieron en programas de *coexistencia* entre judíos y árabes israelíes⁶⁰. Sin embargo, la teoría de la *Hipótesis de contacto* recibió varias críticas debido a las difíciles condiciones que Allport estableció para propiciar los encuentros intergrupales, que conducían a resultados positivos más no críticos. A partir de estas observaciones y aportes a la teoría, varios expertos formularon nuevos marcos conceptuales y metodológicos para los encuentros intergrupales que fueron debatidos y replanteados conforme se implementaban en las escuelas. Una de las más relevantes propuestas al respecto fueron los programas de educación para la *coexistencia* entre estudiantes israelíes y árabes-israelíes que buscaban generar estructuras de cooperación y respeto entre ambas partes como una forma de contribuir a la paz y reconciliación en la región⁶¹.

Así pues, entre propuestas de *hipótesis de contacto* y de *coexistencia* entre grupos, a lo largo de la década de los ochenta varias escuelas de Israel se convirtieron en laboratorios para la aplicación de encuentros entre israelíes y árabes israelíes. La proliferación de estos encuentros propició el surgimiento y el fortalecimiento de organizaciones ya existentes entre ellas, *Neve Shalom/Wahat Al-Salam*, *Beit Hagefen* y *Givat Haviva*. En un estudio sobre el impacto y la eficacia de algunos de este tipo de

⁵⁸ ALLPORT, Gordon, *The Nature of Prejudice* (1954), Basic Books, The United States, 1979, pág. 22.

⁵⁹ YEHUDA Amir, "Contact Hypothesis in Ethnic Relations" en: WEINER, Eugene, (Ed.), *The Handbook of Interethnic Coexistence*, Continuum Publishing, New York, 1998, pág. 162 a 181.

⁶⁰ Es necesario explicar que en el contexto israelí se hace la diferencia entre “judíos israelíes” y “árabes israelíes”. Los primeros poseen la nacionalidad israelí, que en razón de su religión les da una plena garantía de sus derechos, mientras que los segundos poseen la ciudadanía israelí, un estatus que básicamente autoriza la residencia y la garantía de ciertos derechos. Esto en razón del carácter etnocrático del Estado de Israel. Si bien los árabes israelíes poseen origen palestino, éstos no son llamados “palestinos” al interior de Israel, más bien se les otorga el genérico de “árabes”, esencialmente como forma de negar la existencia del pueblo palestino y de relacionarlos con la totalidad del pueblo árabe de la región de Oriente Medio. De esta manera, también marcan la diferencia entre el pueblo judío y pueblo árabe. Por ello, cuando empleamos los términos “judíos” y “árabes” estamos haciendo referencia a la distinción que se realiza en los programas de educación para la paz que se llevan a cabo al interior de Israel, por ejemplo el “Proyecto para el Diálogo Árabe-Judío”. Finalmente, cuando empleamos los términos “palestinos” e “israelíes” nos referimos a los pueblos y ciudadanos del Estado de Israel y el Estado Palestino.

⁶¹ Para un completo análisis de estos programas se recomienda: RABINOWITZ, Dan, “Natives with jackets and degrees. Othering, objectification and the role of Palestinians and the role of Palestinians in the co-existence field in Israel”, en *Social Anthropology*, Volume 9, Issue 1, 2001, pág. 65 a 80.

encuentros basados en el diálogo y la coexistencia entre judíos y árabes, Abu-Nimer destaca que a pesar del éxito general de los programas experimentado por los participantes, el diseño e implementación de diálogos intergrupales posee algunas limitaciones. Uno de ellos es el desequilibrio de la distribución de poder entre los participantes árabes y judíos. Ejemplo de ello, es que a los participantes árabes se les exigía hablar en hebreo, lo que limitaba su participación durante los diálogos. Un segundo aspecto fueron las expectativas de cada uno de los participantes. Mientras que los participantes judíos se encontraban, en general, más interesados en la comprensión y en la construcción de buenas relaciones, mientras que los participantes árabes buscaban resultados relacionados con la acción y el cambio social⁶².

Posteriormente, durante la década de los noventa y hasta el estallido de la Segunda Intifada (Septiembre 2000), es decir, durante la era de los Acuerdos de Oslo se llevaron a cabo varios encuentros para propiciar el diálogo religioso e intercultural y el entendimiento y la reconciliación entre palestinos e israelíes. Todos ellos temas clave de los proyectos de paz y de educación para la paz implementados en el marco del programa *People to People*. Uno de los primeros y más relevantes intentos al respecto fue el Proyecto para el Diálogo Árabe-Judío creado y desarrollado por la Universidad Bar Ilan de Israel. Su principal propósito consistía en promover el diálogo interreligioso y cultural para mejorar las relaciones entre árabes y judíos. El proyecto inició en 1994, sus principales actividades se enfocaron en reunir estudiantes judíos israelíes y árabes israelíes de la Universidad de Bar-Ilan y palestinos, principalmente de las universidades de Hebrón y Belén. Los participantes debían ser estudiantes comprometidos con sus creencias para entablar un diálogo sobre los antecedentes históricos y culturales de su religión. A partir de la discusión se esperaba que los jóvenes se enfocaran en encontrar las semejanzas entre ambas creencias y no sus diferencias⁶³.

En segundo lugar, desatacamos los encuentros organizados por la organización estadounidense *Seed of Peace*, uno de los mayores referentes de educación para la paz entre palestinos e israelíes. Como hemos mencionado con anterioridad, la organización surgió en 1993, con el propósito de “formar a jóvenes líderes provenientes de regiones afectadas por conflictos armados para que adquirieran las habilidades necesarias para la

⁶² ABU-NIMER, Mohammed, “Education for Coexistence and Arab-Jewish Encounters in Israel: Potential and Challenges”, en *Journal of Social Issues*, Vol. 60, No. 2, 2004, pág. 405 a 422.

⁶³ MOLLOV, Ben, LAVIE, Chaim, “Culture, Dialogue, And Perception Change In The Israeli-Palestinian Conflict”, en *International Journal of Conflict Management*, Vol. 12 Iss: 1, pág. 72.

reconciliación y la coexistencia”⁶⁴. En el marco de los Acuerdos de Oslo, la organización enfocó sus esfuerzos en realizar encuentros entre jóvenes palestinos e israelíes “para que vencieran sus miedos, prejuicios y reconocieran el rostro humano de su enemigo”⁶⁵. *Seed of Peace* se presenta a sí misma como un espacio para el *diálogo* y la *coexistencia* por medio del cual sus participantes (las semillas) vencen los estereotipos y prejuicios que tienen hacia su *enemigo*. Después de esta experiencia, los jóvenes reconocen la capacidad de convivir en condiciones de *igualdad, unidad, comprensión y alegría*. Según la organización, dichos principios son necesarios para evitar la violencia y facilitar la coexistencia pacífica entre las futuras generaciones⁶⁶. Los encuentros se realizan en campamentos de verano, generalmente en los Estados Unidos. John Wallach, Director de la organización explica que es conveniente realizar la labor en campamentos aislados ya que son el espacio en el que mejor se expresan las necesidades humanas y ofrecen un ambiente seguro para que los jóvenes provenientes de lugares azotados por el conflicto y el *terrorismo* puedan llegar a conocerse entre sí. Wallach expone que el programa trata esencialmente “de hacer paz real en un mundo real”, ya que contribuye a cambiar actitudes y a finalizar los miedos y prejuicios que han impedido que varias generaciones de jóvenes puedan llegar a conocerse. De esta manera, se llega a “re-humanizar el enemigo en vez de deshumanizarlo”⁶⁷.

A pesar de sus aparentes virtudes y como ya lo hemos mencionado, *Seed of Peace* es una de los referentes más negativos de educación para la paz en Palestina. Varias son las causas de la frustración y el rechazo de algunas personas y organizaciones palestinas frente a esta organización y su modelo de educación para la paz basada en *encuentros, diálogos y reconciliación con el enemigo*. La primera de ellas está relacionada con el factor económico. Para llevar a cabo sus propósitos, la organización se financia con una serie de donantes gubernamentales y privados, entre ellos USAID, Exxon Mobil, IBM, entre otras empresas que fomentan diversos programas de construcción de paz entre palestinos e israelíes. Según varias organizaciones palestinas, este tipo de ayudas poseen agendas y objetivos pre-

⁶⁴ Seed of Peace, “About us”: <http://www.seedsofpeace.org/site/PageServer?pagename=aboutus> Consultado Agosto 5 de 2014.

⁶⁵ Seed of Peace, “About us”: <http://www.seedsofpeace.org/site/PageServer?pagename=aboutus> Consultado Agosto 5 de 2014.

⁶⁶ Seed of Peace, *Charter on Uprooting Hatred & Terror*. Consultado en: http://www.seedsofpeace.org/?page_id=2979 Agosto 14 de 2014.

⁶⁷ WALLACH, John, WALLACH, Michael, *The Enemy Has a Face: The Seeds of Peace Experience*, United States Institute of Peace-USIP, Washington D.C., 2000, pág. 13.

establecidos los cuales deben llevarse a cabo satisfactoriamente sin tener en cuenta las condiciones, necesidades e intereses locales⁶⁸. De ahí la consideración de que los programas de paz y educación paz corresponden a intereses de terceros que implementan conceptos o imponen procesos que no se corresponden con la realidad palestina, especialmente la ocupación.

Otra de las críticas hacia este modelo de educación para la paz se halla en la metodología de encuentros y diálogos en campamentos de verano. Si bien para muchos de los participantes israelíes y palestinos, los campamentos de *Seed of Peace* representan la mejor oportunidad para conocerse mutuamente ya que las condiciones de la ocupación y la separación entre ambos pueblos no lo permiten. Varios de ellos han manifestado que se sintieron decepcionados cuando al regresar a sus hogares debieron enfrentar de nuevo la realidad de la ocupación y sorpresivamente encontraron que varios de los participantes israelíes que conocieron durante el campamento ahora se encontraban al servicio del ejército israelí, trabajando en los puestos de control o vigilando las fronteras de los asentamientos⁶⁹. En relación con este punto, AbdulHakim Sabbah señala que otra de las debilidades de este tipo de programas tiene que ver con reducir el conflicto en una mera enemistad entre dos pueblos que necesitan dialogar y reconciliarse para lograr la paz. De esta manera son ignorados los asuntos estructurales del mismo conflicto y la necesidad de construir una paz basada en la justicia y el respeto de los derechos humanos. Para Sabbah, los diálogos y la reconciliación se han convertido en la herramienta por la cual los “pueblos se dan la mano y construyen amistad”, mientras uno de ellos debe aceptar que sus condiciones de injusticia sigan igual. De ahí que ambos términos sean considerados como un producto más de la industria de la paz y por ende una estrategia de la normalización⁷⁰.

Efectivamente, la metodología de campamento aislado empleada por el programa *Seed of Peace* es una *burbuja* en la que se pueden generar las condiciones perfectas para el acercamiento parcial entre jóvenes cargados de prejuicios y sentimientos negativos generados por el conflicto y la ocupación. Pero, el programa también contribuye a marcar las diferencias y desigualdades entre ambas partes, reduce

⁶⁸ KEREM, Danielle, “A Momentary Peace?”, en *Palestine-Israel journal of politics, economics, and culture*, General issue, July 31, 2012. Consultado en: <http://www.pij.org/details.php?blog=1&id=148> Septiembre 24 de 2014.

⁶⁹ KEREM, Danielle, “A Momentary Peace?”, en *Palestine-Israel journal of politics, economics, and culture*, General issue, July 31, 2012. Consultado en: <http://www.pij.org/details.php?blog=1&id=148> Septiembre 24 de 2014.

⁷⁰ Entrevista a AbdulHakim Sabbah, Director, Project Hope, realizada por Johanna Ospina el 28 de abril de 2012, en Nablus, Cisjordania, TPO.

el conflicto a una cuestión personal *basada en la aceptación, amistad y buenas relaciones entre ambas partes*, ocultando las devastadoras consecuencias de la ocupación y omitiendo el respeto por la dignidad, autonomía y derechos de los palestinos.

A pesar de las críticas y el rechazo generalizado entre los palestinos, el programa *Seed of Peace* se convirtió en un modelo de referencia para la implementación de varias organizaciones y proyectos de educación para la paz basados en la metodología de encuentros y diálogos que incluyen entre sus participantes a jóvenes palestinos e israelíes. Entre ellos encontramos: *Building Bridges for Peace-* (1994), *Kids4Peace* (2001), *Creativity for Peace* (2003) *Peace It Together* (2004) y *Friends Forever Israel Project* (2008). A pesar de que estos programas defieren en algunos aspectos metodológicos, la mayoría de ellos buscan promover el *liderazgo, el diálogo, la convivencia, la empatía, la solidaridad y la comprensión entre los participantes*.

Haciendo un balance general de los encuentros y diálogos realizados en el marco del programa *People to People*, varios estudios señalan que un amplio número de palestinos que participaron en los actividades conjuntas con israelíes, fueron críticos y escépticos frente a los posibles resultados positivos de los proyectos. Lo anterior se debe a que los objetivos propuestos por los participantes palestinos no se correspondían con los objetivos ya establecidos por el programa *People to People* y en consecuencia con aquellos que perseguían los participantes israelíes⁷¹. Así, mientras que los palestinos entendían el diálogo como una oportunidad para influir en la opinión pública israelí acerca de los obstáculos de la ocupación y la necesidad de reconocer la legitimidad de lucha nacional palestina. Por su parte, el programa *People to People* proponía generar la convivencia, cooperación y reconciliación entre las partes a través del diálogo. Por último, los participantes israelíes entendían esta vía como una oportunidad para eliminar las barreras psicológicas entre ambas partes y mostrar el lado humano de Israel.

De todos modos, la incompatibilidad de objetivos y sobre todo de percepciones respecto a la paz generó dos tipos de tendencias al interior de las organizaciones palestinas. La primera de ellas rechazaba todo tipo de contacto con las organizaciones israelíes y entendía que la promoción de proyectos conjuntos era simplemente una

⁷¹ NASSER-NAJJAB, Nadia, "Post-Oslo Dialogue: An Evaluation The achievements and failures of People-to-People viewed from the Palestinian side", en *Palestine-Israel journal of politics, economics, and culture*, Vol 12 No. 4-1, 2005, pág. 22 a 25.

estrategia propagandista que sólo beneficiaba a los israelíes quienes querían mostrar a la comunidad internacional que ya se había logrado la paz. Mientras que la segunda posición buscaba mantener el contacto pero no se encontraban satisfechos con la naturaleza del proceso de paz y los diálogos. Igualmente, consideraban que a pesar de la ocupación, los diálogos eran una oportunidad para comprender a la sociedad israelí y fortalecer la lucha palestina⁷².

Respecto a los participantes israelíes, éstos entendían los diálogos como un espacio para el intercambio profesional, personal y cultural, pero no se encontraban satisfechos con el modo en que los participantes palestinos acentuaban las cuestiones políticas y la ocupación por encima de lo cultural y lo social. Así mismo, preferían hablar de paz en términos positivos y evitaban hacer referencia al conflicto y a los hechos del pasado (la creación del Estado de Israel y sus consecuencias) los cuales consideraban como ya superados. Adicionalmente, algunos estudios de evaluación del programa *People to People* señalan que la mayoría de estos participantes consideraban que el conflicto era difícil de resolver ya que los palestinos exigían muchas condiciones para el diálogo, otros pensaban que los palestinos debían ser más agradecidos con las concesiones realizadas por el gobierno israelí durante los acuerdos de paz y, finalmente otros opinaban que los palestinos estaban enfocados en su tragedia y exigían a los israelíes unirse a su causa e incluso negar aspectos como el Holocausto⁷³.

Como podemos observar, a pesar de los avances y contribuciones realizadas por los modelos de diálogo basados en la *Resolución de conflictos interactiva* y en la *Resolución de conflictos dialógica*, ambos no han logrado generar las necesidades de cambio estructural en cada una de las sociedades, han contribuido a la prolongación de la ocupación y han ampliado las brechas en cada uno de las partes, entre otros aspectos.

Durante nuestro trabajo de campo en los TPO, la mayoría de los entrevistados señalaron la disposición general que existe entre los palestinos para seguir construyendo relaciones y cooperar conjuntamente con personas y organizaciones israelíes. Sin embargo, advirtieron que el diálogo y las relación entre personas de ambos pueblos no

⁷² Para un análisis más detallado sobre el impacto de estos programas se recomienda consultar: HERZOG, Shira, HAI, Avivit, *The Power of Possibility: The Role of People to People Programs in the Current Israeli-Palestinian Reality*, Friedrich-Ebert-Stiftung, Herzliya, 2005.

⁷³ PERLMAN, Lee, SCHWARTZ, Raviv, "Israeli perspective, experience and conclusions. A Preliminary Stocktaking of Israeli Organizations Engaged in Palestinian-Israeli People-to-People Activity", en KATU, *Evaluating Israeli-Palestinian Civil Society Cooperative Activities, Report of the Workshop on the Israeli-Palestinian Civil Society Cooperative Activities*, 27-28 November 1999, KATU, 2000, Consultado en: http://www.katunet.fi/sites/katunet.fi/files/p2p_report.pdf Agosto 14 de 2014.

implica ignorar el conflicto, sus causas, historia y consecuencias, las condiciones generadas por la ocupación, la opresión y desigualdad también existente al interior del Estado, entre otros aspectos que conviertan al diálogo en un espacio legítimo y necesario para el intercambio de posiciones y el verdadero cambio social. Precisamente, este punto de vista se relaciona directamente con los propósitos y preceptos del tercer modelo de diálogo al interior del campo de la resolución de conflictos, es decir, la *Transformación de conflictos discursiva*.

Este enfoque busca principalmente *desconstruir* los discursos que generan la violencia y fomentar nuevas alternativas a través de un proceso de comunicación libre, autónomo y subjetivo. Sus bases teóricas provienen de la disciplina del Análisis de los discursos y la Teoría Crítica. La necesidad de su empleo en la resolución y transformación de los conflictos se debió a la inconformidad expresada por varios expertos en el campo frente a los anteriores modelos de diálogo⁷⁴. Varios son los autores que han realizado aportes a los postulados de este modelo de diálogo⁷⁵. No obstante, uno de los más destacados es el filósofo y sociólogo alemán Jürgen Habermas, cuya máxima contribución al respecto se haya en su *Teoría de la acción comunicativa*. No obstante, uno de los más destacados es el filósofo y sociólogo alemán Jürgen Habermas, cuya máxima contribución al respecto se haya en su *Teoría de la acción comunicativa*. Sin embargo, antes de continuar exponiendo el modelo de diálogo basado en la *Transformación de conflictos discursiva*. Nos detendremos para explicar de manera breve algunos de los principales planteamientos que conforman la *Teoría de la acción comunicativa*. Para explicar esta teoría es necesario remontarse a previas obras de Habermas, entre ellas “Teoría y Praxis” (1987) en la que de manera general propone un enfoque epistemológico que entienda a la ciencia como un tipo de saber provisional y que permanentemente debe ser sometido a la crítica como parte esencial de su proceso de construcción y validez. Durante este proceso, se establece una relación entre el *conocimiento técnico* (teoría) y *conocimiento práctico* (práctica) que movidos por un interés emancipador, contribuyen a la estimulación y transformación de la vida humana como forma de contribuir a las metas emancipadoras de la modernidad⁷⁶.

⁷⁴ MIALL, Hugh, RAMSBOTHAM, Oliver y WOODHOUSE, Tom, *Resolución de conflictos. La prevención, gestión y transformación de conflictos letales*, citado, pág. 455.

⁷⁵ ROTHMAN, Jay, *From confrontation to cooperation: resolving ethnic and regional conflict*, Newbury Park, Sage 1992. JABRI, Vivienne, *Discourses on Violence: Conflict Analysis Reconsidered*, Manchester University Press, Manchester, 1996.

⁷⁶ HABERMAS, Jürgen, *Teoría y Praxis. Estudios de filosofía social*, Trad. J. Muñoz, Tecnos, Madrid, 1987, pág. 20 a 25.

La anterior propuesta epistemológica, deriva de su crítica a la *razón instrumental*, y la manera en que ésta se constituyó como el instrumento discursivo empleado por las estructuras dominantes para establecer relaciones de poder y de dominio, por tanto, Habermas opta por la construcción de un concepto de *razón*, que se origina a partir de las situaciones cotidianas de las diversas estructuras sociales, cuya manera de actuar y operar racionalmente los conlleve a utilizar el conocimiento para comprenderse mutuamente y elaborar acuerdos de acción colectiva transformadora, proceso al que denominó como *racionalidad comunicativa*. De esta manera, la razón es comprendida como un procedimiento que es racional gracias a cada uno de los pasos que dialógicamente consensuados contribuyeron a su determinación y validez⁷⁷.

Para que sea posible el proceso de *racionalidad comunicativa*, los sujetos de las diversas estructuras sociales requieren de un escenario adecuado, en el que puedan entenderse sobre los diferentes aspectos que conforman y afectan “su mundo”, y que por medio de un proceso de comunicación logren un consenso amplio capaz de superar la satisfacción de sus intereses particulares. Este escenario, recibe el nombre de “situación ideal de habla”, en donde a través del uso democrático del lenguaje, todos los sujetos o agentes sociales (emisores y receptores) tengan las mismas oportunidades⁷⁸ para expresar su discurso, entre ellas, el derecho a elegir y proponer los temas a debatir o construir, gozar de igualdad de tiempo en las intervenciones, poseer las mismas condiciones espaciales y técnicas para expresar su posición y finalmente como requisito previo que garantiza las anteriores, se encuentra la *pretensión* del acto de habla o el argumento por el cual se participa, ésta pretensión no debe aspirar a determinado posicionamiento de poder, sino al reconocimiento de su validez.

Para finalizar, bajo esta noción conceptual de sociedad, Habermas encuentra en ésta dos perspectivas simultáneas: “sistema” y “mundo de la vida”. El “sistema” es integrado por las estructuras sociales de carácter político, económico, cultural (operadas a la vez por agentes sociales) y se representa por medio de normas, instituciones, organizaciones y las diversas relaciones de poder. Mientras que el “mundo de la vida”,

⁷⁷ HABERMAS, Jürgen, *La teoría de la acción comunicativa, II Crítica a la Razón Funcionalista*, Trad. de M. Jiménez, Taurus, Madrid, 1987, pág.

⁷⁸ Para el desenvolvimiento de una “situación ideal de habla” los agentes deben tener igualdad de oportunidades para llevar a cabo los actos de habla representativos de “sus mundos” (...) La simetría de deberes y derechos puede garantizar la igualdad de oportunidades en el acto discursivo, es decir mediante una igualdad de oportunidades de permitir, derogar, afirmar, denegar, llegar a acuerdos y reiterarlos, de cumplirlos y exigirlos”. HABERMAS, Jürgen, *La teoría de la acción comunicativa. I Racionalidad de la Acción y Racionalidad Social*, Trad. M. Jiménez, Taurus, Madrid. 1987. pág. 106 a 107.

se encuentra conformado por los sujetos o agentes sociales, sus intereses, conocimientos, pretensiones y su capacidad creativa y transformadora de llevar a cabo cualquier *acción*, la cual es independiente a la influencia que el sistema ejerce sobre éstos. Ambas perspectivas, poseen dispositivos de lenguaje, por medio de los cuales establecen una relación dialéctica, cuyos resultados históricos demuestran la escasez de consensos y el influjo de poder por parte del “sistema”, por lo tanto, los sujetos requieren conquistar el protagonismo de su *acción humana*, donde a través del diálogo sus acciones sean orientadas hacia el entendimiento, la comprensión y la coordinación para participar en procesos de cambio y transformación. A esta capacidad humana de guiar la acción con base en acuerdos construidos lingüísticamente, Habermas la denomina como la *acción comunicativa*.

Por otra parte y como podemos observar el aporte de la *Teoría de la acción comunicativa* significó un cambio de paradigma en la forma de concebir el diálogo, que va más allá de espacios y encuentros en donde las partes intercambian sus posiciones y puntos de vista y, a partir de ellas intentan generar consensos que les permitan lograr un objetivo común, entre ellos la resolución de un conflicto o dirimir una diferencia. Por el contrario, para Habermas el diálogo es la misma arena política en la que se hacen evidentes las relaciones de poder entre las partes (el *sistema* y el *mundo de la vida*), en el que se hacen exigencias, se muestran pretensiones, se refuta o reafirma la validez del saber. Así pues la acción transformadora del diálogo, inicia cuando los agentes que forman parte del *mundo de la vida* logran empoderarse, emanciparse y emprender acciones que les permitan mejorar sus *condiciones de habla* con el fin de poder llegar a acuerdos y consensos democráticos con el *sistema* y así generar cambio social. En el contexto del conflicto palestino-israelí, este tipo de diálogo inicia cuando se hacen evidentes las relaciones de poder entre un opresor y un oprimido, se exige el fin de la ocupación, el respeto de los derechos humanos de los palestinos y el reconocimiento de su soberanía e independencia como pueblo. A partir de este cambio en las *condiciones de habla*, es cuando verdadero consenso, intercambio y transformación de la realidad.

Aunque el modelo de diálogo basado en la *Transformación de conflictos discursiva* no ha sido un enfoque predominante en el marco del conflicto palestino-israelí, sí podemos encontrar algunas experiencias al respecto, las cuales se remontan a las épocas de la Primera Intifada (1987). De acuerdo con Ghassan Andoni durante este período se establecieron canales alternativos para la comunicación y la cooperación entre palestinos e israelíes. Así pues, en el marco de estas experiencias el *diálogo* fue

entendido como un espacio para la eliminación de estereotipos, el conocimiento del otro y el intercambio de información sobre las condiciones de la ocupación. El *trabajo conjunto* se tradujo en actividades destinadas a transformar las condiciones de la ocupación, entre ellas se encuentran las diversas formas de protestas pacíficas, actos públicos y visitas solidarias a los territorios ocupados. Por último, la *cooperación* se dio a través de los esfuerzos conjuntos para el monitoreo y registro de las violaciones de derechos humanos⁷⁹. Ghassan señala que a nivel institucional fueron creadas organizaciones conjuntas como el Centro de Información de Alternativa, el *Center for Research and Information (IPCRI)*, y el *Defense for Children International (DCI)*. Así mismo, algunas organizaciones israelíes participaron activamente en actividades y proyectos anti-ocupación, entre ellas *Yesh Gvul* (Hay Límites), *Gush Shalom* y *Rapprochement- West Jerusalem*.

De manera más reciente y a partir de la experiencia de los diálogos interpersonales llevados a cabo durante los Acuerdos de Oslo, el activista palestino y principal líder del *Boycott, Divestment and Sanctions (BDS)*, Omar Barghouti entiende el *diálogo* como uno de los tantos productos que conforman la llamada “industria de la paz”. Parte de sus críticas se dirigen a los encuentros personales entre palestinos e israelíes, según Barghouti dicha metodología reduce el conflicto a una cuestión personal y “una disputa doméstica”. Por ello hace énfasis en que el conflicto debe ser entendido como un conflicto “basado en el colonialismo, la limpieza étnica, la ocupación y el apartheid”, y añade que para establecer un diálogo legítimo entre las partes debe haber un “mínimo común denominador basado en la libertad, la igualdad, la democracia y el fin de la injusticia”⁸⁰. Por último y una línea similar, el israelí Rabah Halabi propone entender el diálogo entre palestinos e israelíes como un espacio en el que *opresores* y *oprimidos* pueden intercambiar sus posiciones y narrativas y, en el que además se generen las condiciones necesarias para que los palestinos “sean capaces de hacer oír su voz, a la vez que los israelíes acepten y enfrenten conceptos como colonialismo y racismo”⁸¹.

⁷⁹ ANDONI, Ghassan, “The people-to-people programmes peacemaking or normalisation”, en: *EuroMeSCo Briefs 1*, Beit Sahour, 2003, pág. 6. Consultado en: http://www.euromesco.net/euromesco/media/eur_brief1.pdf Agosto 19 de 2014.

⁸⁰ BARGHOUTI, Omar, *Boycott, Divestment, Sanctions: The Global Struggle for Palestinian Rights*, Haymarket Books, Chicago, 2011, pág. 172.

⁸¹ HALABI, “Rabah, Postcolonialism and the Jewish Palestinian Encounter”, en NASSER, Ilham, BERLIN, Lawrence, WONG, Shelley, *Examining Education, Media, and Dialogue under Occupation, Multilingual Matters*, Toronto, 2011, pág. 307.

b) Reconciliación: ¿por qué y para qué?

La reconciliación, es decir, la restauración del tejido social, las relaciones sociales y el establecimiento de una coexistencia noviolenta que acepte las diferencias, aún las más radicales es generalmente entendida como una de las últimas etapas y a la vez el eje central dentro del proceso de la resolución de los conflictos y la construcción de la paz. De acuerdo con varios actores, la reconciliación es un proceso que va más allá de la agenda formal para la negociación y resolución de un determinado conflicto armado y busca transformar los motivos, los objetivos, actitudes y emociones que propiciaron el conflicto entre las partes⁸².

De manera particular, Bar-Tal, Rosen y Nets-Zehngut proponen entender la reconciliación como un “proceso de reconocimiento y aceptación mutua, por el cual se invierten los intereses y objetivos de las partes, se desarrollan las relaciones pacíficas, la confianza mutua, las actitudes positivas y se consideran los intereses y necesidades de la otra parte”⁸³. Los autores añaden que tales elementos de la reconciliación aplican exclusivamente la fase posconflicto, etapa en la que ambas partes han logrado construir mejores relaciones. Efectivamente y como plantean Miall, Ramsbotham, Woodhouse, el fin de la violencia directa hace posible la negociación y resolución de los conflictos y, por ende, permite abrir espacios para el acuerdo y la superación de la injusticia y, en consecuencia, propicia posibles transformaciones sociales. Los autores también añaden que el proceso de reconciliación es un proceso que a largo plazo se constituye como el “sello del poder integrador que por sí solo une a grupos dispares generando la cohesión social de manera auténtica”⁸⁴. Así, la reconciliación es un proceso amplio, complejo y a largo plazo, que de lograrse contribuye a la atención y transformación de las causas que originaron el conflicto y se constituye en una estructura sólida que genera los cambios sociales necesarios para evitar el resurgimiento del conflicto y el surgimientos de otros nuevos, como también el establecimiento de la paz. Este proceso puede llevarse a cabo durante las diversas etapas de la desescalada del conflicto y cubre los diversos sectores

⁸² KELMAN, Herbert, “Transforming the relationship between former enemies: A social-psychological analysis”, en ROTHSTEIN, Robert, (Ed.), *After the peace: Resistance and reconciliation*, Lynne Rienner, Boulder, CO, and London, 1999. pág. 193 a 205 y LEDERACH, John Paul, *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*, Trad. Trad. M. González y L. Paños Bakeaz, Bilbao, 1998.

⁸³ BAR-TAL, Daniel, ROSEN, Yigal, NETS-ZEHNGUT, Rafi, en SALOMON, Gavriel and CAIRNS, Edward, *Hand Book in Peace Education*, citado, pág. 23.

⁸⁴ MIALL, Hugh, RAMSBOTHAM, Oliver y WOODHOUSE, Tom, *Resolución de conflictos. La prevención, gestión y transformación de conflictos letales*, citado, pág. 365.

y niveles de las sociedades afectadas. Al respecto Lederach propone que para construir la paz y lograr la reconciliación entre las partes en conflicto es necesario involucrar todos los actores políticos y no políticos que se encuentran desde la cima hasta las bases de la pirámide social⁸⁵. Según el autor, en términos de resolución de conflictos las sociedades se encuentran organizadas en tres niveles de participación. *El nivel 1*, corresponde al *alto liderazgo* generalmente representado por los líderes políticos y militares quienes participan directamente en la negociación del conflicto y se dedican a los aspectos diplomáticos, políticos y militares del mismo. El *nivel 2*, es donde se encuentran los líderes del *nivel medio* quienes son los actores de la sociedad civil que hacen parte de instituciones que tienen alto impacto en las sociedades, entre ellos se encuentran los académicos, periodistas, empresarios, los representantes de los diversos cleros, etc. Finalmente, el *nivel 3*, es el liderazgo de base o la base de la sociedad civil la que se enfrenta directamente a la violencia generada por el conflicto, no tiene sus necesidades básicas satisfechas, conocen el miedo y sufrimiento de la población, pero debido a esta posición pueden desarrollar ideas y esfuerzos que de manera práctica contribuyen a la transformación del conflicto y la construcción de la paz.

Respecto a este último nivel, en el contexto del conflicto palestino-israelí, los Acuerdos de Oslo se convirtieron en un importante referente del modelo de liderazgo de base que pretendía buscar una solución del conflicto y reconciliación desde las bases. Los Acuerdos establecieron que la reconciliación surgiría como parte del esfuerzo por mantener una coexistencia pacífica, y señaló que para ello las partes debían diseñar e implementar programas que facilitarían los esfuerzos para la plena reconciliación basada en el proceso político acordado⁸⁶. Sin embargo y como ocurrió con muchos otros conceptos relacionados con la construcción de paz, la *reconciliación* chocó nuevamente con la realidad del conflicto, concretamente con las relaciones de poder asimétricas entre palestinos e israelíes y con el avance de una ocupación que solapadamente se fortalecía en el transcurso de la implementación de los Acuerdos.

Nuevamente en el escenario aparecen los proyectos y actividades llevadas a cabo en el marco del programa *People to People*, las cuales tenían como objetivo principal lograr el *diálogo, la cooperación y reconciliación* entre los palestinos e

⁸⁵ LEDERACH, John Paul, *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*, Trad. M. González y L. Paños, Bakeaz, Bilbao, 1998, pág. 65 a 84.

⁸⁶ THE ISRAELI-PALESTINIAN INTERIM AGREEMENT ON THE WEST BANK AND THE GAZA STRIP ANNEX VI. Protocol Concerning Israeli-Palestinian Cooperation Programs. Article I Objectives.

israelíes. Al igual que ocurrió con el término de *diálogo*, la mayoría de las organizaciones palestinas que participaron en estos proyectos manifestaron su rechazo e inconformidad con los objetivos, metodologías y condiciones establecidas por los donantes. No obstante para el caso de la *reconciliación*, las críticas fueran aún más duras ya que los Acuerdos de Oslo redujeron la reconciliación a un mero producto que derivaría del “esfuerzo por mantener una coexistencia pacífica” a través de la superación de estereotipos y prejuicios entre palestinos e israelíes⁸⁷. En consecuencia, no se emprendió un proceso que contribuyera a la transformación de las causas del conflicto, que generara el cambio de actitudes, objetivos y posiciones de las partes enfrentadas, atendiera y satisficiera sus necesidades e intereses, eliminara las estructuras violentas y reconociera otros factores que conducen al establecimiento de una paz justa y sostenible. Es decir, no se estableció un verdadero proceso de reconciliación que fuera eje central de la resolución del conflicto y que hubiera propiciado el establecimiento de una cultura de paz, como lo señalan los expertos en el área.

De manera contraria, mientras se pretendía que israelíes y palestinos se reconciliaran a través de un esfuerzo de coexistencia mutua, no se atendían las causas del conflicto ni el reconocimiento y reparación de las víctimas (como es el caso de los refugiados). Igualmente, las estructuras de la ocupación mutaron y se convirtieron en las llamadas Zonas A, B y C y se formó un gobierno semiautónomo y transitorio y la violación del DIH y de los derechos humanos se llevaba a cabo de manera más sistemática y deliberada y, sobre todo el Estado de Israel no aceptaba su responsabilidad ante lo ocurrido antes y durante los Acuerdos. Para la mayoría de palestinos, lo que ocurría en la realidad palestina, hacía entender que la reconciliación implicaba aceptar y conformarse con su situación y la prolongación de la misma. De ahí la percepción generalizada de entender a este término como una estrategia más de la normalización. En este sentido, consideramos pertinente recordar los señalamientos hechos por Sergio Yani quien considera que “la normalización consiste en el proceso de convencer a la víctima que debe reconciliarse con su victimario mientras los crímenes continúan”⁸⁸.

⁸⁷ THE ISRAELI-PALESTINIAN INTERIM AGREEMENT ON THE WEST BANK AND THE GAZA STRIP ANNEX VI. Protocol Concerning Israeli-Palestinian Cooperation Programs. Article I Objectives.

⁸⁸ Entrevista a Sergio Yani, Co-Director, Alternative Information Center (AIC), realizada por Johanna Ospina, el 9 de mayo de 2012, en Jerusalén, Israel.

Efectivamente, en este caso, el fin de las condiciones de opresión son el primer paso para emprender un proceso de reconciliación entre víctimas y victimarios. Como también lo señala Edward Said: “la auténtica reconciliación ha de ocurrir si se pone fin a los cien años de guerra entre el sionismo, el nacionalismo judío y el pueblo palestino”⁸⁹. Según explica Lucy Thaljieh, “debido a la dura realidad, la sociedad palestina cuestionó en aquel momento si era posible hablar de reconciliación entre ambos pueblos, aún cuando la dignidad y los derechos de los palestinos no eran reconocidos y respetados...Por lo tanto, a partir de estas condiciones, la reconciliación se tradujo en una estrategia más de la normalización”. Igualmente añade que la “reconciliación no viene por sí sola, es un proceso acompañado por varios elementos, entre ellos la verdad y la justicia. Así pues, no es posible hablar de reconciliación hasta que la ocupación no llegue a su fin”⁹⁰.

Para finalizar, el historiador israelí Ilan Pappé plantea que aparte del fin de la ocupación, un acuerdo global de paz entre palestinos e israelíes también implica una reconciliación basada en dos aspectos fundamentales: la perspectiva histórica y el reconocimiento de la responsabilidad y la culpabilidad. No obstante, y a modo de equilibrar la balanza, Pappé pone en el lado israelí la importancia de trabajar en dichos elementos y, a partir de ellos, abordar de una manera diferente la cuestión de las víctimas entre la sociedad israelí. De este modo, el proceso de reconciliación se iniciaría a partir de que se reconozca una de las principales exigencias del pueblo palestino que consiste en entender el rol *colonizador, opresor y ocupante* del Estado de Israel. Para Pappé, este aspecto es una de las tareas más difíciles de la reconciliación, ya que la sociedad israelí siempre se ha considerado a sí misma como la *víctima*, más no como el *verdugo*. Según explica el autor, la construcción de esta imagen surge en el sistema nacional de Israel, en el que a partir de diversas instituciones y mecanismos (entre ellos la familia, la educación, la cultura, los medios de comunicación, etc.) se incentiva el miedo hacia lo árabe y lo palestino. Este sistema de creencias se refuerza con la negación de los actos de *terrorismo* cometidos hacia el pueblo palestino desde los primeros años de la colonización sionista hasta la actualidad. Así pues, el inicio de la

⁸⁹ SAID, Edward, “Verdad y reconciliación”, en SAID, Edward, *Palestina: paz sin territorios*, citado, pág. 85 a 97.

⁹⁰ Entrevista a Lucy Thaljieh, Coordinadora del Proyecto sobre mujeres, Wi’am-Palestinian Conflict Resolution Center, realizada por Johanna Ospina el 11 de mayo, en Belén, Cisjordania, TPO.

reconciliación y, por ende, de una solución global de paz empieza a partir del reconocimiento de los palestinos como víctimas de las políticas del Estado de Israel⁹¹.

5. Desafíos y obstáculos que enfrenta la educación para la paz en los TPO.

Como analizamos previamente, en contextos de conflicto armado la educación para la paz enfrenta varios obstáculos que le impiden llevar a cabo su labor de manera plena y efectiva. A modo de recordatorio, consideramos importante señalar dos de las principales dificultades identificadas por Davies. Según la experta, en la mayoría de casos, las partes en conflicto consideran que es más importante dar prioridad a las causas del conflicto y a la violencia derivada de éste que llevar a cabo programas de educación para la paz. Una segunda dificultad consiste en considerar que las escuelas y la educación son el núcleo donde comienzan y acaban los conflictos y en consecuencia ignorar que los conflictos tienen su origen en aspectos estructurales presentes en las sociedades, entre ellos la desigualdad económica y social, la discriminación y el fomento de estereotipos, la violencia cultural y estructural⁹².

En el caso del conflicto del conflicto palestino-israelí autores como Salomon, Bar-Tal, Maoz y Aweiss han tratado de identificar varios de los obstáculos que dificultan la ejecución y efectividad de programas de educación para la paz, especialmente aquellos dirigidos a adolescentes⁹³. De manera concreta, Bar-Tal, señala que el principal obstáculo para la mejora de las relaciones entre israelíes y palestinos y el alcance de la paz entre ambos pueblos es el *repertorio socio-psicosocial* que impide el avance en los procesos de paz y que, a la vez, se constituye como la piedra angular que promueve y prolonga la *cultura del conflicto* existente entre ambas partes. Dicho repertorio es un desafío para la promoción y establecimiento de una *cultura de paz* y el inicio de procesos de educación para la paz⁹⁴.

⁹¹ PAPPÉ, Ilan, “Una aproximación al conflicto palestino-israelí: medio siglo de enfrentamientos”, en ÁLVAREZ-OSORIO, Ignacio, *Informe sobre el conflicto de Palestina. De los Acuerdos de Oslo a la Hoja de Ruta*, citado, pág. 19 a 36.

⁹² Entrevista escrita a Lynn Davies, Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Birmingham, realizada por Johanna Ospina, respondida el 3 de marzo de 2012.

⁹³ SALOMON, Gavriel, “Does Peace Education Really Make a Difference?”, en *Peace And Conflict: Journal Of Peace Psychology*, 12(1), 2006, pág. 37 a 48, AWEISS, Salem, “Educating for Peace: Visions and Reality In view of the violence and mistrust of the recent period, can we still talk of peace education? Conditionally, the answer is positive”, en *Palestine-Israel journal of politics, economics, and culture*, Vol.8 No.2 2001.

⁹⁴ BAR-TAL, Daniel, “Challenges for Constructing Peace Culture and Peace Education”, en MATTHEWS, Elizabeth, *The Israel-Palestine Conflict: Parallel Discourses*, citado, pág. 209 a 223.

Bar-Tal explica que al igual que la mayoría de conflictos intratables, en el marco del conflicto palestino-israelí, los miembros de la sociedad han desarrollado un *repertorio socio-psicosocial* que incluye sus *creencias, actitudes y emociones* respecto a las necesidades e intereses del conflicto, sus causas, escalada y formas de solucionarlo. Este repertorio está compuesto por tres elementos: 1. *la memoria colectiva del conflicto* que es el conjunto de símbolos que construyen el pasado de las sociedades, 2. *el ethos del conflicto*: son las creencias que orientan a los miembros de la sociedad respecto a los objetivos, conductas personales y colectivas y justificaciones frente al conflicto y 3. *las orientaciones emocionales colectivas* que son las emociones y sentimientos generados a partir de la combinación de la *memoria colectiva* y del *ethos del conflicto*. Generalmente, tales emociones se manifiestan de manera negativa, ejemplo de ellos son el miedo, el odio, la rabia y el dolor. Estas reflexiones y aportes se relacionan con los aspectos psicosociales del conflicto, importantes para el desarrollo de proyectos de educación para la paz en los TPO, sobre todo a nivel personal e intrapersonal, niveles de acción que también hacen parte de los objetivos de este tipo de educación.

Desde nuestra investigación y debido al enfoque de la misma, los desafíos y obstáculos señalados por los expertos y personas consultadas, se relacionan directamente con los aspectos políticos del conflicto, la ocupación y las actuales condiciones de los TPO. Entre los principales obstáculos se encuentran la prolongada ocupación, la dependencia económica de Palestina, las falencias del sistema educativo y la normalización. A continuación explicaremos brevemente cada una de ellos, ya que los hemos abordado con mayor profundidad durante otros apartados de la investigación. Esto a excepción de la normalización que ha sido introducida en el presente capítulo y ha sido señalada por la gran mayoría de nuestros entrevistados como el segundo gran obstáculo para el desarrollo de iniciativas de educación para la paz en los TPO.

- a) La prolongada ocupación: este aspecto ha sido señalado por nuestros consultados como el principal obstáculo para la implementación de programas de educación para la paz. Según los expertos, la estructura, políticas, prácticas y efectos negativos generados por una ocupación de más 50 años no ofrecen las condiciones adecuadas para llevar a cabo estos programas. Algunos consideran que no es coherente hablar de paz y educación para la paz en un contexto caracterizado por la violencia y la opresión. Otros participantes manifestaron que cualquier esfuerzo que se haga al respecto sería mínimo y no tendría el impacto esperado debido a las duras condiciones de los territorios. Mientras que

otros de los entrevistados consideraron que es una prioridad buscar estrategias para dar fin a la ocupación y que después de ello podrían darse espacios para iniciativas de este tipo.

- b) La dependencia económica de Palestina: como consecuencia de la ocupación la ANP y la sociedad civil palestina dependen económicamente de donantes internacionales, principalmente de los Estados Unidos y la Unión Europea. Dicha situación obliga a la mayoría de las organizaciones de la sociedad civil a seguir la agendas de paz y conflicto impuestas por aquellos países que prefieren proyectos conjuntos entre palestinos e israelíes. Debido a esta situación aquellas organizaciones que prefieren trabajar de manera independiente y crítica enfrentan varios problemas económicos que ponen en peligro su labor y sostenibilidad. Así mismo, se encuentra la prioridad internacional de atender los asuntos humanitarios de Gaza y Cisjordania, hecho que reduce el financiamiento de programas a largo plazo, como es el caso de la educación para la paz.
- c) El estigma de la educación para la paz y conceptos similares: debido al rechazo y estereotipos generado hacia los programas de paz y educación para la paz a partir de la experiencia de Oslo, varias organizaciones (palestinas, israelíes e internacionales) interesadas en llevar a cabo proyectos de este tipo, son catalogadas como *normalizadoras* y reproductoras de conceptos Occidentales. Así lo explica Lucy Thaljieh que forma parte del *Wi'am-Palestinian Conflict Resolution Center*, organización que ha sido tachada como *normalizadora* debido a que la reconciliación hace parte de sus objetivos⁹⁵.
- d) Las falencias del sistema educativo: como señalamos anteriormente en esta investigación, el conflicto armado y la prolongada ocupación han generado todo tipo de obstáculos para el adecuado acceso y disfrute del derecho a la educación en los TPO. De acuerdo con Ola Issa, el principal problema que impide hablar de educación para la paz al interior del sistema educativo, es el Plan de Estudios Palestino. Según Issa, el sistema educativo palestino depende de donantes internacionales que intervienen políticamente en el Plan. A pesar de que en el año 2000, Palestina logró implementar su propio Plan, en éste no se mencionan temas importantes de la historia palestina, no se puede explicar el por qué de las actuales condiciones de los territorios y, las referencias sobre geografía y cultura

⁹⁵ Entrevista a Lucy Thaljieh, Coordinadora del Proyecto sobre mujeres, Wi'am-Palestinian Conflict Resolution Center, realizada por Johanna Ospina el 11 de mayo, en Belén, Cisjordania, TPO.

se encuentran manipuladas. Por tales razones, Issa concluye que “la educación palestina como institución, no es el mejor espacio para hablar de derechos humanos, paz y educación para la paz. Por ello se requieren espacios educativos independientes en los que pueda llevarse a cabo la resistencia a través de la educación”⁹⁶.

5.1. La normalización y las trampas de la paz: los desafíos de la educación para la paz en los TPO ante los paradigmas y discursos tradicionales de la guerra y la paz.

La *Tatbia* o *normalización* ha sido señalada por la mayoría de nuestros consultados y algunas fuentes escritas como el segundo mayor obstáculo para la paz y por ende para la educación para la paz. Desde el colapso de los Acuerdos de Oslo, al interior de Palestina, este término ha cobrado mayor fuerza en el debate acerca de la resolución del conflicto y la construcción de paz. Así mismo, sus diversos significados han generado controversia tanto en la región como a nivel internacional.

De acuerdo con Nassar Ibrahim, la discusión del concepto de *normalización* surgió en 1979, año en que se firman los Acuerdos del Camp David entre Egipto e Israel. Para la mayoría de los países árabes, el hecho representó el establecimiento de relaciones “normales” entre estos países e Israel sin que se haya establecido una paz justa y equitativa entre ambas partes. De esta forma, la normalización de estas relaciones implicó aceptar a Israel como un país inmerso en el contexto de Oriente Medio, sin que fueran cuestionadas las políticas de colonización, racismo y opresión por las cuales se fundó el Estado de Israel⁹⁷.

Sin embargo y como explica Gavriely Nuri, el término normalización también puede ser entendido como todos aquellos instrumentos y argumentos por medio de los cuales el Estado de Israel ha intentado justificar la guerra como un asunto normal y necesario, aspecto que ha sido denominado como el *Discurso Normalizador de la Guerra*. El principal objetivo de este discurso consiste en hacer entender la guerra como una parte normal en la vida de la sociedad israelí. Al interior de la cultura israelí, este discurso busca generar que líderes políticos, militares, religiosos, los generadores de

⁹⁶ Entrevista a Ola Issa, Coordinadora del Programa de Derechos Humanos, Teacher Creativity Centre, TCC, realizada por Johanna Ospina el 6 de mayo de 2012, en Ramallah, Cisjordania, TPO.

⁹⁷ Entrevista a Nassar Ibrahim, Médico y activista, realizada por Johanna Ospina el 9 de abril de 2012, en Beit Sahour, Cisjordania, TPO.

opinión y los ciudadanos y ciudadanas validen y promuevan la guerra como un aspecto necesario para el sostenimiento y sobrevivencia de su país. Este discurso ha justificado las ocho grandes guerras que ha tenido el Estado de Israel desde su creación en 1948, como también las intervenciones y ocupaciones militares llevadas a cabo en Líbano, Siria y Palestina⁹⁸.

Así pues nos encontramos frente a dos concepciones de la normalización. La primera entendida como todas aquellas estrategias políticas, económicas, sociales y culturales por las cuales el Estado de Israel ha intentado de manera forzosa insertarse en el contexto de Oriente Medio sin medir las consecuencias. Mientras que la segunda es concebida como el discurso por el cual la sociedad israelí legitima y promueve la seguridad y la defensa como un aspecto necesario para su mantenimiento y sobrevivencia. Efectivamente, desde ambas acepciones la normalización se constituye en una amenaza y un obstáculo para la construcción de paz y la implementación de programas de educación para la paz tanto al interior de Israel como en los países árabes. A pesar de la importancia de reconocer y analizar el discurso de la normalización de la guerra al interior de Israel como uno de los principales factores de conflictividad en la región⁹⁹, a los efectos de esta investigación abordaremos la normalización como las diferentes estrategias por las cuales el Estado de Israel busca imponer su poder en los países árabes y en especial en Palestina.

Para empezar, dentro de la cultura palestina y árabe, la fundación y establecimiento del Estado de Israel, como sus actuales políticas, representan un proceso doloroso, injusto e impuesto, el cual el pueblo árabe se niega a aceptar como un hecho normal e inevitable. De ahí que la normalización sea generalmente entendida como todas las acciones y estrategias llevadas a cabo por Israel, la comunidad internacional e incluso algunos líderes políticos palestinos y árabes, para imponer la presencia de Israel y auspiciar las políticas y prácticas que contribuyen a la expansión de su poder en la región. Según explica Andoni, en el mundo árabe la normalización es entendida como la rendición de las naciones árabes frente a la ideología sionista, hecho que ha dificultado el proyecto histórico y cultural de la región a través de una relación forzada. Para el caso de Palestina, Andoni señala que la normalización consiste en la

⁹⁸ GAVRIELY-Nuri, Dalia, *The normalization of war in Israeli discourse, 1967-2008*, Lexington Books, Lanham, 2013, pág. 1.

⁹⁹ Para ampliar esta información véase: GAVRIELY-Nuri, Dalia, *The normalization of war in Israeli discourse, 1967-2008*, Lexington Books, Lanham, 2013.

imposición efectuada por el Estado de Israel para que sean aceptados como normales los hechos y crímenes que han permitido la prolongada colonización y ocupación de Palestina¹⁰⁰.

Con el transcurso de la ocupación y de la imposición de nuevas formas de discriminación y dominio étnico como son las prácticas de apartheid, el pueblo palestino ha entendido la normalización como la norma a cumplir, la obligatoriedad de aceptar su situación y la prolongación de la misma. En relación a esta idea, Majed Nassar entiende el término como “todas aquellas estrategias por las cuales se obliga a los palestinos a aceptar las condiciones impuestas y continuar como si nada”¹⁰¹. De modo similar, Nassar Ibrahim considera que la normalización consiste en “obligar a los palestinos a aceptar los hechos ocurridos con el objetivo de detener y debilitar la resistencia palestina”¹⁰².

Precisamente debido a esta relación *opresor- oprimido* que surge a partir de la normalización, la PACBI¹⁰³ propone entender este concepto como el intento de *colonizar la mente*, a través del cual el sujeto oprimido llega a creer que la realidad que le ha impuesto el opresor es una realidad única y normal y que, por lo tanto, debe ser aceptada y afrontada¹⁰⁴. Bajo este referente, la normalización puede estar presente en diversas formas de opresión. Para dar una guía al respecto, a través de la siguiente clasificación Nassar Ibrahim intenta explicar de qué manera la normalización se encuentra presente en los aspectos políticos, culturales, económicos y sociales de las relaciones entre Israel y Palestina¹⁰⁵:

- *Normalización política*: intenta tergiversar o modificar los aspectos políticos y estructurales del conflicto. De este modo, la resistencia es entendida como terrorismo y el conflicto es reducido a una disputa territorial. Esto con el fin de eximir a Israel de su responsabilidad frente a los daños infringidos hacia el pueblo palestino y de su obligación de respetar y cumplir lo estipulado por el DI.

¹⁰⁰ ANDONI, Ghassan, “The people-to-people programmes peacemaking or normalisation”, en *EuroMeSCo Briefs 1*, citado, pág. 6.

¹⁰¹ Entrevista a Majed Nassar, Co-Director, Alternative Information Center (AIC), realizada por Johanna Ospina el 17 de abril de 2012, en Beit Sahour, Cisjordania, TPO.

¹⁰² Entrevista a Nassar Ibrahim, Médico y activista, realizada por Johanna Ospina el 9 de abril de 2012, en Beit Sahour, Cisjordania, TPO.

¹⁰³ Palestinian Campaign for the Academic and Cultural Boycott of Israel

¹⁰⁴ PACBI, “Israel’s Exceptionalism: Normalizing the Abnormal”, (31 October 2011) Consultado en: <http://www.pacbi.org/etemplate.php?id=1749> Agosto 30 de 2014.

¹⁰⁵ IBRAHIM, Nassar, *Joint Struggle Instead Normalization*, Alternative Information Center (AIC), Beit Sahour, 2012, pág. 6 y 7.

También consiste en limitar la solución del conflicto a la firma de acuerdos de paz.

- *Normalización económica:* consiste en la apertura de mercados e industria y el establecimiento de relaciones económicas entre Israel y otros países árabes. En consecuencia la mano de obra árabe ha sido subvalorada y explotada. Este tipo de normalización también los modelos de paz económica y de economía de la dependencia impuesta por Israel¹⁰⁶.
- *Normalización cultural:* es el lenguaje y narrativas a través de los cuales la ideología sionista busca reformular la historia y eliminar de ella todo lo relacionado con la colonización y ocupación de Palestina. Así mismo, es el remplazo, eliminación, hurto y saqueo del patrimonio cultural e histórico que hace parte de la Palestina histórica.
- *Normalización académica:* es el establecimiento de relaciones académicas entre instituciones palestinas e israelíes que se amparan bajo el falso lema de que es posible construir una academia neutral y separada de los asuntos políticos.
- *Normalización social:* son todas las actividades conjuntas que evitan o desconocen los efectos del conflicto y la ocupación. Principal ejemplo de ello es el programa *People to People*.

En este sentido, Ibrahim añade que la normalización también posee una dimensión internacional, presente tanto en la comunidad internacional como en Israel. En el primer escenario, la normalización se ha hecho presente eximiendo a Israel de su responsabilidad frente a diversos crímenes y de la violación de lo establecido en el DI, legitimando la ocupación y sus prácticas, catalogando toda resistencia palestina como acto de terrorismo, ubicando el legítimo derecho a la defensa de Israel por encima del respeto y cumplimiento del DIH y el DIDH, entre otros aspectos. En el caso de Israel, la normalización se da a partir de que se silencian o censuran aquellos ciudadanos, ciudadanas y organizaciones israelíes que tratan de denunciar los efectos y excesos de la ocupación israelí¹⁰⁷.

Si bien en el contexto árabe, la relación entre paz y normalización empezó tras la firma de los Acuerdos de Camp David de 1973, sólo 20 años después durante la implementación y colapso de los Acuerdos de Oslo el término tomó mayor fuerza y

¹⁰⁶ IBRAHIM, Nassar, *Illution of Development under Israeli Occupation. The Political Motivations of Donors to the Palestinians*, Latin Patriarche Printing Press, Bethlehem, 2011. pág. 115 a 119.

¹⁰⁷ Ídem, pág. 8

relevancia tanto al interior de Palestina como en la región. Como ya hemos explicado, en el marco de Oslo, la estrategia de normalización política fue entendida como la implementación de la paz a través de una serie de acuerdos que modificaron y agravaron la situación de los territorios palestinos, es decir, la también llamada “paz por territorios”, que debió ser aceptada por el pueblo palestino sin que llegaran a reconocer y satisfacer sus necesidades e intereses.

Así mismo y como forma de dar legitimidad a aquel proceso de paz impuesto se estableció el diseño e implementación de programas de construcción de paz y de educación para la paz que tenían como principal objetivo lograr el diálogo y la reconciliación entre palestinos e israelíes. Para la mayoría de los palestinos y organizaciones palestinas, estos programas fueron entendidos como estrategias de normalización para que la paz de los acuerdos fuera aceptada. De esta forma la normalización cobró el significado de paz. Según explica Sergio Yanni, la normalización de la paz “supuso establecer diálogos para lograr que víctimas y victimarios se reconciliaran, mientras la victimización continuaba, es decir, mientras el crimen se seguía cometiendo”¹⁰⁸. Así, a partir de este referente de la paz, programas como educativos como *Seed of Peace* y *Shara Simsim-Rechov Sumsum* fueron entendidos como estrategias de normalización para educar a palestinos e israelíes acerca de la necesidad de diálogo, cooperación, coexistencia y reconciliación necesarias para alcanzar una paz que no atendía las causas del conflicto y agravaba la situación del pueblo palestino.

Esta contradicción entre discurso y hecho produjo el rechazo y boicot a este tipo de programas catalogados como *normalizadores*. Igualmente, su fracaso reflejó el debilitamiento de la estructura de la paz generada a partir de los acuerdos. Según explica Qumsiyeh, “esta forma de entender la educación para la paz se encontraba basada en experiencias normalizadoras y tendientes a mantener el *estatus quo* y que no permitían comprender que la paz es un punto o aspecto indispensable para la existencia del pueblo palestino... La paz que perseguían estos programas era la pacificación del pueblo palestino o el mantenimiento de una paz a través de la seguridad, como siempre ha pretendido hacer el Estado israelí”¹⁰⁹.

¹⁰⁸ Entrevista a Sergio Yanni, Co-Director, Alternative Information Center (AIC), realizada por Johanna Ospina, el 9 de mayo de 2012, en Jerusalén, Israel.

¹⁰⁹ Entrevista a Mazin B. Qumsiyeh, activista y experto en resistencia popular, realizada por Johanna Ospina el 4 de mayo de 2012, en Belén, Cisjordania, TPO.

Tras esta experiencia y hasta la fecha, al interior de la sociedad palestina la educación para la paz ha adquirido una connotación directamente relacionada con la normalización. Así lo entiende AbdulHakim Sabbah, para quien la normalización “son todos aquellos programas de paz y de educación para la paz, especialmente internacionales que buscan generar la paz y las buenas relaciones entre palestinos e israelíes ignorando las condiciones asimétricas generadas por la ocupación y el conflicto”¹¹⁰. De manera similar, la PACBI define la normalización “como la participación en cualquier proyecto, iniciativa o actividad, en Palestina o internacional, cuyos objetivos (implícita o explícitamente) busquen reunir a los palestinos (y / o árabes) e israelíes (personas o instituciones) sin que se planteen como principal meta la resistencia a la ocupación israelí y todas las formas de discriminación y opresión contra el pueblo palestino”¹¹¹.

A pesar de la radicalidad de este discurso, varios activistas y organizaciones israelíes han reconocido la importancia de dar fin a la ocupación para abrir espacios más legítimos de construcción de paz. Según Kerem, varias organizaciones israelíes han empezado de respetar y comprender las razones por las cuales muchas organizaciones palestinas entienden los programas conjuntos sobre educación, diálogo, cooperación y reconciliación como estrategias normalizadoras que legitiman y prolongan la ocupación¹¹².

6. Proponiendo desde la crítica: ¿Cómo debería ser la educación para la paz en los TPO?

A pesar de su estigma y de las escasas posibilidades para su desarrollo y de ejecución en los TPO, la educación para la paz aún hace parte de la agenda de varios expertos y se concibe como un importante componente para la construcción de cultura del paz en el marco del conflicto palestino-israelí y, en algunos casos se entiende como un espacio que podría contribuir en la transformación de las actuales condiciones de los territorios.

¹¹⁰ Entrevista a AbdulHakim Sabbah, Director, Project Hope, realizada por Johanna Ospina el 28 de abril de 2012, en Nablus, Cisjordania, TPO.

¹¹¹ PACBI, “Israel’s Exceptionalism: Normalizing the Abnormal”, PACBI, Octubre 31 de 2011, Consultado en: <http://www.pacbi.org/etemplate.php?id=1749> Agosto 30 de 2014.

¹¹² KEREM, Danielle, “A Momentary Peace?”, en *Palestine-Israel journal of politics, economics, and culture*, General issue, July 31, 2012. Consultado en: <http://www.pij.org/details.php?blog=1&id=148> Septiembre 24 de 2014.

Por ello, en este último segmento nuestro interés se centra en esbozar algunas de las alternativas que otorgan luces acerca de *cómo debería ser la educación para la paz a la luz del contexto de los TPO*. Para ello hemos escogido tres escenarios que desde diferentes posiciones nos brindan una visión de lo hecho hasta al momento, sus posibles mejorías y aplicaciones. Todo ello nos permitirá observar de qué manera convergen o difieren los diversos criterios para la construcción e implementación de programas de educación para la paz en los TPO y, a la vez, contar con más herramientas que nos permitan construir una propuesta sólida, crítica y abierta al respecto.

Así pues, en primer lugar expondremos la propuesta de Salem Aweiss quien explica las diversas modalidades de educación para la paz llevadas a cabo en Palestina. Posteriormente, describiremos el planteamiento de Daniel Bar-Tal que entiende la educación para la paz como uno de los diversos mecanismos para la construcción de una *cultura de paz* capaz de remplazar la *cultura del conflicto* existente en las relaciones entre palestinos e israelíes. Por último, presentaremos las opiniones y sugerencias formuladas por los expertos consultados durante nuestro trabajo de campo quienes contribuyen a fundamentar una propuesta de educación para la paz nacida desde y para la sociedad palestina.

Para empezar, Aweiss explica que a pesar de que dentro del currículo de estudios palestino no existe ninguna iniciativa de educación para la paz de carácter formal o noformal, el Ministerio de Educación y Educación Superior (*MOEHE*) anima a las escuelas públicas, privadas y de la UNRWA a participar en los programas patrocinados por organizaciones locales, nacionales, regionales e internacionales. Así mismo, explica que durante las últimas décadas, varias escuelas, instituciones públicas y organizaciones de la sociedad civil tanto de Gaza como de Cisjordania, han llevado a cabo varios esfuerzos para hacer frente a la violencia, la intolerancia, los estereotipos y la discriminación¹¹³.

En términos de educación y educación para la paz, Aweiss comenta que en Palestina existen varios programas e iniciativas que tienen como principal propósito “disminuir los niveles de violencia y de tensión en las escuelas y promover comportamientos pacíficos y solidarios entre los estudiantes”¹¹⁴. Esto a través del aprendizaje de temas como: educación en derechos humanos para niños y niñas,

¹¹³ AWEISS, Salem, “Culture of Peace and Education: The Palestinian Context”, en MATTHEWS, Elizabeth, *The Israel-Palestine Conflict: Parallel Discourses*, citado, pág. 224 a 246.

¹¹⁴ Ídem, pág. 232

educación cívica, resolución y transformación de conflictos, mediación, prevención de la violencia, desarrollo, medio ambiente, género, rehabilitación psicosocial. Entre estos, Aweiss destaca los siguientes temas y modalidades:

- a. *Educación para los derechos humanos y la democracia*: consiste en aquellos programas que buscan enseñar a los niños, niñas y jóvenes acerca de los diversos instrumentos y mecanismos para la protección de los derechos humanos; como también sobre la solidaridad hacia aquellas personas a las que se les han denegado sus derechos. En este aspecto, Aweiss reconoce la contribución del Programa de Educación en Derechos Humanos de la UNRWA, los proyectos del *Teacher Creativity Centre* (una de nuestras organizaciones consultadas), Al-Mawred¹¹⁵, el Centro Palestino para los Derechos Humanos, entre otros¹¹⁶.
- b. *Resolución y transformación de conflictos y mediación*: son todos aquellos programas e iniciativas de carácter binacional (palestino-israelí) que buscan generar lazos de cooperación y entendimiento a través de la capacitación en resolución de conflictos, mediación, estrategias no violentas, habilidades para la comunicación. Entre estos, se destacan el Israel-Palestine Center for Research and Information (IPCRI)¹¹⁷, Palestinian Center for Conflict Resolution and Reconciliation (CCRR)¹¹⁸, Peace Research Institute in the Middle East (PRIME)¹¹⁹.
- c. *Programas fuera de la región*: son todos los programas y proyectos en los que educadores y jóvenes provenientes de Palestina e Israel han participado con el propósito de adquirir habilidades para el diálogo, la resolución de conflictos, el intercambio cultural, entre otros aspectos. En este tipo de iniciativas, Aweiss ubica como ejemplar la labor realizada por *Seed of Peace*, el programa estadounidense de campamentos de verano para el diálogo y la reconciliación entre jóvenes, especialmente palestinos e israelíes.

¹¹⁵ Al-Mawred Education Consultado en: <http://www.almawred.org/> Abril 23 de 2015.

¹¹⁶ Centro Palestino para los Derechos Humanos Consultado en: <http://www.pchrgaza.org/portal/en/> Abril 23 de 2015.

¹¹⁷ Israel-Palestine Center for Research and Information (IPCRI) Consultado en: http://ipcri.org/httpdocs/IPCRI/About_Us.html Abril 23 de 2015.

¹¹⁸ Palestinian Center for Conflict Resolution and Reconciliation (CCRR) Consultado en: <http://www.mideastweb.org/ccrr/> Abril 23 de 2015.

¹¹⁹ Peace Research Institute in the Middle East (PRIME) Consultado en: <http://vispo.com/PRIME/> Abril 23 de 2015.

- d. *Formación en asuntos de género*: en el contexto palestino estos programas y actividades tienen el propósito de enseñar sobre los diferentes conceptos relacionados con la igualdad de género, los derechos de las niñas y mujeres y su empoderamiento, como también el respeto, la no discriminación y la no violencia hacia las mujeres. Este tipo de programas son generalmente llevados a cabo por organismos internacionales como la UNRWA y la Media Luna Roja y algunas organizaciones locales como los comités de salud.
- e. *Rehabilitación psicosocial*: estos programas están organizados para que las víctimas del conflicto adquieran las habilidades y actitudes necesarias para la expresión de sentimientos, la superación del trauma y el empoderamiento.
- f. *Educación para el desarrollo y educación global*: ambas propuestas tienen como objetivo brindar a los niños, niñas y jóvenes las habilidades y conocimientos necesarios para fortalecer el compromiso en la solidaridad global, la paz, la justicia social, el desarrollo humano, la protección del medio ambiente, entre otros.
- g. *Educación para habilidades en la vida*: este enfoque educativo busca formar a niños, niñas y jóvenes en los conocimientos, habilidades, actitudes y valores para la vida. Esto incluye temas como la cooperación, la resolución de conflictos, la negociación, la comunicación, la empatía y el pensamiento crítico y creativo.

Bar-Tal, por su parte, señala que las sociedades palestina e israelí comparten una *cultura del conflicto* que perpetua las confrontaciones violentas entre ambas partes¹²⁰. Esta cultura sólo puede llegar a transformarse con la promoción de una *cultura de paz*, compuesta principalmente por el *ethos de la paz* el cual conlleva a la reconciliación de sociedades divididas. El autor explica que uno de los principales medios para la promoción de una *cultura de paz* entre palestinos e israelíes es la implementación de programas de educación para la paz al interior de las escuelas. Bar-Tal se concentra en el sistema formal educativo ya que considera a la escuela como el principal agente de socialización. Dicha elección se basa en argumentos como que la educación impartida en los sistemas educativos cubren una gran parte de la población que se encuentran en las etapas de la niñez y la adolescencia; las nuevas generaciones se encuentran menos afectadas por el *repertorio socio-psicosocial* de la cultura del conflicto; la sociedad

¹²⁰ BAR-TAL, Daniel, "Challenges for Constructing Peace Culture and Peace Education, en MATTHEWS, Elizabeth, *The Israel-Palestine Conflict: Parallel Discourses*, citado, pág. 209 a 211.

tiene mayor control sobre los mensajes transmitidos a través de las escuelas y la escuela es la mejor vía para transmitir mensajes entre los jóvenes¹²¹. Bajo este criterio, Bar-Tal propone que los programas de educación para la paz llevados a cabo entre Palestina e Israel sean diseñados e implementados a través del sector estratégico que incluye los Ministerios de Educación y algunas organizaciones de la sociedad civil que se dedican al respecto. El autor aclara que las iniciativas sobre el tema deben incluir el desarrollo de un plan de estudios, la creación de libros de texto, capacitación del profesorado, generación de programas experimentales y adecuados ambientes de aprendizaje, actos y ceremonias especiales, centros y espacios educativos para la paz, televisión educativa e intercambio de idiomas, entre otros aspectos. Aunque recomienda que tales propuestas educativas deben estar enmarcadas dentro de un proceso de paz que las legitime y respalde.

Respecto al marco teórico y conceptual, Bar-Tal explica que las iniciativas de educación para la paz implementadas tanto en Israel como Palestina deberían incluir la enseñanza de los siguientes conceptos:

- a) *Conflicto y paz*: enseñaría aspectos como la naturaleza de los conflictos, causas, categorías, el proceso de escalada, formas de mediación y resolución pacífica de conflictos. Así mismo, transmitiría conocimiento sobre la paz, sus diversas visiones y significados, los métodos para alcanzarla y los mecanismos internacionales para el respeto y cumplimiento de los derechos humanos y la promoción de una cultura de paz.
- b) *Historia del conflicto en Oriente Medio*: los estudiantes aprenderían sobre los antecedentes del conflicto, sus fundamentos socio-psicológicos, causas, efectos, y desarrollo y las violaciones a los derechos humanos y los abusos llevados a cabo por ambas partes.
- c) *El proceso de paz*: este tópico explicaría las dificultades y logros alcanzados en los diferentes procesos de paz desarrollados en el marco del conflicto, como también ahondaría en el significado de la paz de acuerdo al punto de vista de Oriente Medio y la comunidad internacional.
- d) *Israel, Palestina y Oriente Medio*: enseñaría a los estudiantes información sobre las diversas sociedades, países, culturas, historias y religiones de la región.

¹²¹ Ídem, pág. 217 a 223.

- e) *Multiculturalismo*: este aspecto incluye el aprendizaje sobre la tolerancia, las minorías, la naturaleza étnica, la nacionalidad, la identidad social, los estereotipos, la discriminación y el etnocentrismo.

Reflexionando críticamente sobre estos argumentos y sobre cómo debería ser la educación para la paz en los TPO, coincidimos con Aweiss cuando afirma que varias de las propuestas educativas llevadas a cabo en Palestina hacen parte de los propósitos, conceptos y metodologías de la educación para la paz desvirtuando el planteamiento de que es imposible referirse a este concepto en el actual contexto de los TPO. Sin embargo, consideramos que su enfoque no tiene completamente en cuenta la ocupación israelí y sus efectos en los territorios palestinos, como tampoco las causas del conflicto. Así mismo, cuestionamos su posición de considerar como ejemplares programas que han sido rechazados por la mayoría de palestinos, como es el caso de *People to People* y *Seed of Peace*; ya que no cuestionar la legitimidad de estos y otros programas refuerzan el estigma que posee la educación para la paz en Palestina, generalmente asociado con la normalización. Por último, encontramos que a pesar de que el autor busca la amplia aplicación del marco internacional de la educación para la paz, su enfoque se reduce a la formación de niños, niñas y adolescentes y sus metodologías aún se basan en la transmisión y formación vertical de conocimientos, habilidades y actitudes sobre la *cultura de paz*.

En relación con la propuesta expuesta por Bar-Tal, encontramos que el autor hace un gran aporte al plantear espacios y alternativas para la construcción de una *cultura de paz* en medio del conflicto palestino-israelí y sus actuales tendencias. Desde el campo psicosocial tales aportes representan un gran insumo para el fortalecimiento del concepto de la educación para la paz y sus alcances. No obstante, encontramos que a pesar de que su propuesta busca generar la paz y buenas relaciones entre las sociedades, ésta no tiene en cuenta las antagónicas realidades y efectos del conflicto en cada una de ellas. Tampoco estamos de acuerdo cuando el autor considera que la educación formal y el sistema educativo son el espacio más adecuado para el desarrollo e implementación de programas de educación para la paz, ya que como hemos señalado en otros apartados de la investigación, existen varias corrientes críticas que han abordado la autoridad y la represión empleada al interior del aparato escolar y que en algunos casos han incidido en las dinámicas de los conflictos sociales y armados. Finalmente, nos llama la atención que el marco teórico-conceptual planteado por el autor se basa en la transmisión y formación sobre un amplio repertorio de términos y

hechos históricos que convertirían a los estudiantes en expertos sobre el tema sin que necesariamente cambien las condiciones e impactos del conflicto que cada uno de ellos enfrenta.

Analizando ahora las opiniones y sugerencias formuladas por los expertos que hemos entrevistado durante la investigación, cabe destacar que gran parte de ellos se prefirieron referirse a la cuestión en negativo. Es decir, explicar lo que ello consideran como el “no” debía ser la educación para la paz en Palestina.

Así pues, para el activista Majed Nassar, “la educación para la paz no puede ser entendida como aquellos programas, proyectos e ideas externos que son implementadas por terceras partes”. Considera, “es mejor que el desarrollo de la educación para la paz en Palestina sea un proceso propio que rompa con el imaginario de que el palestino es un terrorista que debe ser pacificado para mantener buenas relaciones con Israel. Tales modelos se constituyen como otras formas de colonialismo”, afirma¹²².

En la misma línea, AbdulHakim Sabbah, señala que la educación para la paz “no debe ser entendida como aquellos programas que pretendan enseñar a los palestinos sobre cómo ser personas pacíficas y que a la vez desconozcan los valores inmersos en la sociedad palestina y su verdadero deseo de paz, tal y como ocurre en otras sociedades”¹²³.

Por último, Qumsiyeh considera que la educación para la paz no sería todo “aquello que contribuya a mantener el *status quo*, el conflicto, la ocupación y el desbalance de poder entre ambas partes. Por ejemplo, aquellos programas de educación para la paz que no le expliquen a los israelíes la responsabilidad de su sociedad sobre lo que ocurre en Palestina. Como también aquellos programas que no muestren y fomenten entre los palestinos la importancia de su rol o la labor que éstos deben desempeñar para el cambio de su situación”¹²⁴. Qumsiyeh advierte que en este tipo de programas suele estar presente la normalización, según él, “entendida como aquellas acciones que pretendan ocultar o hacer ignorar la realidad”. En este sentido, explica cómo en el contexto palestino los términos de diálogo, conversación y reconciliación han sido manipulados para evadir las causas del conflicto e implementar una paz que sólo ha

¹²² Entrevista a Majed Nassar, Co-Director, Alternative Information Center (AIC), realizada por Johanna Ospina el 17 de abril de 2012, en Beit Sahour, Cisjordania, TPO.

¹²³ Entrevista a AbdulHakim Sabbah, Director, Project Hope, realizada por Johanna Ospina el 14 de mayo de 2012, en Nablus, Cisjordania, TPO.

¹²⁴ Entrevista a Mazin B. Qumsiyeh, activista y experto en resistencia popular, realizada por Johanna Ospina el 4 de mayo de 2012, en Belén, Cisjordania, TPO.

beneficiado a una parte. Por tal razón, advierte que la educación para la paz no puede ser entendida como aquellos programas dedicados a la transmisión de ideas y términos a la vez que se mantienen las condiciones de conflicto y ocupación. Ante esta posibilidad, el profesor concluye que “aquello que no combata la injusticia y la opresión no puede ser considerado como educación para la paz”.

En general, para la gran mayoría de entrevistados, en Palestina la educación para la paz sería posible si ésta surge en el seno de la sociedad palestina y se constituye como un proceso propio y autónomo que conduzca a los palestinos “hacia la independencia, la libertad y la soberanía, todos ellos aspectos indispensable para la paz”¹²⁵. Así mismo, “dicha educación debe atender las necesidades de Palestina y plantear propuestas realistas frente a su situación”¹²⁶.

Otros expertos como Rismawai, consideran que educar para la paz en Palestina también implica “educar en y para la esperanza”, es decir, “alimentar entre los palestinos que las actuales condiciones van a cambiar y fomentar la confianza de que habrá un mañana mejor...Dicha esperanza requiere ser alimentada entre la familia y otros tipos de relaciones humanas, el barrio, la comunidad, los medios de comunicación y las instituciones, entre ellas la escuela”¹²⁷.

En cuanto a la metodología, expertos como Nassar y Qumsiyeh coinciden que la educación para la paz en los TPO debe componerse por dos importantes tipos o niveles de acción. En este sentido, Nassar explica que debe haber una educación para la paz a *nivel interno y externo*. El primero de ellos se encargaría de atender los asuntos internos de Palestina y aportar en la transformación de las actuales condiciones de los territorios; mientras que el segundo se enfocaría en los asuntos de Palestina hacia Israel y la comunidad internacional¹²⁸. De modo similar, Qumsiyeh propone hacer referencia a una educación para la paz *externa e interna*. La primera se dirigiría hacia los israelíes con el propósito de que éstos sean conscientes de la *otredad* y de la responsabilidad que tiene el Estado de Israel frente a las condiciones de injusticia a las que ha sometido a los palestinos. De esta manera el fin último de este tipo de educación consistiría en crear

¹²⁵ Entrevista a Nassar Ibrahim, Médico y activista, realizada por Johanna Ospina el 9 de abril de 2012, en Beit Sahour, Cisjordania, TPO.

¹²⁶ Entrevista a Ola Issa, Coordinadora del Programa de Derechos Humanos, Teacher Creativity Centre, TCC, realizada por Johanna Ospina el 6 de mayo de 2012, en Ramallah, Cisjordania, TPO.

¹²⁷ Entrevista a George Rismawai, Director, Palestinian Center for Rapprochement Between Peoples, realizada por Johanna Ospina el 1 de mayo de 2012, en Beit Sahour, Cisjordania, TPO.

¹²⁸ Entrevista a Majed Nassar, Co-Director, Alternative Information Center (AIC), realizada por Johanna Ospina el 17 de abril de 2012, en Beit Sahour, Cisjordania, TPO.

consciencia al interior de la sociedad israelí sobre la sistemática violación de derechos humanos llevados a cabo por su Estado¹²⁹. En este sentido el profesor valora y califica de valientes y ejemplares las iniciativas provenientes de la sociedad civil israelí, entre ellas, la organización “Rabinos por los Derechos Humanos” que se dedica a hacer explícito entre la sociedad israelí la violación de derechos humanos cometida por el Estado de Israel en los TPO¹³⁰ y el Comité Israelí en contra de la “Demolición de Casas” una organización encargada de fortalecer la resistencia frente a la política israelí de demolición de casas y otras infraestructuras en los TPO¹³¹. En cuanto a la educación para la paz en Palestina o la de *tipo interna*, Qumsiyeh propone que ésta debe enfocarse en la resistencia frente a la ocupación, es decir, motivar a los palestinos a tomar un rol activo para la transformación de las condiciones generadas por la misma. Debido a esta característica, el experto considera que este tipo de educación “podría definirse como educación para la paz para el opresor y el oprimido”, en términos de Freire¹³².

Entre otros aspectos metodológicos, los expertos consideraron que debido a las deficiencias del sistema educativo palestino y las difíciles condiciones de los TPO, la educación para la paz debe estar más enfocada en la educación de tipo noformal e informal, especialmente dirigida desde y hacia los palestinos¹³³. En la misma línea, Escudero añade que referirse a los sujetos de participación “no sólo implica las organizaciones políticas de Palestina, sino además a los diversos sectores de la sociedad civil y de los movimientos sociales allí presentes”. También considera importante “la creación de programas en los que los niños y niñas puedan expresar su opinión”¹³⁴.

Igualmente es necesario señalar que en el caso de hacer referencia a la educación para la paz de *tipo externa*, la sociedad civil y las organizaciones sociales israelíes,

¹²⁹ Entrevista a Mazin B. Qumsiyeh, activista y experto en resistencia popular, realizada por Johanna Ospina el 4 de mayo de 2012, en Belén, Cisjordania, TPO.

¹³⁰ Rabbis for Human Rights, “About us”. Consultado en <http://rhr.org.il/eng/about/> Julio 24 de 2014.

¹³¹ The Israeli Committee Against House Demolitions –ICAHD, “Who we are”, Consultado en: <http://www.icahd.org/who-we-are> Julio 24 de 2014.

¹³² Entrevista a Mazin B. Qumsiyeh, activista y experto en resistencia popular, realizada por Johanna Ospina el 4 de mayo de 2012, en Belén, Cisjordania, TPO. También véase: FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Trad. J. Medallo, Siglo XXI Editores, Madrid, 1988.

¹³³ Entrevista a Lucy Thaljieh, Coordinadora del Proyecto sobre mujeres, Wi’am-Palestinian Conflict Resolution Center, realizada por Johanna Ospina el 11 de mayo, en Belén, Cisjordania, TPO. Entrevista a Ola Issa, Coordinadora del Programa de Derechos Humanos, Teacher Creativity Centre, TCC, realizada por Johanna Ospina el 6 de mayo de 2012, en Ramallah, Cisjordania, TPO.

¹³⁴ Entrevista escrita realizada a Rafael Escudero, Profesor titular del Departamento de Derecho Internacional, Eclesiástico y Filosofía del Derecho-Universidad Carlos III de Madrid realizada por Johanna Ospina, respondida el 30 de junio de 2012.

también serían importantes sujetos de participación. Sin embargo, Sabbah, advierte que la participación de israelíes implicaría prestar atención a cualquier intento de normalización, es decir, de alguna manera, llevar a cabo programas que evadan la realidad de los TPO y limiten su acción a asuntos de reconciliación y buenas relaciones entre ambos pueblos¹³⁵.

Por último y en cuanto al marco teórico y conceptual de la educación para la paz que tomaría lugar en los TPO, la mayoría de expertos coinciden que el mismo debe estar conformado por una serie de términos que correspondan a la realidad y necesidad de los territorios y que sean abordados de una manera crítica, abierta y propositiva, a saber:

- a) *Paz*: la enseñanza sobre este término implica referirse a una paz ajustada a la realidad y necesidades del pueblo palestino, es decir, el fin de la ocupación, el cumplimiento del DI y el reconocimiento de los derechos humanos de los palestinos.
- b) *Conflicto*: explicaría sus causas estructurales y estrategias, entre ellas, la colonización, la limpieza étnica, la ocupación, el apartheid y la violación sistemática de los derechos humanos y la resistencia y la lucha armada palestina.
- c) *Noviolencia y resistencia*: destacaría las causas y estrategias de la acción no violenta en el interior de Palestina, como también explicaría la legitimidad del derecho a la resistencia del pueblo palestino, tesis apoyada por numerosas resoluciones de organismos internacionales.
- d) *Derechos humanos*: en este aspecto es necesario hacer referencia a los derechos colectivos del pueblo palestino, entre ellos el derecho a la libre determinación y el retorno de los refugiados, el respeto y cumplimiento del DIH, del DIDH por parte del Estado de Israel, las autoridades y los grupos armados palestinos. Igualmente, el conocimiento y empoderamiento de los palestinos respecto a sus derechos individuales, civiles, políticos, sociales, económicos y culturales.
- e) *Ocupación y apartheid*: fomentaría el conocimiento sobre los aspectos ilegales de ambos regímenes, las obligaciones del Estado de Israel al respecto, el papel de la comunidad internacional y las diferentes estrategias pacíficas y no violentas para combatirlas.
- f) *Democracia*: tendría como propósito empoderar a los y las jóvenes y las organizaciones de la sociedad civil, como también fortalecer entre ellos su

¹³⁵ Entrevista a AbdulHakim Sabbah, Director, Project Hope, realizada por Johanna Ospina el 14 de mayo de 2012, en Nablus, Cisjordania, TPO.

capacidad de liderazgo y negociación frente a los asuntos internos de Palestina, como la autonomía, el autogobierno, la economía, la participación política, la reconciliación, los derechos humanos, los asuntos de género, etc.

- g) *Desarrollo*: programas que contribuyan a la transformación de los modelos de desarrollo vigentes en Palestina con miras a generar un modelo de desarrollo autónomo, independiente y de acuerdo a las necesidades del pueblo palestino.
- h) *Multiculturalismo*: trataría sobre la diversidad presente en la sociedad palestina, especialmente relacionada con las creencias musulmana y cristiana, como también acerca de las personas seculares y las tribus beduinas.
- i) *Historia*: daría la oportunidad a los palestinos de conocer más sobre su historia, identidad y cultura. La importancia de este aspecto radica en que la enseñanza de asignaturas como historia y geografía ha sido censurada y/o manipulada en el currículo y los textos escolares palestinos.

CAPÍTULO XI

LA ALTERNATIVA EDUCATIVA EN PALESTINA: PAUTAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ EN LOS TPO A PARTIR DE LA EDUCACIÓN POPULAR.

“¿Cómo podemos hablar de educación para la paz en Gaza y en los otros territorios palestinos, cuando tenemos un mínimo acceso al derecho a la educación en todos sus aspectos?”¹.

Como hemos explicado a lo largo de la presente investigación, varios autores han señalado los desafíos y dificultades que enfrentan los programas y proyectos de educación para la paz en situaciones de conflicto armado. Del mismo modo y a manera de propuesta, Bar-Tal, Rosen y NET-Zehngut han expuesto las condiciones necesarias para garantizar el éxito y la efectividad de los programas de educación para la paz en situaciones de conflicto armado a pesar de la dificultad que ello implica. Básicamente, los autores proponen hacer referencia a dos tipos de condiciones o situaciones necesarias: a) las condiciones sociopolíticas y b) condiciones educacionales².

El primer grupo corresponde a los procesos sociales que legitiman la creación de programas de educación para la paz y facilitan su implementación en las escuelas. A la vez estas condiciones sociopolíticas pueden manifestarse a través de los siguientes requisitos, como a) un acuerdo de paz firmado que garantice la legitimización e institucionalización de la educación para la paz en las escuelas, b) compromiso por parte de los líderes políticos (presidentes y parlamentarios) para que promuevan e implementen políticas de educación para la paz y c) madurez para la reconciliación, lo que requiere la transformación de aquellas creencias, actitudes, motivaciones y emociones vinculados a las causas y desarrollo del conflicto.

Por otra parte, las condiciones educacionales representan todos aquellos aspectos administrativos y educativos que permiten que los programas de educación para la paz lleguen a buen término. Al respecto, Bar-Tal, Rosen y Nets-Zehngut plantean que entre las principales condiciones o necesidades educativas se encuentran: 1. el apoyo de la

¹ Entrevista a Eyad El Balawi, Coordinador de Programas, Welfare Association, (Gaza) realizada por Johanna Ospina vía Skype el 12 de septiembre del 2014.

² BAR-TAL, Daniel, ROSEN, Yigal, NETS-ZEHNGUT, Rafi, en SALOMON, Gavriel and CAIRNS, Edward, *Hand Book in Peace Education*, citado, pág. 25.

máxima autoridad educativa, generalmente representada en el Ministerio de Educación, que genera el clima de aceptación e institucionalización de la educación para la paz; 2. la formulación de políticas de educación para la paz que aborden de manera detallada la implementación de este tipo de programas; 3. el Ministerio de Educación necesita tener la autoridad y disposición para implementar programas de educación para la paz; 4. infraestructura y recursos, entre ellos la capacitación de profesores, la contratación de expertos, la producción de materiales educativos, etc. y, 5. la implementación de mecanismos de evaluación constante que permita identificar el impacto y eficiencia de los programas³.

Pero, si bien gran parte de las condiciones señaladas por los autores resultan necesarias para asegurar el adecuado y efectivo rol de la educación para la paz en situaciones de conflicto armado, éstas nos conducen directamente a interrogantes como: ¿aplican estas condiciones al caso de los TPO? y ¿cuándo sería posible alcanzar estos parámetros en el caso del conflicto palestino-israelí?. Posiblemente las respuestas a estas preguntas nos llevaría preliminarmente a concluir que aún no es el momento más adecuado para hablar de paz y de educación para la paz en los TPO. Sin embargo, y como también señalan Bar-Tal, Rosen y Nets-Zehngut, “las sociedades que enfrentan conflictos intratables no deberían esperar a que se generen las condiciones adecuadas para el desarrollo de la educación para la paz”⁴. Compartiendo esta opinión y desde nuestra posición, consideramos que si bien la generación de un proceso de paz puede ser una garantía importante para la construcción de paz y una oportunidad para transformar los sistemas educativos en torno a la paz, no necesariamente se requiere contar con este tipo de condiciones para generar los cambios sociales que conducen progresivamente al alcance de la paz. Y menos cuando esas condiciones son de difícil cumplimiento, como es el caso, y la situación de la población exige medidas urgentes.

Por esta razón, nos identificamos con la propuesta teórica del sociólogo estadounidense John Lederach, quien de manera contraria a las propuestas que plantean momentos o puntos adecuados⁵ para emprender procesos de paz, apuesta por la

³ Ídem, pág. 26.

⁴ BAR-TAL, Daniel, ROSEN, Yigal, NETS-ZEHNGUT, Rafi, en: SALOMON, Gavriel and CAIRNS, Edward, *Hand Book in Peace Education*, citado, pág. 26.

⁵ Al interior del campo de la Investigación para la Paz se encuentra presente el debate sobre los momentos o las condiciones adecuadas para iniciar procesos de paz, diálogo y reconciliación. Al respecto, Zartman propone hacer referencia al *momento de madurez*, el cual se presenta cuando las partes en conflicto perciben una mutua capacidad de hacerse daño, reconocen un mutuo y doloroso empate o se encuentran estancados en una misma situación durante un tiempo prolongado. ZARTMAN, William, “Dynamics and Constraints in Negotiations in Internal Conflicts” en ZARTMAN, William, (Ed), *Elusive Peace: Negotiating and End to Civil War*, The Brookings Institution,

posibilidad de hablar de paz y de negociar en cualquier momento, aún en medio de los enfrentamientos armados⁶, el autor critica los enfoques tradicionales y modelos de procesos de paz que de manera lineal establecen pasos programáticos para el diálogo, la negociación, el acuerdo y el post-acuerdo. Añade que esta propuesta secuencial no garantiza el fin del conflicto y aleja las posibilidades de construir una paz justa y positiva, especialmente en contextos de conflicto prolongado, como el conflicto palestino-israelí. Desde este marco, Lederach propone acudir a nuevas metáforas e imágenes que contribuyan a la generación de un cambio social y constructivo sostenido en el tiempo. Para el autor, esta forma de entender la paz responde a las más profundas historias y relaciones incrustadas en los conflictos. Por ello, señala que se requiere conectar y movilizar esa red de relaciones que son la más capaces de generar los cambios y los procesos necesarios para atender los retos de un contexto en situación de conflicto⁷.

Bajo este enfoque y señalando que a pesar de la persistencia de los obstáculos que impiden la generación de una paz justa y próxima entre Israel y Palestina, consideramos que la educación es uno de los principales motores para generar cambio social y, a la vez, es uno de los conductos o canal por el cual la “red de relaciones incrustadas en los conflictos”, en palabras de Lederach, pueden encontrarse, dialogar, unirse y fortalecerse con miras a generar procesos sociales que incidan en la

Washington, 1995. De otra parte, autores como Crocker, Hampson y Aall consideran pertinente hablar de *puntos de entrada*, que permiten iniciar procesos de mediación y posible negociación de paz. A saber: a) cuando hay un cambio geopolítico que transforma los cálculos de las partes, b) cuando hay cambios en las dinámicas del conflicto como es el caso de una escalada violenta, c) cuando cambia un líder político de una o ambas partes del conflicto y d) cuando aparece un nuevo mediador con nuevas e innovadoras ideas. CROCKER, Chester, HAMPSON, Fen Osler and AALL, Pamela, *Taming Intractable Conflicts: meditation in the Hardest Cases*, US Institute of Peace Press, Washington, 2004, pág. 93 a 94.

⁶ LEDERACH, John Paul, *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*, Bakeaz, Bilbao, 2007, pág. 82 a 90.

⁷ Esta visión, hace parte de una serie de posturas teóricas que buscan replantear aquellos enfoques tradicionales de la resolución de conflictos que pretenden ser exclusivamente de carácter neutral, externo y sistemático. En consecuencia, este enfoque propone hacer referencia a la construcción de paz a través del proceso paralelo de la transformación de los conflictos y de las estructuras y culturas violentas que los generan y prolongan. Esto a partir de la participación y compromiso de los actores locales. Estamos haciendo referencia a las teorías del *peacebuiding* o *construcción de paz desde abajo*.

⁷ Si bien al interior del campo de la Investigación para la Paz, *la construcción de paz desde abajo* surgió hacia finales de la década de los sesenta. Pero sólo hasta 1992, el concepto trascendió el ámbito internacional, cuando el Secretario General de la ONU, Boutros Boutros-Ghali, propuso en su programa “Una Agenda para la Paz” hacer referencia a la *construcción de paz*, entendida como todos los esfuerzos para establecer una paz duradera, especialmente desde el ámbito institucional. De esta manera, se establece y completa un esquema para las operaciones de paz compuesto por tres elementos: *peacebuiding* (*construcción de paz*), *peacekeeping* (*mantenimientos de la paz*) y *peacemaking* (*pacificación*). A éstos también los acompañan otras acciones en pro de la paz como lo son las labores humanitarias y la diplomacia preventiva. En nuestra opinión, este sistema de atención aún guarda estrecha relación con una visión de la paz entendida como la ausencia de guerra y se limita esencialmente al marco de acción de la ONU. Para más información véase: BOUTROS-GHALI, Boutros, *An Agenda for Peace: Preventive Diplomacy, Peacemaking and Peace-keeping*. Document A/47/277 - S/241111, 17 June 1992. New York: Department of Public Information, United Nations, 1992.

Consultado en: <http://www.un.org/documents/ga/res/47/a47r120.htm> Junio 15 de 2015.

transformación de sus condiciones de opresión y por ende la construcción de una paz justa y sostenible.

Aunque esta visión sobre la relación entre educación y paz no es novedosa y hace parte de los planteamientos y principios de la educación para la paz expuestos a lo largo de esta investigación; consideramos necesario no referirnos a educación para la paz sino optar por otro término que de más cuenta del proceso al que nos estamos refiriendo. Y ello porque, como hemos analizado a lo largo de la investigación, la educación para la paz puede ser interpretada como un término impuesto por terceros actores tendiente a perpetuar el *estatus quo*. A la vez, existe un generalizado escepticismo sobre la efectividad de este tipo de educación bajo las actuales circunstancias de los TPO que requiere encontrar y escuchar diferentes formas y modelos de educación que surjan desde el seno de la sociedad palestina, con los cuales ésta se sienta plenamente identificada y que respondan a las necesidades y expectativas que este pueblo posee frente al alcance de la paz; ya que para el pueblo palestino la relación entre paz y educación posee objetivos que trascienden el mero diálogo y la reconciliación con los israelíes.

Dentro de la historia y cultura palestina, la educación ha sido uno de los elementos más simbólicos para resistir y sobrevivir a las duras consecuencias del prolongado conflicto y ocupación. Es a la vez, un mecanismo de lucha para liberarse de la colonización, segregación y opresión en la que se encuentran. Dicho de otra manera, para el pueblo palestino la lucha y resistencia a través de la educación implica la transformación del sistema que los oprime, toda una Pedagogía del Oprimido en términos de Freire⁸. Precisamente, esta visión transformadora y liberadora de la educación hace parte de los postulados de la educación popular, un tipo de educación que en el contexto de los TPO ha sido una de las principales estrategias para reivindicar el derecho a la educación, resistir y generar mecanismos de resiliencia contra el conflicto y la ocupación y, a la vez, constituir una alternativa para propiciar algunos de los cambios necesarios para detener tal ocupación.

Por esta razón, proponemos hacer referencia al término de “educación popular” en vez de educación para la paz, porque nos permite superar el estigma frente a la educación para la paz y a la vez dar sentido a una posible contribución de la educación en el reconocimiento y la lucha por la transformación de las estructuras violentas que impiden el establecimiento de una paz justa en los territorios. Por lo tanto, este último

⁸ FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Trad. J. Medallo, Siglo XXI Editores, Madrid, 1988.

capítulo tiene como principal propósito ofrecer lo que podrían considerarse las principales pautas teóricas y prácticas que desde la educación popular contribuyan al desarrollo de políticas, planes y proyectos que a través de la relación paz y educación busquen responder a las necesidades e intereses de los habitantes de los TPO y que, por ende, contribuya a la transformación del desbalance de poderes existente entre Israel y Palestina.

1. La lucha por el acceso a la educación: una ventana de oportunidades para la construcción de paz en los TPO.

“La educación ha sido el único medio por el que los palestinos han podido mejorar su nivel de vida y conservar su herencia cultural. Ha sido también un instrumento para liberar al pueblo palestino de la ocupación israelí y ayudarlo a construir una nación”⁹.

Para el pueblo palestino, tanto para el que habita en los territorios, como el que se encuentra en la diáspora, la educación ha sido considerada como una de las principales herramientas para resistir las consecuencias del conflicto y de la ocupación. También es uno de los elementos más simbólicos y representativos con los cuales se pretende preservar la cultura, identidad y unidad de los palestinos. Por ello, en este primer apartado exploraremos algunos de los aspectos más significativos en torno a la educación en Palestina y en especial abordaremos la manera en que la educación popular ha sido uno de los principales motores para la resistencia y el cambio social durante algunos de los momentos más duros de la historia del conflicto y la ocupación.

1.1. El valor de la educación en la sociedad palestina.

De acuerdo con Shakhshir, existe la creencia común que los palestinos consideran la educación como un elemento esencial para la movilización social. Esta idea se conecta con el hecho de que la educación forma parte de la necesidad de sobrevivir a las duras condiciones impuestas por el conflicto y la ocupación. Así mismo, la educación juega un rol importante en los aspectos políticos, culturales y económicos

⁹ MAHSI, Khalil, “La enseñanza escolar en Palestina: del colapso a la autonomía”, en *Revista de Educación*, N°, 316, 1998, pág. 74.

de los territorios¹⁰. Incluso algunos autores han llegado a considerar a la educación como el único medio disponible para la sobrevivencia de este pueblo¹¹.

En este mismo sentido, Mahsi explica que los palestinos, tanto quienes viven en los territorios como aquellos que se encuentran en la diáspora, consideran que invertir en educación es una responsabilidad frente a la familia y la nación y, que la educación se constituye como la principal fuente de riqueza. Según el autor, esta visión de la educación se sustenta en al menos tres hechos, a saber: 1. tras la *Nakba*, los palestinos con cierto nivel educativo lograron mejores condiciones de vida respecto aquellos que no poseían ningún tipo de formación y dependían casi de manera exclusiva de la ayuda humanitaria; 2. los palestinos refugiados con cierto nivel educativo han tenido mayores garantías para su supervivencia y 3. los palestinos consideran que la educación debería ser puesta al servicio de la liberación de su país¹².

Efectivamente, la lucha y la motivación por el aprendizaje han estado presente en la historia del conflicto y de la ocupación. Por ejemplo, en momentos históricos y de duras condiciones como lo fueron la Primera y la Segunda Intifada, maestros, padres y líderes sociales se organizaron para ofrecer servicios educativos a miles de niños, niñas y jóvenes que no podían acceder al servicio formal educativo, debido al cierre de escuelas y a los toques de queda impuestos por el ejército de Israel.

Solo hasta 1994 y como producto de los Acuerdos de Oslo, Palestina pudo contar con un Ministerio de Educación que le permitió progresivamente establecer un sistema educativo que contara con un propio plan de estudios y produjera textos escolares de manera independiente. Este proceso generó el remplazo de los sistemas educativos heredados de Egipto y Jordania, los cuales imponían contenidos que desconocían la identidad e historia palestina. Posteriormente, la reforma educativa iniciada en el año 2000 facilitó la expansión y mejora de los servicios educativos. Uno de los principales y más simbólicos resultados producidos por este sistema educativo es

¹⁰ SHAKHSHIR, Khawla, “Palestinian Education under Occupation: Successes and challenges”, en NASSER, Ilham, BERLIN, Lawrence, SHELLEY, Wong, *Examining Education, Media, and Dialogue under Occupation: The Case of Palestine and Israel*, Multilingual Matters, Bristol, 2011, pág. 3.

¹¹ TAHIR, Jamil, “An Assessment of Palestinian Human Resources: Higher Education and Manpower”, en *Journal of Palestine Studies*, Vol. 14, No. 3, 1985, pág. 32 a 53.

¹² MAHSI, Khalil, “La enseñanza escolar en Palestina: del colapso a la autonomía”, en *Revista de Educación*, citado, pág. 74.

la actual tasa de alfabetización que llega a un 99.29%, entre personas de 15 a 24 años, la cifra más alta entre los países de Oriente Medio¹³.

Esta importancia por el acceso a la educación también trasciende los niveles de enseñanza superior. Según, Gómez García, la expresión “un título lo portas con tus manos”, es una de las principales instrucciones transmitidas por los padres hacia sus hijos y sintetiza el valor de la educación en Palestina¹⁴. La apreciación por los estudios superiores radica en que su acceso se ha convertido en uno de los principales mecanismos de los refugiados para hacer frente a las duras condiciones de los campamentos, en el caso de los exiliados representa una forma de evitar que sus hijos atraviesen por su misma situación y mientras que para otros se constituye en una oportunidad de construir su futuro en otras latitudes ante la falta de oportunidades y garantías que ofrece Palestina. En conclusión, para la sociedad palestina el conocimiento es un elemento fácilmente transmisible y perdurable y por el cual pueden prolongar su existencia ante la progresiva pérdida de su tierra.

1.2. Educación popular: la alternativa educativa en Palestina.

En Palestina, el carácter simbólico del derecho a la educación no sólo se debe a la importancia que este derecho representa para la cultura, la unidad y el futuro del pueblo palestino, sino que su valor también radica en la larga lucha efectuada por este pueblo para poder acceder y disfrutar de este derecho en medio del prolongado conflicto y la ocupación. Hechos históricos como el establecimiento del Estado de Israel (1948), el inicio de la ocupación (1967), la Primera Intifada (1987), los Acuerdos de Oslo (1993), la Segunda Intifada (2000) entre otros han configurado la identidad y los servicios de un sistema educativo que constantemente ha sido expuesto a las diferentes amenazas y ataques violentos directos perpetrados por el Estado de Israel y sus autoridades, los colonos israelíes y los grupos armados palestinos¹⁵.

En medio de estos ataques y de las dinámicas propias del conflicto y de la ocupación, el sistema educativo palestino, establecido por medio de los Acuerdos de Oslo, también ha intentado construir un plan nacional de estudios que responda a las

¹³ UNESCO Institute for Statistics, “National adult literacy rates (15+), youth literacy rates (15-24) and elderly literacy rates (65+)” Montreal, 2013. Consultado en: <http://data.uis.unesco.org/?lang=en> Junio 15 de 2015.

¹⁴ GÓMEZ GARCÍA, Luz, “Seguridad Humana ¿Por qué cultura? ¿Por qué en Palestina?”, en ESCUDERO ALDAY, Rafael, *Segregados y reclusos. Los palestinos y las amenazas a su seguridad*, citado, pág. 166.

¹⁵ Véase en esta investigación Capítulo 9. “El derecho a la educación en los Territorios Palestinos Ocupados”.

necesidades educativas y sociales del pueblo palestino. No obstante, dicha labor también ha sido marcada por los obstáculos, debido a que el contenido y calidad del plan de estudios y de los textos escolares inevitablemente hacen parte de la arena política del mismo conflicto. Mientras que el Estado de Israel y algunos críticos señalan que el contenido del plan de estudios y los textos escolares promueven la guerra y el antisemitismo¹⁶, la mayoría de los palestinos consideran que el plan de estudios no se encuentra conectado con la realidad de una Palestina ocupada, posee una estrecha relación de dependencia económica con los países donantes que poseen una importante incidencia política en el conflicto y, en algunos casos, es considerado como uno de los medios por los cuales se ejerce la *normalización* de la ocupación¹⁷. Así mismo, debido a la historia del conflicto y la ocupación y a las duras condiciones derivadas de las mismas, en Palestina esta lucha por el alcance y gozo del derecho a la educación se ha producido a través de la combinación de las modalidades de educación formal, no formal e informal¹⁸. Dentro de estas últimas, se ubica la educación popular, un tipo de educación alternativa que en Palestina ha jugado un papel fundamental en la reivindicación del derecho a la educación, en la resistencia y resiliencia a la ocupación, como también en la preservación de la identidad y la cultura palestina.

En razón de la importancia de esta forma de educación, consideramos que la educación popular es una de las principales alternativas educativas por la cual se puede contribuir a la transformación de las actuales condiciones y a la progresiva construcción de una paz justa y sostenible en los TPO. Al respecto, la experta en reconciliación, Lucy Thaljieh, señala que la educación no-formal y de manera concreta la educación popular,

¹⁶ Al respecto las investigaciones realizadas por el *Center for Monitoring the Impact of Peace* concluyen que el plan de estudios palestino es un *currículo de la guerra*. No obstante, la mayoría de estos estudios también han sido señalados como propagandísticos. Para mayor información véase: GROISS, Arnon, *Jews, Israel and Peace in the Palestinian Authority Textbooks and High School Final Examinations. A Complementary Report*, Jerusalem, CMIP, New York, 2002. CMIP, *Antisemitism in the Textbooks of the Palestinian Authority and Syria*, CMIP Jerusalem, New York, 2000.

¹⁷ Así lo señalaron un amplio número de nuestros expertos consultados.

¹⁸ Dentro de la educación, entendida como un derecho y un proceso social, intervienen varios actores y sectores que desde la modalidad formal, noformal e informal contribuyen en la exigencia por el respeto y cumplimiento de este derecho, como también en la realización de sus fines y propósitos. En el caso del Palestina, el MOEHE es la máxima entidad responsable del sistema educativo palestino. Dentro de sus responsabilidades se encuentran el plan de estudios palestino, la producción de textos escolares y el plan estratégico de educación. Los servicios de educación básica y secundaria son suministrados por las escuelas públicas, privadas y de la UNRWA. De otra parte, en la educación formal se encuentran todas las actividades educativas sistemáticas llevadas a cabo fuera del sistema educativo que ofrecen determinados tipos de aprendizaje a diferentes grupos poblacionales, incluyendo adultos, jóvenes y niños. El marco general de este tipo de educación es acreditado y autorizado por el MOEHE. Finalmente, en la educación informal ubicamos todas aquellas actividades y/o circunstancias, generalmente asistemáticas, que tienen un impacto en el proceso educativo de las personas y las comunidades. Este tipo de educación la encontramos en la enseñanza proporcionada a través de la familia, las comunidades, los medios de comunicación, es decir, entre todos aquellos espacios y elementos de socialización del pueblo palestino.

se constituyen como el espacio más adecuado para hablar abierta y críticamente sobre la relación entre paz y educación. Esto se debe a que históricamente este tipo de educación ha jugado un importante rol en la lucha por el derecho a la educación y en la formación cultural del pueblo palestino¹⁹. Generalmente, la educación popular ha sido principalmente relacionada con los aportes del pedagogo brasilero Paulo Freire y las múltiples experiencias relacionadas con la educación y el cambio social en América Latina. No obstante, este tipo de educación ha estado presente en varias sociedades, especialmente en épocas en las que las condiciones de desigualdad, opresión y dominación han propiciado la lucha por sociedades más justas e igualitarias a través de la educación. Esto también aplica a pueblos que se han encontrado bajo estructuras de colonización como sucedió en Sudáfrica, Argelia e India cuyos movimientos de descolonización estuvieron acompañados por estrategias educativas de base popular²⁰.

En el caso de Palestina, la educación popular surgió como una alternativa por la cual el pueblo palestino pudo compartir y transmitir a varias generaciones su historia, cultura, tradiciones y saber popular, aspectos que fueron constantemente omitidos por los sistemas educativos impuestos durante el Imperio Otomano, el Mandato Británico, las administraciones de Jordania y Egipto y la Administración Civil Israelí.

La educación popular obtuvo su mayor auge y se conformó como movimiento social durante la Primera Intifada, momento en el que los diversos tipos organizaciones políticas y sociales propiciaron en el establecimiento de los Comités Populares Locales (*Lijan sha`biya*). Estos surgieron principalmente como una respuesta concreta frente a las duras condiciones generadas durante la Intifada. Particularmente, por los duros castigos colectivos, impuestos por el ejército de Israel a los territorios ocupados, entre ellos los prolongados toques de queda que dificultaban el acceso básico a servicios de comida, agua, salud y educación. Estas medidas obligaron a agrupaciones de la sociedad civil a organizarse clandestinamente para proveer estos servicios y mantener unida a la comunidad. Los Comités se organizaron a lo largo de los territorios palestinos. Sus principales tareas consistían en el almacenamiento y distribución de alimentos, servicios de salud, educación alternativa y popular, protección, autosuficiencia y apoyo moral y psicológico para el caso de fallecimientos y encarcelamientos arbitrarios. Cada Comité

¹⁹ Entrevista a Lucy Thaljieh, Coordinadora del Proyecto sobre mujeres, Wi'am-Palestinian Conflict Resolution Center, realizada por Johanna Ospina el 11 de mayo, en Belén, Cisjordania, TPO.

²⁰ Para más información al respecto recomendamos consultar: Popular Education South Africa Looking back to go forward together. Consultado en: <http://www.populareducation.co.za/> Junio 15 de 2015.

Popular recogía fondos que le permitieran llevar a cabo sus labores las cuales eran coordinadas por el *Unified National Leadership of the Uprising* (UNLU).

En cuanto a la educación, en los primeros meses de 1988, las autoridades israelíes ordenaron el cierre indefinido de todas las escuelas de Cisjordania, argumentando que éstas se habían convertido en centros organizados para la promoción de la violencia. El cierre afectó a 611 guarderías y escuelas de educación básica, 321 escuelas de educación media y 262 escuelas secundarias. El cierre de estos centros se prolongó durante cuatro años. En Jerusalén Este, más 1.200 escuelas fueron cerradas, afectando a aproximadamente 300.000 estudiantes. Mientras que en Gaza se efectuaban cierres intermitentes de los centros educativos²¹.

Como respuesta a esta situación, los UNLU solicitaron a las comunidades locales hacer todos los esfuerzos necesarios para compensar los períodos en los que no era posible acceder a los servicios educativos. Desde este llamado, la educación popular era entendida como un movimiento y estrategia para aumentar los estándares educativos, proporcionar los contenidos que no eran parte del plan oficial de estudios, proveer los servicios educativos a los cuales no tenían acceso miles de niños, niñas y jóvenes palestinos, reivindicar el derecho a la educación y resistir las consecuencias de la ocupación. A manera de un sistema educativo paralelo, el movimiento de la educación popular contó con la participación de estudiantes, maestros, familias, escuelas y universidades quienes se organizaron en Comités barriales para ofrecer clases formales y diversos tipos de formación en las escuelas, hogares y en los centros comunitarios y religiosos. Al inicio de esta campaña por la educación participaron las escuelas públicas, privadas y de la UNRWA. Pero pronto las autoridades israelíes declararon su participación como ilegal, situación que obligó al movimiento a enfocar sus esfuerzos en la educación impartida en los hogares²². Como parte de esta lucha surgió la “Campaña por la Educación” considerada como un movimiento que aún hoy busca reivindicar el pleno acceso al derecho a la educación en Palestina²³.

Esta lucha también trasciende el nivel superior de enseñanza, por lo que es necesario resaltar el importante rol político que jugaron las universidades durante la

²¹ GLENN, Robinson, *Building a Palestinian state: the incomplete revolution*, Indiana University Press, Bloomington, 1997. pág. 100 a 105.

²² ASSAF, Said, "Educational disruption and recovery in Palestine" en SOBHI, Tawil (Ed.), *Educational destruction and reconstruction in disrupted societies*, UNESCO/IBE, Geneva, 1997. pág. 54 y 55.

²³ Para mayor información véase: “Right to Education Campaign” Consultado en: <http://r2eoutreach.wordpress.com/about/> Junio 19 de 2015.

Primera Intifada al menos dentro de las élites palestinas. Este se debe a que hacia la década de los sesenta las universidades fortalecieron sus mecanismos de participación gracias al establecimiento de Consejos de Estudiantes de los cuales formaban parte reconocidos e influyentes líderes de la OLP y algunas organizaciones comunistas. Hacia el principio de la década de los ochenta empezaron a integrarse varias organizaciones islámicas, aunque se constituían como una pequeña minoría. La participación de varios grupos políticos en los Consejos académicos contribuyó a que las organizaciones de estudiantes universitarios fueran las más efectivas para hacer frente a las duras condiciones y restricciones impuestas por Israel. Ejemplo de ello es la Universidad de Bir Zeit que se mantuvo cerrada por más de cuatro años, su coordinada organización permitió que se ofrecieran cursos informales y se iniciaran programas y campañas en pro del derecho a la educación, entre ellas, la muy conocida “Universidad sin Muros”²⁴.

Posteriormente, tras el fin de la Intifada y bajo lo alcanzado con los Acuerdos de Oslo, el movimiento de educación popular continuó su expansión en los territorios, inició una campaña para erradicar el analfabetismo entre adultos y participó activamente en la construcción del Plan de Estudios Palestino. En la actualidad, el movimiento de educación popular de Palestina promueve el activismo y realiza labores para fortalecer el rol de la comunidad educativa en todos los niveles y sectores, el reclamo por un acceso efectivo al derecho a la educación, la superación de las barreras generadas por el colonialismo y la ocupación y la contribución en el cambio de las actuales condiciones en que se encuentra el pueblo palestino.

Como hemos apreciado, la educación popular ha sido la alternativa educativa por el cual las diversas organizaciones de la sociedad civil y la comunidad educativa palestina han contribuido en la reivindicación del derecho a la educación en sus diferentes dimensiones, como también en la resistencia y superación de las prácticas de colonialismo, ocupación y apartheid ejercidas por el Estado de Israel sobre este pueblo. Aunque la labor del movimiento sigue vigente, éste sólo tuvo su máxima expresión durante la Primera Intifada. Por ello, consideremos que es necesario fortalecer los espacios de discusión al respecto y visibilizar a la educación popular como una estrategia de resistencia capaz de contribuir en la transformación de los actuales desafíos presentes en el contexto de los TPO. Por otro lado, es necesario precisar que si bien la educación popular contribuyó en el desarrollo conceptual de la educación para la

²⁴ GLENN, Robinson, *Building a Palestinian state: the incomplete revolution*, citado, pág.105 a 107.

paz, no necesariamente implican la misma labor, de manera breve la educación popular consiste en una serie de prácticas educativas y pedagógicas provenientes de varias corrientes como la Teoría Social del Cambio y la Pedagogía Crítica, la Pedagogía Liberadora, entre otras que buscan fomentar procesos educativos que conlleven a la resistencia y la transformación de las estructuras de poder dominante y opresor y así lograr el establecimiento de sociedades más justas e igualitarias.

Si bien no existe una definición exacta de qué es educación popular, ya que esta se define a sí misma a través de la praxis educativa, autores Crowther, Martin y Shaw explican que la educación popular surge como forma de hacer frente a la desigualdad, explotación y opresión y que posee una naturaleza abiertamente política ya que se encuentra comprometida con la lucha por un orden social más justo e igualitario. Según los autores, la educación popular, entre otros aspectos se caracteriza por: comprometerse con los intereses y las luchas de los sectores populares; generar procesos educativos para basados en el empoderamiento y cambio social; establece una conexión directa entre educación y cambio social; ser crítica y propositiva frente a las condiciones del contexto, etc²⁵.

Por su parte, Mejía y Awad intentan definirla educación popular a partir de sus características, señalando que es un tipo de educación que nace y se desarrolla en la praxis educativa en la que intervienen diversos actores con horizontes culturales diversos; permite el reconocimiento y recontextualización de saberes, conocimientos y prácticas; es una vía de acción por la cual se busca el reconocimiento y empoderamiento de los excluidos; busca entender y transformar las relaciones de poder presentes en las dinámicas de exclusión y dominación y, es una pedagogía desde y para la praxis²⁶.

Desde nuestro análisis a los postulados teóricos y metodológicos de la Teoría Crítica de la Educación y el repertorio pedagógico de Freire, a continuación presentamos algunos de los principales fundamentos de la educación popular que posteriormente desarrollaremos y aplicaremos para el caso de los TPO:

1. La educación popular concibe a la educación como un proceso no neutral y abiertamente comprometido en la transformación de las relaciones de poder que

²⁵ CROWTHER, Jim, MARTIN, Ian, SHAW, Mae, (Eds.) *Popular Education and Social Movements in Scotland Today*, National Institute of Adult Continuing Education –NIACE, Leicester, 1999, pág. 4.

²⁶ MEJIA, Marco y AWAD Myriam, *Educación popular hoy en tiempos de globalización*, Ediciones Aurora, Bogotá, 2003.

generan las condiciones sociales, políticas y económicas de los contextos en los que tomará lugar la acción educativa.

2. Busca la integración e interdependencia de saberes, por lo tanto reconoce la importancia del saber científico y plantea la necesidad de valorar el saber popular y el saber adquirido con base en la interacción con la realidad.
3. Propone el diálogo como principal herramienta metodológica por medio de la cual los actores reconocen su propio discurso y posición y logran reflexionar sobre las diversas formas de transformar la sociedad.
4. Ubica en el centro del aprendizaje a los sujetos y actores oprimidos a fin de que éstos logren la transformación social a partir de su propia liberación y emancipación.

2. El contexto: sobre las condiciones en las que toma lugar la acción educativa.

“El punto de partida de la educación está en el contexto cultural, ideológico, político y social de los educandos. No importa que este contexto esté echado a perder”²⁷.

Al interior de la educación para la paz existe el debate sobre si es efectivo y apropiado desarrollar e implementar dichos programas en situaciones de conflicto armado; efectivamente, el caso de los TPO es una importante muestra que avala este argumento. De manera contraria a estas posturas que pretenden guardar distancias y así evitar el potencial fracaso de los programas de educación, la educación popular posee como principal método pedagógico la permanente y dinámica interacción con el contexto, es decir, el conjunto de actores, medios, estructuras y circunstancias sociales, políticas, económicas, culturales y geográficas en el que tomará lugar la acción educativa. Por ello, la educación popular toma como punto de partida la realidad su diversidad, complejidad y continuo cambio. Esta relación de estrecha dependencia entre educación y contexto, se debe a que la educación popular se encuentra abiertamente comprometida con el conocimiento y la comprensión de las estructuras y procesos que conforman la realidad y las posibles formas de transformarla.

Desde esta postura, la educación popular establece diversos procesos pedagógicos y de transformación social de la realidad, entre ellos encontramos la

²⁷ Freire, Paulo. “Constructor de sueños”. Textos del video realizado por el IMDEC, México, para la Cátedra Paulo Freire, ITESO, 2000. P. 1. Recopilación de entrevistas a Paulo Freire Consultado en: <http://diarioeducacion.com/> Abril 14 de 2015.

construcción de saberes, el diálogo, la participación y empoderamiento de actores, los movimientos sociales, la dimensión ética y política, la cultura, entre otros. En este apartado nos dedicaremos a los dos últimos aspectos por considerarlos como los más relevantes para comprender las características del contexto en el que se pretende llevar a cabo la acción educativa.

2.1. La dimensión ética y política de la educación: un compromiso con las necesidades del contexto.

“Entre los pocos extranjeros que puede llegar a conocer un niño de Nablus está un soldado israelí que al menos dos veces por semana irrumpe en su casa a la media noche. Un niño así va con miedo a su escuela o teme relacionarse con otros”²⁸.

A lo largo de sus reflexiones sobre la educación, Freire enfatiza sobre la naturaleza política y el carácter no neutral que ésta posee²⁹. Según el pedagogo, esto se debe a que toda acción educativa tiene una intención política conectada con una ideología, valores, relaciones de poder y con su reproducción o transformación. Por lo tanto, en la medida en que la educación se incline hacia ciertas aspiraciones políticas así será su carácter. En razón a esto, Freire establece la distinción entre las prácticas educativas que buscan legitimar y perpetuar las estructuras de poder dominantes y opresoras (educación colonizadora, bancaria, tradicional) y aquellas que tienen un compromiso con la realidad social y buscan transformarla para la autonomía y desarrollo de las personas (educación dialógica, liberadora, transformadora).

Para Freire, la educación tradicional, instrumentaliza y neutraliza el conocimiento para lograr fines políticos generalmente ocultos que despojan a los individuos de su dignidad y su libertad de conciencia por la cual pueden elegir su propia forma de leer, interpretar y relacionarse con el mundo. A diferencia, la educación liberadora posee objetivos abiertamente políticos comprometidos con la dignidad, libertad e igualdad de las personas, las condiciones de su realidad o contexto y, las diversas formas por las cuales pueden transformarse. A partir de esta diferenciación, Freire hace énfasis en el compromiso ético-político por medio del cual la educación contribuye en la construcción de una realidad más justa y que cuyas condiciones

²⁸ Entrevista a Abdalkarim Zawawi, asistente, Project Hope, realizada por Johanna Ospina el 14 de mayo de 2014, en Nablus, Cisjordania, TPO.

²⁹ FREIRE, Paulo, *¿Extensión o comunicación?*, trad. de L. Ronzoni, Siglo XXI, Madrid, 1973.

permitan a las personas lograr su libertad y autonomía. Para ello, la acción educativa debe estar dirigida al reconocimiento, crítica y cambio de las relaciones y estructuras de poder que generan exclusión, dominación y opresión de un grupo de individuos sobre otros.

Desde este planteamiento, en los TPO, el rol de la educación, concretamente el de la educación popular, debe estar comprometida con el reconocimiento y transformación de las estructuras de poder que perpetúan las prácticas de colonialismo, ocupación y apartheid que afectan la dignidad, soberanía, autonomía y libertad del pueblo palestino y que a su vez han generado una serie de relaciones de poder incompatible traducidas en la dialécticas: opresor/oprimido, colonizador/colonizado, ocupante/ocupador, normalizador/ normalizado, judío/árabe, israelí/palestino. Desde la educación popular, este compromiso con la transformación de las estructuras dominantes se traduce en el comienzo y fin de la acción educativa, es decir, los fines de la educación surgen a partir de las condiciones del contextos y su necesidad de transformarlas. Si bien no entraremos de nuevo a describir y analizar las complejas y difíciles circunstancias del contexto de los TPO, para efectos de abordar el aporte de la educación popular dentro de éste, consideramos conveniente recurrir a la síntesis contextual propuesta por el antropólogo israelí, Jeff Halper, director del Comité Israelí Contra la Demolición de Casas. Halper, explica que con el transcurso de casi 50 años de ocupación israelí sobre los territorios palestinos, el Estado de Israel ha implementado una “Matriz de Control” que consiste en una serie de leyes, órdenes militares, limitaciones a la movilidad, asentamientos coloniales y una infraestructura de la ocupación. El uso de esta matriz le ha permitido a Israel generar estructuras de represión que literalmente paralizan la cotidianidad de los palestinos, con el argumento de proteger la seguridad y los intereses del Estado de Israel. Según el autor, la matriz opera a través de tres niveles relacionados entre sí, a saber³⁰:

1. control y ataques militares: bajo la figura de la “administración”, Israel efectúa una serie de acciones militares ilegales entre ellas los arrestos masivos y las detenciones arbitrarias.
2. la creación de hechos en el terreno: una serie de política orientadas, expropiación masiva de tierra palestina, la construcción de asentamientos, la

³⁰ HALPER, Jeff, *Obstacles to Peace. A Reframing of the Palestinian-Israeli Conflict*, citado, pág. 48 a 55.

separación de los territorios mediante bantustanes³¹, la dependencia económica, la barrera y otros mecanismos de separación y control, una red de carreteras de acceso exclusivo para colonos, el bloqueo de Gaza, o construcción de parques industriales³².

3. burocracia, políticas y leyes como instrumentos para la ocupación y el control: transferencia de colonos judíos a los TPO, órdenes militares impuestas por los comandos militares, medidas administrativas que restringen la migración y movilidad de los palestinos y medidas administrativas que restringen los derechos y la vida cotidiana de los palestinos.

Con todo, la labor de la educación popular en los TPO nace en un contexto fuertemente determinado por una serie de prácticas y políticas por medio de cuales el sionismo, como poder dominante y hegemónico, ha efectuado la colonización, ocupación y separación; principios y dispositivos por los cuales ha llevado a cabo sus propósitos políticos e ideológicos en los territorios. Sin embargo, el compromiso de la educación popular de transformar las estructuras de dominación no se limita al poder ejercido por el Estado de Israel, su labor también se extiende a los mecanismos con los cuales la ANP y los partidos políticos, principalmente *Al Fatah* y *Hamas*, ejercen control y dominio sobre la población palestina.

Para lograr la transformación de un contexto como el anteriormente descrito, principalmente caracterizado por la opresión, Freire propone iniciar la acción educativa a partir de la condición del oprimido y de su deseo por liberarse de su opresor y

³¹ Como explicamos en anteriores apartados, En el contexto del régimen de apartheid de Sudáfrica, un “Bantustán” es el término con el que se denominan los territorios o reservas tribales asignados a la población no blanca que habitaba en Sudáfrica y África del Sudoeste. De acuerdo con Halper, en el contexto de los TPO, un bantustán son todos los territorios palestinos que han sido cantonizados (separados, enclavados) o separados de la continuidad territorial de Palestina y han sido territorialmente atrapados en razón de las prácticas expansionistas de Israel, se encuentran bajo soberanía de Israel y poseen una limitada autonomía. HALPER, Jeff, JOHNSON, Jimmy & SCHAEFFER, Emily, *The Israeli-Palestinian Conflict: challenging slogans through critical reframing*, The Israeli Committee Against House Demolitions-ICAH, Jerusalem, 2009, pág. 10.

³² Dentro de estas acciones sobre el terreno descritas por Halper, consideramos necesario añadir algunos de las características sobre la arquitectura de la ocupación, descritas por el arquitecto israelí Eyal Weizman. Como parte de su análisis, Weizman expone que las políticas territoriales ejecutadas por Israel en los TPO tienden a desarrollar una “geografía elástica” y en constante transformación que le permite a Israel adaptar y reorganizar las fronteras en torno a sus intereses políticos, económicos y militares. Un segundo aspecto, es la continua implementación de un “laboratorio de lo extremo” por medio del cual Israel ha experimentado con el desarrollado de una serie de técnicas de colonización, ocupación y control que le permiten a este país con el proyecto sionista sobre el territorio. Una tercera línea de análisis desde la arquitectura, es la lógica y políticas de separación que a través de varios mecanismos y técnicas que establecen a nivel nacional la separación o partición literal entre israelíes y palestinos. Finalmente, debido a la separación geográfica de Palestina en pequeños archipiélagos sin continuidad, Israel ha hecho uso vertical de la tierra y de los recursos naturales que se encuentran bajo ella. Los fragmentos de tierra que posee Israel se encuentran conectados entre sí y hacen parte de la estructura de los asentamientos colonos construidos de manera ilegal en suelo palestino. Para mayor información véase: WEIZMAN, Eyal, *Hollow land : Israel's architecture of occupation*, Verso, London, 2007, pág. 1 a 16.

recuperar su humanidad. De este modo, en su propuesta de educación liberadora, Freire ubica a los sujetos y sus necesidades en el centro del proceso del proceso educativo que es en sí un proceso de transformación social. Para este pedagogo, las estructuras de poder opresor sólo logran transformarse a partir de la propia transformación del oprimido. Freire abre este argumento a través de los siguientes interrogantes: “¿quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el terrible significado de una sociedad opresora?, ¿quién sentirá mejor que ellos los efectos de la opresión? y ¿quién más que ellos para comprender la necesidad de la liberación?”³³ A partir de estos planteamientos, Freire y en consecuencia la educación popular ubican como principal método pedagógico el conocimiento que las personas adquieren a través de su propia experiencia al relacionarse con el mundo. En palabras de Freire, el “saber de la experiencia vivida”³⁴ que además se constituye en la fuente de la cultura popular.

Así pues, desde la educación popular, la acción educativa no sólo parte de las condiciones del contexto, sino además, en la manera en que los sujetos se relacionan con él y construyen su visión del mundo a partir de la experiencia surgida como fruto de esa relación. En los TPO, este conocimiento de la vida básicamente se traduce en vivir bajo la ocupación, es decir, en los aprendizajes adquiridos de una vida cuya cotidianidad se encuentra sujeta a los obstáculos, barreras, impedimentos, sanciones, discriminación y eliminación impuestas por el poder dominante y hegemónico del Estado de Israel. Desde estas condiciones y de los sujetos que las padecen inicia el proceso educativo y social por medio del cual la educación popular busca construir sociedades más justas e igualitarias.

2.2. La construcción de la cultura y de la identidad: definiendo la acción educativa a partir de las dinámicas de poder presentes en el contexto.

“La identidad palestina no ha sido tomada en cuenta lo suficiente cuando se habla de paz y de temas similares”³⁵.

“...el desarrollo y mantenimiento de cada cultura requiere de la existencia de otro, del diferente, de un alter ego competitivo”³⁶.

³³ FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido* citado, pág. 40.

³⁴ FREIRE, Paulo, *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, Siglo XXI Editores, México, D.F., 1993, pág. 133.

³⁵ Entrevista a Majed Nassar, Co-Director, Alternative Information Center (AIC), realizada por Johanna Ospina el 17 de abril de 2012, en Beit Sahour, Cisjordania, TPO.

³⁶ SAID, Edward, *Orientalism*, 2da edición, Vintage, New York, 1994, pág. 331 y 332.

Desde la educación popular, el contexto y la cultura son los principales elementos metodológicos de la praxis educativa. Ambos se constituyen en los pilares por los cuales se emprende y proyecta la acción educativa y, por ende, se genera cambio social. Entendiendo la cultura en términos de Gertz, como la trama o red significados que el hombre ha tejido, en la cual se encuentra inmerso y ha estructurado su realidad y la forma de relacionarse con ella³⁷. La educación popular busca penetrar en la cultura, con el propósito de comprender la interacción de los espacios simbólicos, los aprendizajes y experiencias obtenidas a partir de la cotidianidad, el rol de los sujetos en el conocimiento y comprensión de su realidad y su capacidad para transformarla.

Esta relación entre educación y cultura, también implica comprender la función que ésta ejerce en los diferentes procesos y estructuras sociales en una determinada sociedad. En este sentido, resulta necesario hacer uso de la definición del término de cultura desarrollado por García Canclini quien define la cultura como una pretensión social, es decir, toda producción de sentido que es de carácter material y simbólico la cual representa y reproduce, la realidad, las estructuras materiales y el sistema social. Esta producción consiste en la elaboración y reproducción de productos materiales y simbólicos, la cual en algunas ocasiones puede transformar la realidad³⁸. Desde la propuesta de Canclini, es posible comprender de qué manera la producción y la reproducción cultural también se encuentra supeditada a las estructuras de poder y a la dominación hegemónica presentes en las sociedades. En la medida en que la producción y reproducción cultural se realice de manera desproporcionada en las relaciones de distribución y uso, se efectúa una desigualdad de condiciones que inevitablemente conlleva a una desigualdad cultural, traducida en una relación de culturas hegemónicas y culturas subordinadas. Precisamente, desde esta óptica es donde la educación popular establece una relación intrínseca con la cultura popular, que nace a causa del dominio de la cultura hegemónica. Al respecto, Flowers señala que la educación popular reconoce el valor de las culturas populares, no como una forma de hacer accesible la educación a los sectores base de la sociedad, sino para construir un proyecto educativo

³⁷ GERTZ, Clifford, *La interpretación de las culturas*, Trad. A. Bixio, Gedisa, Barcelona, 2000. pág. 20 a 25.

³⁸ GARCÍA, CANCLINI, Néstor, *Consumidores y Ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*, Grijalbo, México, D.F, 1995.

comprometido con la historia, conocimientos, valores, perspectivas e intereses de éstos y otros sectores que se encuentran bajo el dominio de las estructuras sociales³⁹.

Así, desde la propuesta pedagógica de Freire, la educación debe estar comprometida y mostrar reconocimiento y respeto por la cultura popular que se traduce en el “saber de la experiencia vivida”⁴⁰. Desde este enfoque, las claves metodológicas de Freire apuntan a la comprensión de la construcción del saber de las culturas e identidades culturales, esto a partir de su historicidad y memoria histórica, espacio geográfico y territorial, narrativas espacios de socialización, entre otros elementos.

Por ello, la labor de la educación popular en Palestina debe estar abiertamente comprometida con la complejidad y diversidad que hacen parte de la cultura e identidad palestina. No obstante asumir la cultura palestina como el pilar por el cual se proyecta la acción educativa implica varias consideraciones. Para empezar, referirse a la entidad y cultura del pueblo palestino, exige remontarse a la Palestina Histórica y a su larga cadena de conquistas e invasiones que la caracterizan. Palestina ha sido habitada por numerosos pueblos, entre ellos los hebreos, los cananeos y los filisteos. Igualmente, ha sido dominada y controlada por imperios como el egipcio, sirio, persa, romano, otomano y ha sido fuertemente marcada por la presencia de los reinos de Israel, las conquistas árabes, las cruzadas y el Mandato británico. Para el historiador palestino-libanes Rashid Khalidi, la acumulación de estos acontecimientos históricos y la relación de Palestina con los países árabes de la región han generado una serie de narrativas múltiples y contradictorias sobre quiénes son los palestinos y cómo éstos se ven a sí mismos. Si bien existen rasgos únicos que caracterizan a este pueblo, el concepto de identidad palestina está atravesada por múltiples niveles de sentidos. Por ello, es posible encontrar palestinos musulmanes, cristianos, árabes, otomanos, locales, exiliados, tribales, etc⁴¹. Como podemos apreciar, al igual que ocurre con todas las culturas, es casi imposible intentar definir la cultura e identidad palestina a partir de elementos concretos y delimitados. Esto se debe a que el proceso que le ha otorgado forma y carácter se encuentra estrechamente relacionada con la historia y cultura compartida por varios pueblos y civilizaciones de la humanidad.

³⁹ FLOWERS, Rick, “Traditions of Popular Education”, en FLOWERS, Rick, *Popular Education, Report*, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn, 2009, pág. 9 a 22.

⁴⁰ FREIRE, Paulo, *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, Siglo XXI Editores, México, D.F, 1993, pág. 133.

⁴¹ KHALIDI, Rashid, *Palestinian identity: the construction of modern national consciousness*, Columbia University Press, New York, 2010.

Pero en este recorrido sobre la construcción de la cultura e identidad palestina, encontramos que la historia contemporánea de Palestina y de la región han dotado de nuevos y concretos rasgos identitarios a este pueblo. Parte de ellos, provienen de la *Al-Nahda*, traducida como el renacimiento o renacer árabe que buscaba la integración de la cultura y el pensamiento árabe de carácter secular⁴². Este hecho se encuentra estrechamente vinculado con el origen del nacionalismo palestino que surge a partir del nacionalismo árabe que fue una respuesta directa ante el dominio y la opresión efectuadas por el Imperio otomano y la inadecuada intervención de las potencias occidentales en la región⁴³.

No obstante, uno de los principales aspectos que más ha influenciado en la construcción simbólica de la identidad y la cultura palestina contemporánea, ha sido el sionismo y sus prácticas de colonialismo, ocupación y segregación que a su vez han generado una relación asimétrica de poderes culturales, políticos y económicos entre Israel y Palestina. A lo largo de este proceso de colonización sionista, uno de los más significativos y trascendentes hechos que ha marcado la historia y la cultura palestina fue la creación y el establecimiento del Estado de Israel (1948) que provocó entre otros hechos la *Nakba* (1948). La catástrofe o la hecatombe del pueblo palestino produjo a su vez la *Shatat*, traducida como el exilio o diáspora de al menos 750.000 palestinos quienes se convirtieron en refugiados en su propia tierra convertida, en el Estado de Israel y en los países árabes vecinos. La *Nakba*, implicó entre otras cosas, el despojo del pueblo palestino, la pérdida de su tierra y de sus patrimonios, el quiebre de su historia y su cultura y el hundimiento de sus aspiraciones nacionales. El escritor y ensayista palestino Elias Sanbar, señala que los hechos ocurridos durante la *Nakba*, son un elemento clave para comprender la identidad palestina contemporánea, ya que este fecha, representa el momento en el que “un país y su pueblo fueron condenados a desaparecer de los diccionarios y los mapas”⁴⁴. Adicionalmente, la *Nakba* y los acontecimientos que de ella se derivaron, generaron en la cultura y en el imaginario colectivo palestino la apropiación de nuevos elementos simbólicos. Entre ellos, el más relevante es el significado que encierra la palabra *al-guiyab* traducida al español como ausencia, abandono, o separación. Como veremos adelante, el término *al-guiyab* se ha

⁴² ABD AL-RAHMAN, Yagi, GÓMEZ GARCÍA, Luz, *Factores determinantes del renacimiento cultural palestino (1875-1925)*, Editorial Cantabria, 1993.

⁴³ HASSASSIAN, Manuel, “Historical Dynamics Shaping Palestinian National Identity”, en: *The Palestine-Israel Journal on Politics, Economics and Culture*, Vol. 8 No 4, 2001, pág. 52 y 53.

⁴⁴ SANBAR, Elias “Out of Place, Out of Time”, en: *Mediterranean Historical Review*, vol 16, 2001, pág. 87 a 94.

convertido en el espacio simbólico por el cual los palestinos se resisten a aceptar la no existencia de su pueblo⁴⁵.

A partir de estos hechos, observamos que la colonización sionista no sólo ha sido la causa y sino también el espacio por el cual, los palestinos han intentado construir los elementos simbólicos de su historia, cultura e identidad que les permiten resistir el poder cultural y hegemónico que los oprime y pone en riesgo su existencia. Pero a la vez y a modo de simbiosis, el sionismo se ha valido de la colonización y de la ocupación como mecanismos para formular una identidad e imaginario del pueblo palestino como forma de diferenciarse y hacer válida la propia existencia e identidad del pueblo israelí.

Este escenario nos conduce a analizar la relación entre un *ellos* y un *nosotros*, posiciones que resultan relevantes para comprender la construcción cultural e identitaria. Esta correspondencia entre ambas partes ha sido explicada por Said de la siguiente manera: "...el desarrollo y mantenimiento de cada cultura requiere de la existencia del otro, del diferente, de un alter ego competitivo"....en consecuencia, "la identidad se construye a partir de los opuestos y los otros, quienes realmente siempre están sujetos a las continuas interpretaciones y reinterpretaciones de sus diferencias, respecto al nosotros"⁴⁶.

Sin embargo, para Said el problema respecto a la *otredad* va más allá de las diferencias y los límites por la cual es definida, incluso, del contacto y de las relaciones naturales con el *otro*. Para este autor, el principal problema radica en cómo se produce el acercamiento entre culturas y las relaciones de poder ideológico, político, económico y cultural que se derivan a partir de dicho encuentro. Como punto referencia, más adelante en su obra "Imperialismo y Cultura", Said explica cómo a partir de diversos dispositivos de poder el imperialismo moderno se consolidó en sistema de dominación de una cultura sobre otra⁴⁷.

Así mismo, este interés por las relaciones culturales surgidas a partir del poder también hacen parte del núcleo de acción de la educación popular. Al respecto, Freire distingue entre dos tipos de manifestación del poder, una en sentido negativo y otra en positivo. La primera, la concibe como el poder que actúa sobre las personas y los grupos

⁴⁵ GÓMEZ GARCÍA, Luz, "Seguridad Humana ¿Por qué cultura? ¿Por qué en Palestina?", en: ESCUDERO ALDAY, Rafael, *Segregados y recludos. Los palestinos y las amenazas a su seguridad*, citado, pág. 166

⁴⁶ SAID, Edward, *Orientalism*, 2da edición, Vintage, New York, 1994, pág. 331 y 332.

⁴⁷ SAID, Edward, *Cultura el imperialismo*, Trad. N. Catelli, Anagrama, Barcelona, 1996.

para dominarlos y coaccionarlos. Mientras que la segunda la entiende como el poder que poseen los sujetos y los colectivos para resistir, luchar y limitar los diferentes procesos y manifestaciones de dominación. Al centrar su atención en estos tipos de poder, Freire enfatiza en la naturaleza dialéctica que los relaciona, la cual se manifiesta en la cultura, entendida ésta como un espacio dinámico en el que las relaciones de poder se presentan e interactúan⁴⁸. Por lo tanto, la “dialéctica entre poderes”, es en sí, un “diálogo entre culturas”, que no consiste precisamente en un diálogo entre las concepciones erróneas de la “cultura elitista” y “cultura popular”, sino una relación dialéctica entre la “cultura hegemónica” y la “cultura de la diferencia”⁴⁹. Pues, como herederas del imperialismo y la colonización occidental, el sionismo y la colonización sionista se han posesionado como la cultura y el poder hegemónico dentro la dialéctica israelíes/palestinos (la relación ellos/nosotros). Para ello, han empleado una serie de dispositivos políticos, económicos, geográficos, culturales y religiosos que convierten esa misma dialéctica, en otras completamente opuestas y subordinadas, a saber: colonizador/colonizado, ocupante/ocupado, opresor/oprimido.

Como forma de perpetuar su poder y también dichas dialécticas, el sionismo y sus políticas y prácticas dirigidas hacia el pueblo palestino han generado una serie de categorías identitarias del pueblo palestino, que están sujetas a aspectos principalmente históricos, territoriales y jurídicos que generan la fragmentación de la unidad palestina. Dicha clasificación se ha convertido en un obstáculo para el reconocimiento de la dignidad, autonomía y derechos del pueblo palestino y por ende para su propia existencia. Entre ellas podríamos destacar: 1. Refugiados palestinos, 2. Palestinos que se encuentran al interior de Israel, 3. Palestinos que habitan Jerusalén Este, 4. Palestinos ubicados en Cisjordania y, 5. Palestinos que habitan Gaza.

Sin embargo, esta especie de taxonomía que busca definir al palestino no es la única forma por la cual el sionismo intenta relacionarse y diferenciarse con el *otro*, con el palestino. También, hace uso de una serie de dispositivos especialmente culturales e

⁴⁸ En una posición similar, Said entiende la cultura como el campo de batalla en el que se enfrentan todo tipo de causas políticas e ideológicas. Véase: SAID, Edward, *Cultura el imperialismo*, citado, pág. 14.

⁴⁹ De acuerdo con Freire, bajo un contexto marcado por la opresión se presenta una relación dialéctica entre una “cultura hegemónica” y una “cultura de la diferencia”. La primera, es una cultura dominante que puede ser de tipo económico, político, social, o religioso, y que generalmente ha ejercido el poder para extender y reproducir hábitos, valores, intereses e imaginarios de los grupos históricamente privilegiados, dando como principal resultado la prolongación de las diversas formas de discriminación. En cuanto a la “cultura de la diferencia”, el pedagogo la interpreta como aquellos hábitos, valores, intereses e imaginarios provenientes de los diversos sujetos y grupos excluidos por causas de etnia, edad, género, creencia, tendencia política, proveniencia, condición física, lengua, entre otros más. FREIRE, Paulo, *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, Trad. S. Mastrangelo, Siglo XXI, México, 1999, pág. 20 a 26.

ideológicos por los cuales se busca eliminar el otro o hacerlo invisible o ausente. Para comprender este aspecto, es necesario penetrar en el propio imaginario que Israel construye acerca de su sociedad y cultura y, cómo a partir de éste pretende relacionarse con el palestino.

Para ello, podríamos empezar con los mecanismos por medio del cuales el Estado de Israel intenta definirse y marcar diferencias respecto a los palestinos y otros pueblos y Estados. El primero y tal vez el más importante de ellos tiene que ver con la identidad judía y su relación con el proyecto de Estado-nación israelí. En la actualidad existe un complejo debate respecto al origen de esta nación, por una lado se encuentran aquellos críticos, principalmente historiadores, que afirman que la idea de la nación israelí es una invención casi artificial que surge como producto del auge de los nacionalismos en Europa durante el Siglo XIX, concretamente el sionismo. Mientras que en un segundo lugar, se hallan todas aquellas posturas que se remontan a los tiempos bíblicos para tratar de reconstruir y justificar la existencia de un pueblo escogido por Dios merecedor de una tierra prometida.

Dentro de este debate, se encuentran las afirmaciones del historiador y profesor israelí, Shlomo Sand, quien en su obra “La invención de pueblo judío” plantea varias tesis con las que intenta desconstruir las narrativas por las cuales se recrea y justifica la existencia de la nación israelí⁵⁰. Entre estos planteamientos consideramos relevante destacar que la invención del pueblo judío esta principalmente basada en hechos e interpretaciones bíblicas retomadas por el sionismo, las cuales carecen de veracidad científica al tratarse de un texto teológico. Este argumento ha sido avalado por la generación de “nuevos investigadores israelíes” a quienes ya nos hemos referido con anterioridad. Una segunda hipótesis planteada por Sand consiste en desmitificar que el pueblo judío no es una etnia única basada en rasgos físicos y biológicos; este pueblo es en sí la congregación de varios pueblos unidos bajo el paraguas de la religión judía, entre estos pueblos están los bereberes, jázaros, y yemeníes. Por último, el sionismo, un movimiento nacionalista de origen europeo utilizó la religión como base para fundar su proyecto de Estado-nación de carácter etnocentrista, principal característica de un Estado estrictamente judío⁵¹.

⁵⁰ SAND, Shlomo, *The invention of the Jewish people*, Trad. Y. Lotan, Verso, London, 2009.

⁵¹ Durante siglos, los creyentes judíos que habitaban Europa antes del gran proceso de Secularización y que ya habían enfrentado múltiples amenazas durante los diferentes procesos históricos y religiosos del continente, se unieron y fortalecieron como comunidad religiosa gracias a la creencia de que ellos eran “el pueblo escogido por

Igualmente, y en términos de su posición geopolítica en la región en la que se encuentra insertado, el Estado de Israel se autodefine y promueve así mismo como la primera y única democracia en el Medio Oriente. Esta imagen pretende ser respaldada a través de aspectos como su ubicación en la clasificación mundial del Índice de Desarrollo Humano, que para el 2014 ubicó a Israel en el puesto 19⁵². Entre otros de los elementos empleados por Israel para promover su carácter de democracia moderna se encuentran la presencia de partidos políticos, la celebración periódica de elecciones, la libertad de prensa y de creencias, el respaldo de los derechos de las comunidades LGTBI, la protección del medio ambiente, el desarrollo tecnológico, entre otros. Bajo este discurso, Israel intenta congraciarse con el discurso Occidental sobre democracia del cual se considera heredero.

Pero, esta democracia queda en duda cuando Israel se define así mismo como un Estado exclusivamente judío que opera en función de la etnia más no de la ciudadanía. En razón de esta característica, Israel ha sido definido como una *etnocracia* o como una *etnocracia democrática*. En su análisis al respecto, el profesor israelí, Oren Yiftachel, define las etnocracias como aquellos regímenes que facilitan la expansión, la etnización y el control de un grupo étnico dominante sobre un territorio reclamado. Estos regímenes se conforman por la combinación de tres importantes factores: a) el colonialismo y establecimiento de colonias, b) el etnonacionalismo y, c) el establecimiento de una capital como referencia geográfica⁵³. En su crítica a las sociedades etnocráticas, Yiftachel plantea que por lo general estos regímenes emplean la cortinilla de la democracia, como lo es el caso de Israel, mientras que en el fondo, el Estado favorece el superioridad y opresión de una mayoría dominante sobre unas

Dios” que estaba “destinado para iluminar el destino de las naciones de la tierra”, que había sufrido un gran exilio y que regresaría a una tierra prometida cuando llegará el tiempo de la salvación.

Estas creencias se acompañaban de actitudes como el miedo, la desconfianza y la necesidad constante de protección y aislamiento, las cuales se convirtieron en uno de los rasgos distintivos de la comunidad de creyentes judíos. Aferrarse a esta idea les permitió como minoría sobrellevar la opresión y el sometimiento que otros poderes y religiones ejercían sobre ellos.

Durante la expansión de la secularización en Europa, los creyentes judíos se vieron obligados a asimilarse al interior de la cultura de países como Francia, Gran Bretaña, Alemania y Países Bajos, tal asimilación llevó a muchos judíos a defender las causas políticas de éstos países e incluso a ir a la guerra en razón de las mismas. Durante la Primera Guerra Mundial y con el fuerte auge del nacionalismo, el sionismo rescató y empleó dentro de su discurso las ideas religiosas que habitaban al interior de estos creyentes y así dar forma a su proyecto de nación judía. SAND, *Shlomo, The invention of the Jewish people*, citado, pág. 250 a 252.

⁵² En contraste, Palestina se encuentra ubicada en la posición número 107. Para mayor información véase: PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO –PNUD, *Informe sobre Desarrollo Humano 2014 Sostener el Progreso Humano: Reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*, PNUD, Washington D.C, 2014, pág. 176 y 177. Consultado en: <http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/2014HDR/HDR-2014-Spanish.pdf> Abril 16 de 2015.

⁵³ YIFTACHEL, Oren, *Ethnocracy: land and identity politics in Israel/Palestine*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 2006, pág. 11 a 16.

minorías no reconocidas o en desventaja. No obstante, el autor plantea un problema más estructural que supera el carácter exclusivamente judío de Israel, es decir, la “judaización” y “desarabización” del territorio colonizado. De este modo las políticas de judaización conllevan a ocultar y/o negar la existencia del pueblo palestino.

Para ello, el Estado de Israel emplea sus estructuras culturales, institucionales, políticas, religiosas, entre otras, con el fin de promover su carácter democrático, mientras que de manera paralela promueve una política y una ideología tendiente a eliminar a todo lo no judío en su contexto, concretamente lo árabe. En relación a este aspecto, Boaventura de Sousa, nos explica que la eliminación o no existencia del otro, es la forma por la cual una entidad es descalificada y considerada como invisible, no inteligible y desechable. Esta producción de la no existencia es ejercida por una misma racionalidad monocultural que generalmente atribuye al otro apelativos como “el ignorante, el retrasado, el inferior, el local o el particular y el improductivo o estéril”⁵⁴. En la misma línea y desde el “Orientalismo”, Said nos explica que el imperialismo y colonialismo tienden a representar al sujeto colonizado como el bárbaro, el exótico, el incivilizado, entre otra serie de distinciones por las cuales se pretende establecer una supremacía de poder⁵⁵. Ambos señalamientos nos remiten directamente a comprender la relación entre lenguaje y poder, es decir, el uso de diversas prácticas discursivas que buscan emitir, transmitir y reproducir determinadas creencias, actitudes y valores frente a una otredad con miras a establecer relaciones de poder. De este modo, dentro de la dialéctica Israel/Palestina, el lenguaje de la colonización y la ocupación legítima, efectiva y reproduce una serie de imaginarios que conducen a la opresión del pueblo palestino⁵⁶.

Un ejemplo de ello lo podemos encontrar en el tipo de lenguaje empleado dentro del sistema educativo israelí. En un amplio análisis de discurso sobre algunos de los textos escolares de Israel, la profesora israelí Nurit Peled expone cómo este país construye su identidad nacional a través de la negación y discriminación de aquellos pueblos y grupos que habitaban Palestina antes del establecimiento del Estado de Israel,

⁵⁴ DE SOUSA SANTOS, Boaventura, *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Trad. L. Exini, J. Gandarilla, C. Morales, C. Lema, Ediciones Trilse, Montevideo, 2010, pág. 22.

⁵⁵ SAID, Edward, *Orientalism*, 2da edición, Vintage, New York, 1994,

⁵⁶ También recomendamos consultar diversos análisis sobre el imaginario de los palestinos y los árabes en los medios de comunicación israelíes, véase: ATAWNEH, Ahmad, “The political of the Israeli occupation the spirit of the Orientalism”, en: NASSER, Ilham, BERLIN, Lawrence, SHELLEY, Wong, *Examining Education, Media, and Dialogue under Occupation: The Case of Palestine and Israel*, citado, 110 a 128.

es decir, los palestinos, los beduinos, los drusos y cualquier no judío⁵⁷. Como parte de su estudio, Peled indaga sobre las diferentes estrategias de representación negativa, las cuales explica a través de varias categorías, entre ellas:

- Despersonalización: en los libros donde se hace referencia a los palestinos, éstos son generalmente denominados como el “problema palestino” y no como un pueblo. A través de este término no sólo se les despoja de su humanidad, se les da el carácter de un problema que debe ser resuelto⁵⁸.
- Generalización: en la mayoría de los libros de historia, geografía y educación cívica no se hace referencia a los palestinos. Por el contrario, son generalizados e invisibilizados a través del término “los árabes”, omitiendo la existencia, identidad e historia de los palestinos.
- Demonización: en algunos de los libros publicados desde 1994 hasta 2010 se compara a los palestinos con el Nazismo y con el demonio. Ejemplos de ellos se encuentran en las siguientes frases: “Arafat era la encarnación de Hitler”, “Arafat era considerado como la personificación de Satán y la OLP era un clan de matones”⁵⁹.
- Racismo visual: esta estrategias se presenta a través de ejemplos como: los árabes son representados como un pueblo bárbaro y no desarrollado que generalmente se dedican al pastoreo y a las actividades agrícolas; se acuden a estereotipos como las barbas, los camellos y el color de la piel; las imágenes de los palestinos generalmente con problemas como el terrorismo, los refugiados, la pobreza, el hacinamiento, el desempleo, entre otros⁶⁰.

Para terminar, los escenarios aquí planteados sobre la construcción de la cultura e identidad palestina y de las relaciones de poder que de ella se derivan, se constituyen como uno de los principales ejes de acción por los cuales la educación popular tomaría lugar en los TPO. Ciertamente, analizar y comprender de qué manera las relaciones de poder presentes en el conflicto palestino-israelí inciden en las actuales condiciones del contexto y, por ende, en la cultura popular palestina, permiten desde la educación plantear propuestas más cercanas y comprometidas con la realidad y necesidades de este

⁵⁷ La autora añade que esta discriminación también es ejercida hacia a todos aquellos grupos que se establecieron al interior de Israel después de su establecimiento como Estado. Entre ellos: los árabes judíos, los judíos provenientes de Etiopía y los judíos provenientes de los países de la ex Unión Soviética.

⁵⁸ Ídem, pág. 65.

⁵⁹ Ídem, pág. 69

⁶⁰ Ídem, pág. 71 a 73.

pueblo. Desde aquí, la educación popular y en concreto a partir de la pedagogía de Freire, busca fomentar entre las “culturas de la diferencia”, el desarrollo de lo que él mismo denomina como el “poder de la transformación”. Un poder que trabaja a través de las personas y se encuentra presente en las diversas formas por las cuales los grupos humanos luchan, se manifiestan, pugnan y se resisten por el reconocimiento y valoración de lo que para ellos representaría la idea de un mundo mejor⁶¹. En Palestina, incentivar este poder implicaría contribuir al fortalecimiento y prevalencia de todos los símbolos culturales e identitarios que le permiten a este pueblo resistir contra el sionismo, principal poder hegemónico y cultural que oprime y pone en riesgo la existencia del pueblo palestino. De este modo, la estrategia educativa planteada desde la educación popular, consistiría en la intrínseca relación entre educación, cultura y resistencia⁶².

Por lo tanto y para emprender acciones educativas al respecto es fundamental buscar un re-balance de los poderes presentes en la dialéctica palestinos/israelíes. Para ello, es necesario trabajar desde la *resistencia cultural*. Explicada por Said como el tipo de resistencia por la cual se “realizan esfuerzos para reconstituir esa comunidad pulverizada y salvar o restaurar el sentimiento y el hecho mismo de la comunidad contra las presiones del sistema colonial”⁶³. Ya desde los primeros asentamientos de los colonos judíos el pueblo palestino manifestó varias formas de resistencia cultural, así lo muestran todas las estrategias de resistencia contra el establecimiento de la colonización sionista. Pero tal vez, entre los símbolos más significativos de la resistencia cultural palestina se encuentran aquellos que emanan del sufrimiento de la *Nakba*, como es el caso de la *al-guiyab* (la ausencia, el abandono, la separación) que también se constituye en una forma de resistencia cultural. Para Gómez García, el *al-guiyab* o ausencia es un elemento de la cultura e identidad palestina que representa un espacio para reivindicar la existencia y la dignidad del pueblo palestino. Esto implica exigir el reconocimiento de que dicha ausencia sigue aún presente. La ausencia de un pueblo, su historia, su tierra y su existencia. Esta forma de resistir la ausencia se hace posible a través de aquellos

⁶¹ Ídem, pág. 22.

⁶² Esta misma correspondencia de términos hace parte de los principales postulados y fundamentos de la Teoría Crítica de la Educación la cual influenció y otorgó un carácter crítico y político a propuestas educativas como la educación popular, e incluso la educación para la paz. Véase: GRAMSCI, Antonio, *La alternativa pedagógica*, Nova Terra, Barcelona, 1973, ALTHUSSER, Louis, *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Trad. de Freud y Lacan, Nueva Visión, Buenos Aires, 1988, BAUDELOT, Christian y ESTABLET, Roger, *La escuela capitalista en Francia*, Editorial Siglo XXI, México, 1987 y BORDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude, *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Fontamara, Barcelona, 1996.

⁶³ SAID, Edward, *Cultura el imperialismo*, citado, pág. 326.

mecanismos por los cuales se forjan y transmiten la cultura e identidad palestina, entre ellos, la lengua, la tradición oral y escrita, la educación, el labrado de la tierra, las artes, entre otros⁶⁴.

Para fortalecer éste y otros símbolos de la cultura y la resistencia del pueblo palestino, desde la educación popular se requiere entonces retomar aquellos elementos lingüísticos y simbólicos que componen la cultura popular o el “saber de la experiencia vivida” en palabras de Freire, con el fin de valorar y potenciar las diversas formas de lucha y resistencia de este pueblo que contribuyan al re-balance de poderes de la dialéctica cultural aquí planteada.

3. Educar desde qué enfoque: resistir y desaprender el saber impuesto para reivindicar los saberes de la diferencia.

“Los oprimidos y explotados de la tierra mantienen su desafío: la libertad robada. Pero el arma más esgrimida y en realidad diariamente desencadenada por el imperialismo es la bomba de la cultura. El efecto de la bomba cultural consiste en alienar las creencias de las personas respecto a sus nombres, sus lenguajes, su entorno, en la lucha de su tradición, su unidad, sus capacidades y finalmente a ellos mismos”⁶⁵

Si bien en situaciones de conflicto armado los términos educación para paz, educación para los derechos humanos o educación en valores resultan ser siempre controversiales ya que hacen parte de la arena política del mismo conflicto, en el caso del conflicto palestino-israelí y en concreto en los TPO, la negación por el uso de este conjunto de conceptos obedece principalmente a dos causas relacionadas entre sí: la primera es la perpetua imposición de una epistemología de la paz y del conflicto que tiene su origen en la cultura occidental y que tiende a generar modelos macro que no necesariamente responden a la tradición y necesidades de un determinado contexto y, la segunda corresponde al lenguaje sobre la paz y el conflicto empleado e impuesto por la colonización sionista como forma de llevar a cabo sus propósitos.

Efectivamente desde la cultura y el pensamiento occidental se han forjado un conjunto de ideas, teorías y prácticas en torno a la paz, al conflicto y la guerra que se

⁶⁴ GÓMEZ GARCÍA, Luz, “Seguridad Humana ¿Por qué cultura? ¿Por qué en Palestina?”, en: ESCUDERO ALDAY, Rafael, *Segregados y recludos. Los palestinos y las amenazas a su seguridad*, 3. citado, pág. 160 y 161.

⁶⁵ WA THIONG'O, Ngugi, *Decolonising the mind: the politics of language in African literature*, East African Publishers, Nairobi, 1994, pág. 3.

corresponden con su historia, su visión del mundo, su forma de relacionarse con él y sobre todo con sus intereses sobre él. Igualmente, en el seno de esta misma sociedad surgieron los denominados Estudios sobre la Paz o Investigación para la Paz cuyas teorías y planteamientos conforman una buena parte de nuestro estudio. No obstante sus planteamientos sobre la paz, el conflicto y otros aspectos están fuertemente determinados por la tradición, valores y actitudes propias de la cultura Occidental. Este planteamiento es explicado por Paul Salem de la siguiente manera: “Todos los “Imperios” exitosos desarrollan un inherente interés sobre la paz. La ideología de la paz refuerza el *status quo* que favorece a un poder dominante. Por ejemplo, los romanos pregonaban la *Pax Romana*, los británicos promovieron la *Pax Británica*...El conflicto y la belicosidad son útiles –de hecho esenciales- para construir un Imperio, pero la ideología de la paz y de la resolución de los conflictos es lo más apropiado para su mantenimiento”⁶⁶.

Ciertamente, tanto el conflicto árabe-israelí como el palestino-israelí se han convertido en los laboratorios en los que se han experimentado toda serie de fórmulas para alcanzar la paz y en consecuencia conseguir la “estabilidad regional” que tanto necesita Oriente Medio, como también es uno de los escenarios en los que más se ha impuesto la epistemología de la *paz occidental* que a través de “franquicias” establece y exporta soluciones para la resolución de conflictos y la construcción de paz alrededor del mundo. Hecho que explica la llamada “industria de la paz”, apelativo que se le suele otorgar a las iniciativas de paz llevadas a cabo por Occidente en esta región.

Así, los últimos años de la historia del conflicto nos muestran cómo se encuentra lleno de iniciativas que buscan el acercamiento y diálogo entre las partes para establecer un acuerdo de paz entre las mismas. La “Conferencia de Madrid (1991), los “Acuerdos de Oslo” (1993), “Camp David” (2000), la “Hoja de Ruta” (2003), son algunos de los nombres que se han acumulado en el repertorio de fórmulas para la gestión del conflicto, más no para su real transformación. Esta epistemología o “saber dominante de la paz” no ha reconocido las causas y aspectos más esenciales del conflicto y, en consecuencia, ha acentuado el desbalance de poderes entre las partes, consentido prácticas ilegales y violentas, aumentado la injusticia social, supeditado la libertad y la autonomía del pueblo palestino a la consecución final de la paz, ha contribuido a la prolongación del conflicto y, en especial ha respondido a los intereses particulares de

⁶⁶ SALEM, Paul, “A Critique of Western Conflict Resolution from a Non-Western Perspective”, en: *Negotiation Journal*, Vol. 9, Issue: No. 4, 1993, pág. 361 a 369.

los Estados Unidos, la Unión Europea e Israel. A más de prolongar el sufrimiento y las violaciones de derechos humanos del pueblo palestino.

Desde estos hechos es comprensible el rechazo generalizado hacia el repertorio teórico y conceptual del campo de la Investigación para la Paz, expresado por muchas organizaciones y personas en Palestina⁶⁷. A la vez, este saber dominante o hegemónico de la paz soporta y legitima el discurso y lenguaje del sionismo y del Estado de Israel en torno a la paz y el conflicto que en consecuencia determina la relación Palestina/Israel. Desde Camp David (1979), se han impuesto en Medio Oriente varias iniciativas lideradas por Estados Unidos por las que se han intentado instaurar una serie relaciones políticas, económicas y culturales orientadas a apaciguar, moderar o “normalizar” las disputas y controversias generadas en esta región debido a la forma violenta y artificial en la que fue creado e implantado el Estado de Israel.

En concreto, como ya hemos presentado, en el contexto de Medio Oriente la normalización es entendida como todos aquellos mecanismos y estrategias políticas, económicas, sociales y culturales por las cuales el Estado de Israel (con el apoyo de la comunidad internacional y con el consentimiento de los líderes árabes) ha intentado imponer su poder colonialista y expansionista en los países árabes y en especial en Palestina⁶⁸. De manera mancomunada, la normalización y el saber dominante de la paz han generado una cultura y política hegemónica que distorsiona las causas del conflicto, su debida forma de resolverlo y, en consecuencia, el alcance de una paz justa y acordada en igualdad de condiciones. Desde esta óptica, se ha establecido la idea errónea de que el conflicto entre Israel y Palestina obedece a una disputa entre dos pueblos que demandan derechos de pertenencia sobre un mismo territorio y que poseen diferencias religiosas y culturales irreconciliables. A partir de esta percepción del conflicto se ha desarrollado una noción de la paz basada en la administración de territorios, la convivencia, el diálogo y la cooperación entre los dos pueblos. De este modo, la relación conflicto-paz se ha reducido y representado a través de símbolos

⁶⁷ Al respecto, consideramos necesario destacar la opinión de Rana Mussa, quien hace parte de nuestro grupo de personas entrevistadas e incluso cuenta con estudios de posgrado en resolución de conflictos: “Estoy cansada de escuchar las mismas preguntas sobre la paz, la construcción de paz, el conflicto, etc. Todos esos conceptos han sido creados por “expertos” y teóricos que nos formulan como resolver el conflicto, como construir la paz, mientras ignoran la realidad de una palestina ocupada y que ni siquiera saben que es poner un pie en ella...la imposición de esos conceptos buscan normalizar cada vez más nuestra situación”. Entrevista a Rana Mussa, consultora y experta en cultura de paz y transformación de conflictos, realizada por Johanna Ospina el 8 de mayo de 2012, en, Beit Sahour, Cisjordania, TPO.

⁶⁸ Para ampliar información recomendamos: IBRAHIM, Nassar, *Joint Struggle Instead Normalization*, Alternative Information Center (AIC), Beit Sahour, 2012.

propagandísticos como es la imagen de un niño judío que viste una kipá y abraza a un niño palestino que porta una kufiyya, como si al final todo se tratara de ser tan sólo amigos a pesar de las diferencias, ignorando así la raíz del problema.

Así pues, bajo un discurso hegemónico y tergiversado / o manipulado sobre el conflicto y la paz se ha impuesto al pueblo palestino una serie de condiciones y acuerdos que deben ser aceptados con el fin de garantizar las relaciones amistosas entre ambos pueblos y, por ende, con los países árabes de la región. En consecuencia, los palestinos han sido obligados a renunciar a su dignidad y autonomía como pueblo, a sus derechos, entre ellos al retorno y a la resistencia y sobre todo a aceptar su situación como normal. Este conjunto de hechos representan para la PACBI, la “colonización de la mente”, es decir, el medio por el cual “el sujeto oprimido llega a creer que la realidad del opresor es la única realidad “normal” que debe ser aceptada”⁶⁹.

Justamente, las relaciones aquí expuestas entre el poder, el saber y el conocimiento hacen parte esencial del proyecto político y pedagógico de la educación popular. Para ello, este tipo de educación busca comprender de manera crítica, reflexiva y propositiva la forma en que los mecanismos y dispositivos de poder inciden en el proceso de producción y reproducción del conocimiento y el saber en un determinado contexto. De esta forma, Freire propone analizar los modelos de “educación bancaria o de extensión” que buscan neutralizar el saber, establecer un determinado orden y por ende favorecer la reproducción o extensión de las diversas formas de poder existentes en las estructuras sociales⁷⁰. Una vez comprendidas estas prácticas educativas dominantes, el pedagogo plantea superarlas y optar por métodos de educación y construcción del saber basados en el reconocimiento, la participación y la cooperación, es decir, una educación de tipo “dialógica”, en la que el intercambio de sentido y la relación entre iguales debe estar por encima de los intereses pedagógicos o políticos⁷¹. Sin embargo y consciente de la ausencia de condiciones reales de igualdad necesarias para el diálogo e intercambio de saberes, Freire reivindica el derecho a la diferencia como principal forma de llegar a la igualdad, esto implica que los sujetos elaboren

⁶⁹ PACBI, “Israel’s Exceptionalism: Normalizing the Abnormal”, (31 October 2011) Consultado en: <http://www.pacbi.org/etemplate.php?id=1749> Abril 16 de 2015.

⁷⁰ FREIRE, Paulo, *¿Extensión o comunicación?*, citado, pág. 28 a 30.

⁷¹ Ídem, pág. 30.

discursos para su emancipación y liberación a partir de su realidad social, económica, cultural e histórica⁷².

Desde este planteamiento, consideremos que en el contexto de los TPO es necesario fortalecer aquellos discursos que desde la diferencia y la resistencia intentan superar y transformar los saberes hegemónicos sobre la paz y el conflicto que prolongan y sustentan el proceso de colonización sionista efectuada sobre los territorios. Para ello, y en términos de Said consideramos necesario acudir a la resistencia cultural como una alternativa “para abrir los espacios cerrados por la ideología colonial, entender el presente y desnaturalizar dicha ideología”⁷³. Precisamente, y como forma de resistencia frente a dicha ideología, durante la década de los ochenta, en las sociedades árabes y palestina se acuñó el término de “antinormalización”. Si bien no existe una definición exacta de esta expresión, hoy por hoy es entendida como todo un movimiento que pretende buscar espacios para la superación y fin de las narrativas de poder que legitiman la colonización, la ocupación y las prácticas separacionistas. A la vez, busca hacer visible la responsabilidad política, ética y legal que posee el Estado de Israel frente a las actuales condiciones del pueblo palestino y plantea la lucha por opciones reales de paz buscando poner fin a aquellas prácticas que intentan distorsionar la realidad de la ocupación rechazando cualquier intento de “paz por la fuerza”⁷⁴. Es decir, todo un proceso de descolonización que empieza por desarticular y desaprender el discurso colonizador sobre la paz y el conflicto, en términos de De Boaventura, “descolonizar la mente”⁷⁵. Desde esta lucha por llamar a las cosas por su nombre, en este apartado señalaremos algunos de los aspectos más relevantes del debate sobre el uso y connotación de los términos conflicto, paz y noviolencia. Pero antes de continuar, consideramos preciso señalar que el análisis expuesto a continuación no pretende desconocer la validez del discurso científico sobre la paz, por el contrario y en concordancia con los postulados de la educación popular, en últimas pretendemos abrir espacios para el diálogo e interacción entre el saber científico y el saber y la cultura popular palestina, de modo que la sinergia entre ambos saberes refleje la complejidad propia de este contexto.

⁷² GIROUX, Henry y FLECHA, Ramón, *Igualdad educativa y diferencia cultural*, Trad. R. Linares, El Roure, Barcelona, 1992.pág. 125.

⁷³ SAID, Edward, *Cultura el imperialismo*, citado, pág. 352.

⁷⁴ Para ampliar información recomendamos: IBRAHIM, Nassar, *Joint Struggle Instead Normalization*, Alternative Information Center (AIC), Beit Sahour, 2012.

⁷⁵ DE SOUSA SANTOS, Boaventura, *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, citado, pág. 22.

3.1. *Redefinir el conflicto desde la realidad de los TPO .*

“Este no es un conflicto religioso, es un conflicto de tipo político, caracterizado por las prácticas de colonización, ocupación y apartheid”⁷⁶.

Dentro del conflicto palestino-israelí, el Estado de Israel –coauspiciado por Estados Unidos y la comunidad internacional- se ha planteado una narrativa unidireccional y dominante del conflicto que ha distorsionado sus causas y determinado a la fuerza sus mecanismos de gestión y las vías de su resolución. De esta manera, ha establecido una serie de supuestos como las tensiones y diferencias irreconciliables entre judíos y musulmanes, la recuperación de una tierra alguna vez otorgada por designios religiosos, el no reconocimiento del Estado de Israel por parte de la comunidad árabe, la disputa de recursos naturales como el agua y el derecho a la legítima defensa ante la constante amenaza terrorista de los grupos armados palestinos y árabes. La otra cara de la moneda, no es necesariamente una narrativa palestina que pretende contradecir a su adversario, es simplemente la realidad de un pueblo que se encuentra sometido al dominio y opresión por parte del Estado de Israel, que no cuenta con un Estado, sino con una entidad política transitoria, que no tiene un ejército y cuyas decisiones en materia de seguridad dependen de Israel.

En este tipo de escenarios marcados por la desigualdad y la injusticia, la educación popular propone establecer un diálogo entre saberes (un saber dominante y un saber popular o de resistencia) que contribuya al cambio social y al reequilibrio de poderes. Para ello, este tipo de educación asume abiertamente su compromiso político de hacer visible y reconocer el saber de la parte que se encuentra bajo el dominio y la opresión y desde allí busca el equilibrio de poderes. Por ello, ubica en el centro del aprendizaje a los sujetos –principalmente a los oprimidos- quienes cuentan con su saber popular, es decir, un saber o una narrativa basada en la experiencia vivida, en las necesidades y problemas de quienes enfrentan todo tipo de opresión. Desde esta óptica, el saber popular o narrativa del pueblo palestino –su saber de la experiencia vivida –se traduce en la manera en que éstos han vivido, asumido y resistido el y al conflicto. Una realidad caracterizada por un régimen prolongado de colonización, ocupación y apartheid. Un proyecto de colonización sionista que bajo el auspicio del Mandato

⁷⁶ Entrevista a Nassar Ibrahim, Médico y activista, realizada por Johanna Ospina el 9 de abril de 2012, en Beit Sahour, Cisjordania, TPO.

Británico y de otras potencias europeas logró asentarse, apropiarse y ejercer soberanía sobre algunas tierras de Palestina por medio del despojo, el desplazamiento y la aniquilación de la población nativa. Una ocupación ilegal ejercida desde 1967, desde cuando el Estado de Israel ha negado su carácter de Potencia ocupante y su responsabilidad frente al cumplimiento por lo establecido por el Derecho Internacional, concretamente por los Convenios de Ginebra y un régimen de separación y exclusión llevado a cabo por el Estado de Israel hacia el pueblo palestino cuyas prácticas y políticas se corresponden con el crimen de apartheid y van en contra de la dignidad, autonomía y derechos del pueblo palestino.

Reconocer esta narrativa del conflicto, obligatoriamente nos conduce a hacer referencia al derecho de resistencia⁷⁷ y el uso de la fuerza armada que posee el pueblo palestino como forma de rechazar y resistir las políticas de opresión militar y dominio a las cuales se encuentra sometido. A lo largo del conflicto, tanto los palestinos como los árabes de Oriente Medio han considerado necesario y legítimo el uso de la violencia como medida para superar décadas de colonización, ocupación y de superioridad política y militar que Israel ha intentado imponer en la región. Al respecto, Sergio Yanni nos explica que “las condiciones de opresión en Palestina han creado varias formas de lucha armada y de resistencia. Nunca hubo una decisión formal de lucha armada. Hubo diferentes formas y momentos de resistencia que le otorgaron el carácter armado al conflicto, entre ellas: los ataques de 1936, las guerras civiles hasta el 48, las milicias guerrilleras palestinas, la Segunda Intifada, el uso del terrorismo y los ataques suicidas. Todos ellos guardan relación con la violencia ejercida por Israel”⁷⁸.

Indudablemente, el derecho de resistencia que tiene el pueblo palestino hace parte de la realidad y del saber popular del mismo. Debido a la naturaleza y tendencias del conflicto, el uso legítimo de este derecho ha sido estigmatizado y negado, en consecuencia aumentado el desequilibrio entre las partes. Lo que sin duda se ha visto legitimado por la doble moral e hipocresía de la comunidad internacional al respecto. Para empezar, se encuentra el rechazado a la resistencia armada palestina a pesar de que a lo largo de la historia de la humanidad la resistencia se ha constituido en un derecho para la lucha contra regímenes tiranos, represivos y dominantes. Ejemplos más recientes los encontramos en la revolución americana, la resistencia francesa contra la ocupación

⁷⁷ SISCO, Luis, *La defensa justa. Estudio doctrinario, legal y jurisprudencial sobre la legítima defensa*, El Ateneo, Buenos Aires, 1949.

⁷⁸ Entrevista a Sergio Yanni, Co-Director, Alternative Information Center (AIC), realizada por Johanna Ospina, el 9 de mayo de 2012, en Jerusalén, Israel.

nazi, la rebelión del gueto de Varsovia (resistencia judía en los campos de concentración), el proceso de descolonización de Argelia y la lucha contra los afrikáners en Sudáfrica. Desde esta misma lógica, ¿por qué no ver como legítimo el derecho del pueblo palestino a resistir el régimen colonizador y ocupante impuesto por el Estado de Israel?.

En este sentido, deberíamos recordar que el Artículo 51 de la Carta de las Naciones Unidas reconoce el derecho a la legítima defensa individual o colectiva en caso de ataques en contra de los Estados Miembros de la Organización, caso que aplica a Israel. Mientras que el Artículo 1, parágrafo 4, del Protocolo I (1977) de las Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949, establece que el instrumento se aplica también a casos “donde los pueblos están luchando contra el dominio colonial y la ocupación extranjera y contra regímenes racistas”. Y diversas Resoluciones de la ONU como la Resolución 3070 de 1973 donde se reitera la lucha de los pueblos por liberarse de la dominación colonial extranjera, a través de los medios a su alcance, incluida la lucha armada.⁷⁹.

Unido a esto, un último elemento consiste en tachar como “terrorista” cualquier intento de resistencia ejercido a través del uso de la violencia en Palestina (y en diversos lugares del mundo). Esto no implica que se acepten los métodos terroristas aplicados por los grupos armados palestinos, ni legitimar la violencia o toda violencia, pero es preciso señalar que a partir de lo ocurrido en la Segunda Intifada y desde los atentados del 2001 en la ciudad de Nueva York, el Estado de Israel se unió a la lucha internacional contra el terrorismo, aumentando fuertemente sus políticas de seguridad por las cuales se tachan como “terroristas” todos los intentos de defensa propia que llevan a cabo los palestinos frente a los ataques provenientes de soldados y colonos en el marco de la colonización y la ocupación. Como consecuencia, se ha negado y restringido a los palestinos su derecho a la movilidad y el acceso a otros derechos, por el sólo hecho de ser considerados como una “amenaza terrorista”.

Así mismo, reconocer el legítimo derecho a la resistencia que posee el pueblo palestino, también nos obliga a considerar la connotación sobre el uso de la violencia al interior de la cultura árabe y musulmana. Crow y Grant nos explican que al interior de la tradición autóctona y popular árabe se valoran actitudes como el valor, el coraje y la oposición abierta hacia los oponentes, y se asocia con el rechazo y la lucha natural que

⁷⁹ Resoluciones 1514 (XV) de 14 de diciembre de 1960, 2649 (XXV) de 30 de noviembre de 1970 y 2787 (XXVI) de 6 de diciembre de 1971 de la Asamblea General.

debe ejercerse ante las situaciones de dominio y tiranía⁸⁰ Aunque, debido a las consecuencias generadas por el imperialismo europeo y la colonización sionista, el uso de la violencia y en especial de la lucha armada ha cobrado fuerza como forma de reivindicar la dignidad y orgullo de los pueblos árabes de la región y vencer la soberanía militar y política que Israel ha impuesto sobre Palestina. Por lo tanto, y como veremos a continuación a pesar de la controversia, la violencia es considerada como un medio necesario y legítimo para el vencer el poder hegemónico que Israel y occidente ejercen sobre Medio Oriente⁸¹.

A la vez, aunque sostengamos que este conflicto no es de carácter religioso, creemos que hablar sobre el derecho a la resistencia del pueblo palestino nos lleva necesariamente a considerar la relación entre violencia e Islam. Antes de entrar en el tema, es preciso señalar que a pesar de su escaso conocimiento y difusión, dentro de las culturas árabe e islámica existe una larga tradición de estudios académicos que buscan comprender los principios y valores del Islam en torno a la paz, la guerra y la noviolencia. Según el profesor Abu-Nimer, dichos estudios pueden dividirse en tres principales categorías: Estudios de la Guerra y la Jihad, Estudios de la Guerra Justa y la Paz y Estudios de la Paz y la Noviolencia⁸². Las dos primeras nos brindan elementos de análisis para comprender la connotación y uso de la resistencia armada desde el Islam. Abu-Nimer explica que dentro del grupo de Estudios de la Guerra y la Jihad se sitúan aquellas tendencias más radicales que defienden que la religión y la tradición islámica establecen la guerra y la violencia como los modos más apropiados para resolver diferencias y conflictos, dejando a un lado el sagrado valor que tiene la paz en el Islam. Para justificar este argumento, acuden al principio de la *jihad violenta*⁸³ conocido como la *guerra santa* que ha sido defendida por ciertos grupos armados islámicos como Hezbollah. La postura de la Guerra Justa y la Paz, de manera similar a la doctrina

⁸⁰ CROW, Ralph, GRANT, Philip, "Questions and Controversies about Nonviolent. Political Struggle in the Middle East", en: STEPHAN, Maria, (Ed), *Civilian Jihad: Nonviolent Struggle, Democratization, and Governance in the Middle East*, New York, Palgrave Macmillan, 2009, pág. 33.

⁸¹ Ídem, pág. 33.

⁸² MOHAMMED, Abu-Nimer, *Nonviolence and Peace Building in Islam: Theory and Practice*, citado, pág. 25 a 37.

⁸³ El término *Jihad* se traduce literalmente como "esfuerzo" y "lucha". El Corán se refiere a este término como el compromiso y la lucha que debe hacerse por la causa de Dios a través de medios como la palabra, la propiedad, el bienestar y la vida misma. Debido a la diversas interpretaciones del Islam, los expertos han catalogado su connotación en tres principales perspectivas: la lucha contra un enemigo visible, la lucha contra el demonio y la lucha contra el ego y los intereses propios. Esto se basa en el hadiz (*Hadith*) del Profeta : "Nosotros regresamos de una *jihad* menor (guerra) a una *jihad* mayor (lucha contra nosotros mismos)". KDAYIFCI, Ayse, "Peace and Violence in Islam", en: CZADA, Roland, HELD, Thomas, WEINGARDT, Markus, *Religions and world peace: religious capacities for conflict resolution and peacebuilding*, citado, 117 y 118.

occidental de la Guerra Justa, justifica el uso de la violencia sólo bajo ciertas y concretas circunstancias. Dentro de esta categoría, la mayoría de expertos se dedican a analizar la relación y las implicaciones de la *jihad* dentro del *dar al-harb* (territorio de la guerra)⁸⁴. Esto se debe a que el Islam no prohíbe el uso de la violencia, por el contrario, en algunos de sus preceptos plantea la guerra como un medio o una conducta legítima para corregir la injusticia, la tiranía y la represión⁸⁵.

Entre los preceptos que mejor representan esta relación se encuentran el capítulo 22:39 del Corán que versa lo siguiente: “Les está permitido (luchar) a quienes son atacados, porque han sido tratados injustamente. -Al-lah es, ciertamente, poderoso para auxiliarles-” y el capítulo 2:190: “Combatid por Al-lah contra quienes combatan contra vosotros, pero no os excedáis. Al-lah no ama a los que se exceden”. Según Yusuf Ali, estos versos ilustran perfectamente los principios de la Guerra Justa en la tradición islámica ya que establecen que la guerra es permitida en situaciones de defensa propia y bien delimitadas. En caso de la que la guerra sea efectuada, debe llevarse a cabo sólo con el propósito de restaurar la paz, la justicia y la libertad, como parte de la causa de Dios⁸⁶. De hecho, éstos y otros preceptos inspiraron el desarrollo del *Siyar* que consiste en un conjunto de normas que establecen las pautas frente a la guerra y la relación entre musulmanes y no musulmanes. Entre ellas se establecen las condiciones para el inicio y el fin de las hostilidades, el tratamiento de prisioneros, la prohibición de atacar a ciertas poblaciones, cultivos y viviendas⁸⁷.

Desde estos planteamientos, para superar el discurso y el saber dominante del conflicto, el rol de la educación popular podría darse en dos escenarios de acción. El primero consistiría en hacer visibles las diversas narrativas de la realidad palestina marcadas por las consecuencias del colonialismo, la ocupación y el apartheid. El reconocimiento de esta narrativa también implica incorporar en el debate el legítimo derecho que tiene el pueblo palestino a resistir y a luchar contra el régimen al cual se encuentran sometidos. Este derecho a la legítima defensa adquiere más valor cuando se indagan las diferentes creencias y doctrinas que al interior de la cultura árabe e islámica

⁸⁴ MOHAMMED, Abu-Nimer, *Nonviolence and Peace Building in Islam: Theory and Practice*, citado, pág. 28.

⁸⁵ KDAYIFCI, Ayse, “Peace and Violence in Islam”, en: CZADA, Roland, HELD, Thomas, WEINGARDT, Markus, *Religions and world peace : religious capacities for conflict resolution and peacebuilding*, Nomos, Osnabrück, Baden-Baden, 2012, pág. 107 a 123.

⁸⁶ ALI, Yusuf, *The Meaning of the Holy Qur'am*, Amana Cooperation. Brentwood, 1991, pág. 76.

⁸⁷ CZADA, Roland, HELD, Thomas, WEINGARDT, Markus, *Religions and world peace: religious capacities for conflict resolution and peacebuilding*, citado, pág. 117.

plantean como necesario y permitido el uso de la violencia y la guerra como medios para impedir la represión y la injusticia.

Situarnos desde esta posición nos plantea dificultades como el aumento de la espiral de violencia entre ambas partes independientemente de su capacidad de daño y, nos enfrenta a dilemas como la resistencia violenta o noviolenta. En este sentido, Issa nos advierte que precisamente dichas contradicciones son uno de los principales desafíos de la educación en los TPO, al afirmar que “desde la educación también debemos reconocer los dilemas y paradojas en las que nos encontramos, entre ellos, comprender el uso de la violencia como una forma de resistencia o incluso hablar de paz en medio de tanta violencia”⁸⁸. Así pues, desde las contradicciones aquí planteadas, el segundo escenario de acción de la educación popular consistiría en reivindicar la resistencia noviolenta como la alternativa más adecuada y sostenible para generar los procesos de cambio social necesarios para contribuir al fin de la colonización, la ocupación y el apartheid, que como hemos expuesto son las causas del conflicto en sí.

3.2. Redefinir la paz a partir de mínimos realistas e incorporar alternativas para la construcción de paz y resolución de conflictos desde el saber popular.

“Los palestinos están buscando una paz verdadera, justa y sostenible que contribuya al fin de la ocupación y que garantice el respeto de la dignidad, libertad y autonomía del pueblo palestino”⁸⁹

La narrativa hegemónica y dominante sobre las causas y la resolución del conflicto, ha generado de manera paralela una narrativa de la paz de las mismas dimensiones. Tras décadas de intento de diálogos y procesos de paz, éstos no han contribuido a reducir los niveles de violencia entre las partes, establecer equidad entre las mismas y, sobre todo, no han generado las condiciones reales para el establecimiento de la justicia y la paz. De modo contrario, esta narrativa dominante de la paz ha acentuado la simetría entre las partes, ha omitido los valores y principios establecidos por la comunidad internacional a través del Derecho Internacional y han desconocido la

⁸⁸ Entrevista a Ola Issa, Coordinadora del Programa de Derechos Humanos, Teacher Creativity Centre, TCC, realizada por Johanna Ospina el 6 de mayo de 2012, en Ramallah, Cisjordania, TPO.

⁸⁹ Entrevista a AbdulHakim Sabbah, Director, Project Hope, realizada por Johanna Ospina el 14 de mayo de 2012, en Nablus, Cisjordania, TPO.

existencia de una realidad caracterizada por la colonización, la ocupación y el apartheid que van en contra de la dignidad, autodeterminación y derechos del pueblo palestino.

Esta forma de entender la paz no sólo ha llevado al desgaste entre las partes y de la comunidad internacional, sino además al agotamiento y la apatía por parte del pueblo palestino quienes con el pasar de los años ven frustradas las posibilidades de alcanzar una paz mínimamente ajustada a las necesidades de su realidad. Desde este escenario, el rol de la educación popular consiste en contribuir a la transformación de las estructuras y mecanismos de poder y dominio, que en este caso se representan en un paradigma y narrativa de la paz impuesto por la fuerza. Para contribuir en esta labor, intentamos situarnos en narrativas o puntos de vista que no sólo reflejen el ideario común de la paz existente entre este pueblo, sino además que planteen soluciones reales ajustadas a la realidad de los TPO y respondan a los principios establecidos por el Derecho Internacional. En este sentido, Escudero considera que bajo las actuales circunstancias, “la paz sólo puede significar una cosa: el fin de la ocupación israelí y el cumplimiento del Derecho Internacional y de los Derechos Humanos de la población palestina”⁹⁰. De manera similar, la campaña del BDS-*Boycott, Divestment and Sanctions Movement* declara que la paz en Palestina se logra a través de la lucha por el derecho a resistir la colonización de las tierras y de la mente (normalización) y del reconocimiento de la autodeterminación, libertad, justicia e igualdad. Así mismo, explica que para establecer mínimos de paz el Estado de Israel debe dar fin a tres formas de injusticia que van en contra del Derecho Internacional y, por ende de los derechos del pueblo palestino, a saber⁹¹:

1. terminar la ocupación y la colonización de y en los territorios árabes (ocupados desde 1967) y dismantelar el muro.
2. reconocer en condiciones de plena igualdad los derechos fundamentales de los ciudadanos árabe-palestinos de Israel.
3. respetar, proteger y promover el derecho de los refugiados palestinos a retornar a sus hogares y propiedades, según lo estipulado por la Resolución 194 de la ONU.

Por su parte, la mayoría de nuestros expertos consultados, especialmente aquellos que habitan en los TPO plantearon que la paz debe construirse a partir de dos

⁹⁰ Entrevista escrita realizada a Rafael Escudero, Profesor titular del Departamento de Derecho Internacional, Eclesiástico y Filosofía del Derecho-Universidad Carlos III de Madrid realizada por Johanna Ospina, respondida el 10 de junio de 2014.

⁹¹ BARGHOUTI, Omar, *Boycott, Divestment, Sanctions: The Global Struggle for Palestinian Rights*, citado, pág. 6.

escenarios o niveles relacionados entre sí. Por un lado, en la *Paz externa*, que es aquella directamente relacionada con Israel y la comunidad internacional y se logra a través de los esfuerzos conjuntos hechos por Israel la comunidad internacional y Palestina. Esto implicaría los siguientes aspectos:

1. Que el Estado de Israel cumpla sus responsabilidades frente al Derecho Internacional, entre ellas: el reconocimiento y respeto de la dignidad y la autodeterminación del pueblo palestino; los derechos y libertades fundamentales de los palestinos; las Resoluciones N° 262, N° 338 y N° 194; el fin de la ocupación y de las políticas de asentamientos; la demolición del muro; el reconocimiento y cumplimiento de los derechos de los refugiados y de los desplazados internos palestinos.
2. Que la comunidad internacional inste a Israel en el cumplimiento de sus obligaciones jurídicas; rechace y contribuya al fin de las actuales políticas de ocupación y apartheid y, facilite el establecimiento de procesos de paz basados en condiciones de igualdad y que conlleven al fin de la ocupación.
3. Que el pueblo palestino ejerza su derecho a resistir al régimen de colonización, ocupación y apartheid bajo el que se encuentra; contribuya a la reconciliación interna y al establecimiento de procesos democráticos que le permita a este pueblo incidir en las decisiones respecto a la paz y al conflicto que le involucran.

Por otro lado, la *paz interna* o local que es entendida como un proceso en el que el pueblo palestino intentaría superar los propios obstáculos que Palestina enfrenta como cualquier otra sociedad. Por lo tanto, esta paz se traduciría en la lucha contra la corrupción, la verdadera reconciliación y compromiso de los partidos políticos, la gobernabilidad, la democracia, la justicia, la igualdad y un mejor acceso al derecho a la educación. A estos criterios, Issa Thaljih añadieron que también es necesario poner fin a la violencia de género como también fomentar la igualdad y no discriminación entre religiones⁹².

Como podemos observar el anterior planteamiento de *paz externa* y *paz interna*, se corresponde con las nociones clásicas de paz tanto entre Estados como al interior de ellos. Aunque Palestina no necesariamente cumpla con este último aspecto, al interior de este país existe la necesidad de llevar a cabo una serie de cambios políticos, sociales

⁹² Entrevista a Ola Issa, Coordinadora del Programa de Derechos Humanos, Teacher Creativity Centre, TCC, realizada por Johanna Ospina el 6 de mayo de 2012, en Ramallah, Cisjordania, TPO. Entrevista a Lucy Thaljih, Coordinadora del Proyecto sobre mujeres, Wi'am-Palestinian Conflict Resolution Center, realizada por Johanna Ospina el 11 de mayo, en Belén, Cisjordania, TPO.

y económicos que entre otros aspectos conlleven a la generación de espacios más democráticos en los que sea posible el diálogo, la participación y la reconciliación de los diferentes sectores políticos en medio de sus diferencias; el fortalecimiento de instituciones y mecanismos que garanticen el respeto y cumplimiento de los derechos humanos por parte de las autoridades palestinas y una posición política conjunta y clara sobre cómo alcanzar una paz con Israel teniendo en cuenta las necesidades y reclamos del pueblo palestino. Sin embargo, parte de estas necesidades dependen en gran medida del fin de la ocupación y de las prácticas de apartheid llevadas a cabo por el Estado de Israel, por lo que aún se hace necesario la búsqueda de salidas políticas que conlleven al cese de estas prácticas de manera negociada.

A parte de estos planteamientos sobre la paz directamente relacionados con el conflicto, consideramos fundamental explorar otro tipo de narrativas sobre la paz presentes en el saber y cultura popular árabe e islámica, particularmente a partir de la religión. Aunque hemos advertido que nuestro análisis del conflicto no vincula ninguna causa de tipo religioso, consideramos necesario reconocer el rol de la región en la cosmovisión de la paz presente en dichas sociedades. Para ello, a continuación presentaremos de manera breve algunos de los principios y valores del Islam en torno a la paz y los mecanismos tradicionales y populares para resolución de conflictos por medio del arbitraje (*Tahkim*), la mediación (*Wisata*) y la reconciliación (*Sulha*).

Para empezar, por cuestiones culturales, geográficas y de poder, los principios y valores en torno a la paz y la no violencia que rigen las sociedades de religión y tradición islámica no han sido exploradas en profundidad. En una primera aproximación a estas tradiciones, Mohammed Abu-Nimer explica que las escrituras y enseñanzas del Islam están llenas de actitudes, valores y estrategias que promueven la paz, la resolución pacífica de los conflictos y la no violencia. Abu-Nimer plantea que para comprender estos aspectos dentro del Islam, la principal referencia sigue siendo el *Qur'an* (Corán) el libro sagrado que guía a los creyentes musulmanes y movimientos islámicos. No obstante, enfatiza que para comprender la visión del Islam en estos temas, son necesarias unas rigurosas reconsideraciones y reinterpretaciones del texto teológico⁹³. Dentro de los Estudios de la Paz y de la No violencia del Islam, varios autores han

⁹³ ABU-NIMER, Mohammed, *A Framework for Nonviolence and Peacebuilding in Islam*, Muis Occasional Papers Series, Paper No. 6, Majlis Ugama Islam Singapura, 2008, pág. 8.

llegado a la conclusión de que los preceptos y enseñanzas de esta creencia establecen al menos seis principios y valores fundamentales para el alcance de la paz, a saber⁹⁴:

1. *Tawahid*, el principio de la unidad con Dios y con todos los seres, que no sólo implica la unión de todos los creyentes hacia Dios, sino además la unidad de la humanidad que abraza la diversidad y multiplicidad. El conflicto y la guerra en el mundo provienen principalmente por el desequilibrio o rompimiento de este principio.
2. *Fitrah*, que establece que cada ser humano es responsable de mantener la paz con la que nace. De acuerdo con el Corán cada ser humano nace con cualidades como la inocencia, pureza, verdad y libertad y que, por lo tanto, depende de éste preservarlos.
3. *Al-Adl* (Justicia): dentro de la creencia musulmana la paz se logra principalmente a través de la justicia, por lo tanto los creyentes deben resistir y corregir las condiciones de injusticia que son la principal causa de conflicto y desequilibrio en el mundo. Desde el punto de vista islámico no puede haber paz en el mundo mientras las personas no gocen de los derechos y las posibilidades para llevar a cabo sus propósitos en la humanidad.
4. *Afu* (Perdón): el perdonar es considerado en sí mismo como un acto de bondad (*ihsan*) que le permite a los creyentes estar por encima de cualquier odio y es la base para la paz y la reconciliación.
5. *Rahmah* (Compasión) y *Rahim* (Misericordia): en el Corán estos dos valores se relacionan con el perdón y son entendidos como las actitudes que debe tener cualquier ser humano antes de tomar cualquier tipo de acción. En conjunto *Afu*, *Rahmah* y *Rahim* representan el sagrado respeto que se debe tener hacia la humanidad del otro y, son una precondition necesaria para el establecimiento de relaciones pacíficas y armoniosas entre los grupos humanos.
6. *Sabr* (Paciencia): para el Islam la paciencia permite al ser humano resolver de manera positiva y exitosa toda clase de problemas sin tener que recurrir a la violencia como método. A través de más de 200 versos el Corán promueve la reacción pacífica ante la injusticia y el conflicto y, por tanto, plantea que la impaciencia conlleva a las respuestas violentas. Esto no quiere decir que los

⁹⁴ KDAYIFCI, Ayse, "Peace and Violence in Islam", en CZADA, Roland, HELD, Thomas, WEINGARDT, Markus, *Religions and world peace: religious capacities for conflict resolution and peacebuilding*, citado, 107 a 123. ABUNIMER, Mohammed, *Nonviolence and Peace Building in Islam: Theory and Practice*, University Press of Florida, Florida, 2003, pág. 25 a 37.

creyentes se mantengan pasivos ante la opresión y la injusticia, por el contrario se les motiva a la lucha activa (*jihad*) para establecer la paz, la justicia y la armonía sobre la tierra.

También es muy oportuno resaltar y explicar la *Tahkim* (arbitraje), la *Wisata* (mediación) y la *Sulha* (reconciliación), que son algunas de las técnicas de resolución de conflictos provenientes de Oriente Medio. Éstas tienen sus raíces en la tradición popular y religiosa de la región y han sido empleadas desde la Era Pre-Islámica con el fin de contribuir a la instauración de la paz y la resolución de los conflictos interpersonales, interpersonales e interreligiosos. Aunque el uso y aplicación de estas técnicas pueden variar de país a país y de cultura a cultura, es posible exponer algunas de sus principales características:

- *Tahkim*: o arbitraje es una técnica empleada para resolver los conflictos o disputas entre familiares, principalmente divorcios. Sus bases respecto a este asunto se encuentran estipuladas en el capítulo 4:35 del Corán: “Si teméis una ruptura entre los esposos, nombrad un árbitro de la familia de él y otro de la de ella. Si desean reconciliarse, Alá hará que lleguen a un acuerdo. Alá es omnisciente, está bien informado”. El proceso consiste en que cada una de las partes escoge una persona que representa sus intereses (el árbitro) y estos buscan la reconciliación como primera salida. En caso de que el matrimonio se mantenga se culmina el arbitraje. De lo contrario, las partes deben remitirse ante los jueces⁹⁵.
- *Wisata*: literalmente se traduce como mediación o intersección, el actor principal de este proceso es el mediador (*wasit*) cuyo rango más alto recibe el nombre de Sheikh máximo mediador y representante de la tribu. La mediación es requerida para solucionar una serie de problemas o conflictos al interior de la comunidad que abarcan desde el matrimonio hasta disputas con otras tribus. Puede llevarse a cabo a través del mediador o una delegación de sabios (*jaha*) quienes son expertos en mediación. El proceso de la *wisata* consta de cuatro principales elementos: los intermediarios, la negociación, el tribunal (*jaha*) y la reconciliación (*sulha*)⁹⁶

⁹⁵ ÖZÇELİK, Sezai, “Islamic/Middle Eastern Conflict Resolution for Inter-personal and Intergroup Conflicts: Wisata, Sulha and Third-Party”, en *Uluslararası İlişkiler*, Volume 3, No 12,, 2007), pág. 7.

⁹⁶ Ídem, pág. 9. YASSINE-HAMDAN, Nahla and PEARSON, FREDERIC, *Arab approaches to conflict resolution: mediation, negotiation and settlement of political disputes*, Routledge, London, 2014, pag. 6 y 7.

- *Sulha*: que literalmente significa reconciliar, es un mecanismo popular y tradicional de origen árabe cuyas raíces se hayan en el período pre-islámico y que tiene como principal propósito contribuir a la resolución de conflictos intra e inter comunitarios a través del restablecimiento de la paz entre individuos, familia, tribus y villas. En razón de este objetivo, la *sulha* es un proceso largo que cuenta con más miembros en la *jaha* y se encuentra basado en aspectos como el perdón, la ritualización y la simbolización. La *sulha* sigue siendo practicada en varios países de la región, como el Líbano, Palestina, Jordania, Siria e Israel, aunque en este último esta práctica se realiza al interior de las comunidades musulmanas, drusas y cristianas⁹⁷.

Para finalizar, lo expuesto hasta el momento nos permite identificar una doble agenda para la paz promovida desde la educación popular. La primera está directamente comprometida con las necesidades y dificultades presentes en el contexto educativo de los TPO, en donde la acción educativa se dirige hacia la lucha por el reconocimiento de un discurso de la paz basado en mínimos no negociables como el respeto de la dignidad y la autonomía del pueblo palestino, el cumplimiento de sus derechos (incluyendo a la población refugiada) y el fin de los regímenes de ocupación y apartheid, ambos contrarios al Derecho Internacional. Mientras que la segunda agenda está relacionada con la promoción y el reconocimiento de las narrativas populares sobre la paz y la resolución de conflictos presentes en la tradición árabe e islámica de las cuales Palestina también hace parte. La combinación de ambas agendas constituyen una narrativa de la diferencia y la resistencia frente a las posturas hegemónicas sobre la paz entre Israel y Palestina que intenta normalizar las causas y las consecuencias del conflicto; como también frente aquellos paradigmas internacionales y tradicionales sobre la construcción de paz y la resolución de conflictos, que intentan reproducir modelos omitiendo las tradiciones culturales y populares presentes en los diversos contextos.

⁹⁷ JABBOUR, Elias, *Sulha: Palestinian traditional peacemaking process*, House of Hope Publications, Israel, 1993.

3.3. *Entre la noviolencia y la resistencia popular.*

“Yo no creo que es nuestro rol como occidentales
o mi rol como israelí, decirle a los
palestinos qué es legítimo o no.
Si usted lo ha notado, en árabe la gente dice resistencia popular.
Nadie dice noviolencia

Desde Occidente, generalmente se le concede el origen de la noviolencia a las tradiciones religiosas judío-cristianas y a los principios de *satyagraha* (firmeza de la verdad) y *ahimsa* (la no-violencia) promovidos por Gandhi. Este enfoque generalizado y predominantemente Occidental no ha considerado o tenido en cuenta lo suficiente el uso y la connotación del término de la noviolencia presentes en otras culturas como es el caso del mundo árabe e islámico. De acuerdo con Abu-Nimer, los Estudios sobre la Paz y la Noviolencia presentes en el Islam estudian los principios de noviolencia activa que emanan de los preceptos del Corán, entre ellos: *`adl* (justicia), *ihsan* (benevolencia) *rahmah* (compasión) *hikmah* (sabiduría). Contrario a los anteriores planteamientos, Aziz Said, Funk y Kdayifci explican que dentro del Islam no existe el paradigma de la noviolencia como tal, sino que lo que en realidad se puede encontrar son una serie de preceptos que enfatizan en la incompatibilidad de la fe religiosa con la tiranía, la opresión y la subversión. Desde esta visión se pueden observar similitudes o analogías entre los preceptos del Islam y la resistencia noviolenta que independientemente pueden llevar a la movilización social. Adicionalmente, los autores sostienen que en el contexto de Oriente Medio se han acudido a las diversas estrategias políticas de la noviolencia como forma de lucha contra la ocupación y asimilación de Israel. Ejemplos principales al respecto fueron la Primera Intifada en Palestina y la resistencia árabe en los Altos del Golán⁹⁸.

Si la Primera Intifada es uno de los principales íconos de la resistencia noviolenta palestina, el uso de las estrategias y métodos de la noviolencia en este país datan desde los primeros años de lucha contra la colonización sionista. Así lo explica Awad Mubarak, llamado el “Gandhi árabe” por su labor en el fomento de las prácticas de la noviolencia en Palestina. Awad señala que hacia 1930 los palestinos recurrieron al uso de métodos de noviolencia de manera paralela a la resistencia armada con la que intentaban derrotar los objetivos del sionismo en la región. Adicionalmente, uno de los

⁹⁸ AZIZ SAID, Abdul, FUNK, Nathan, KDAYIFCI, Ayse, *Islamic approaches to conflict resolution and peace*, Emirates Center for Strategic Studies and Research (ECSSR), Abu Dhabi, 2002.

más controvertidos y aún vigentes señalamientos de Awad en torno a este tema consiste en entender que si bien la no violencia es uno de los métodos más adecuados para enfrentar las actuales condiciones de la ocupación, esto no excluye del todo el uso de la violencia armada⁹⁹. Esta contraria combinación de métodos planteada por Awad, nos conlleva directamente a indagar sobre la complejidad de la dialéctica violencia/noviencia presente en la resistencia popular palestina y en Oriente Medio.

Una parte de la explicación de esta paradoja la encontramos directamente en el idioma árabe. Según el intelectual iraquí Khalid Kishtainy, en el mundo árabe y musulmán existe el rechazo a la traducción literal de la palabra “noviencia” ya que denota pacifismo y rendición¹⁰⁰. El hecho proviene de la inadecuada traducción del principio de *Ahimsa* promovido por Ghandi que del urdú al árabe se traduce como *la 'unf*, que literalmente traducida al español es “no hacer la violencia”. Debido a la discusión frente al uso legítimo de la violencia en el Islam y a las connotaciones negativas respecto a la traducción literaria de la noviencia, Kishtainy prefiere hacer uso de términos como “resistencia civil”, “lucha civil” y la “jihad civil”. Kishtain acuñó el término de “jihad civil” inspirado en un hadiz pronunciado por el Profeta cuando regresó de una batalla: “Nosotros regresamos de una jihad menor a una jihad mayor”. Para el experto lo anterior significa “pasar de una acción militar a un trabajo civil”, esta interpretación se debe a que la *jihad* no significa literalmente “guerra santa” sino que, por el contrario, es “el ejercicio de un esfuerzo” o “lucha”¹⁰¹.

Esta misma apreciación por indagar los diversos significados presentes en el idioma árabe la encontramos en las investigaciones realizadas por Qumsiyeh, para quien en Palestina se hace mayormente referencia a *muqawama sha'biya* que se traduce como resistencia popular. De manera particular, la palabra *sha'biya* tiene sus raíces en *sha'b* (gente) y es entendida por muchos palestinos como los diferentes tipos de resistencia usados por las personas. Pero esta palabra no implica la *muqawama musallaha* que es

⁹⁹ AWAD, Mubarak, “Non- Violent Resistance: A strategy for the Occupied Territories” en: *Journal of Palestine Studies*, Vol. 13, No. 4, 1984, pág. 22.

¹⁰⁰ De acuerdo con Crow y Grant, en la cultura árabe existe la creencia popular de que el pacifismo está asociado con la resistencia pasiva y la consecución de la paz a cualquier precio. Por lo tanto, los pacifistas son acusados de dejar a un lado la búsqueda de justicia y la transformación de las estructuras de poder y dominio que generan la justicia y la desigualdad. CROW, Ralph, GRANT, Philip, “Questions and Controversies about Nonviolent. Political Struggle in the Middle East”, en: STEPHAN, Maria, (Ed), *Civilian Jihad: Nonviolent Struggle, Democratization, and Governance in the Middle East*, citado, pág. 36 y 37.

¹⁰¹ KISHTAINY, Khalid, “Nonviolence and “Civilian Jihad”, en: Common Ground Service, Junio 6 2002. Consultado en: <http://www.commongroundnews.org/article.php?id=21078&lan=en&sp=1> Noviembre 27 de 2014. Sobre las diferentes concepciones y prácticas de la “jihad civil” véase: STEPHAN, Maria, (Ed), *Civilian Jihad: Nonviolent Struggle, Democratization, and Governance in the Middle East*, New York, Palgrave Macmillan, 2009.

más asociada con la resistencia armada¹⁰². En razón de la inadecuada traducción de la palabra no violencia al árabe, Qumsiyeh propone hacer uso del término “resistencia popular”, la cual no necesariamente cuenta como resistencia armada¹⁰³.

Una vez explicada la dualidad violencia/no violencia presente en el idioma árabe, retomamos el planteamiento de Awad quien sostiene que la resistencia no violenta no excluye la resistencia violenta. Esto es explicado por el activista a través de las siguientes premisas: “la lucha no violenta es una seria y total lucha, nada nos asegura que el enemigo no será violento... Por lo contrario debemos esperar grandes sacrificios en la lucha no violenta. La lucha no violenta, es una guerra real, no una alternativa fácil. La no violencia es una forma de movilizar la guerra”¹⁰⁴. Ciertamente, los planteamientos de Awad reflejan la diferente interpretación de la no violencia en el contexto palestino, pero sobre todo nos reubica en el debate ya citado sobre el uso del legítimo del derecho que tienen los pueblos a resistir la opresión. Así también lo reconoce un líder político de la FPLP quien considera que “la lucha armada hace parte de la resistencia popular y esto no sólo es verdad en Palestina, sino que se aplica a todos los casos de ocupación y colonización”¹⁰⁵.

Estos señalamientos resultan importantes para comprender que el debate en torno a la no violencia no se sólo se limita a la interpretación derivada de una traducción. Por ejemplo, debido a razones culturales, en el imaginario colectivo de Oriente Medio la no violencia está asociada a la pasividad, a la aceptación del sufrimiento, a la adaptación a la violencia y a la debilidad. En este aspecto Crow y Grant explican que dentro de la cultura árabe, la no violencia es una ideología importada de Occidente y el Este de Asia que no necesariamente proviene de la tradición indígena árabe y de los preceptos del Islam. Por ello, generalmente se refuta la idea de aceptar un sistema de creencias que no permite el uso de armas, ya que en el pensamiento y tradición árabe se valora el coraje, la caballerosidad y la oposición abierta. Otro importante aspecto a señalar, es la asociación que se puede llegar a tener con la “derrota”, dentro del contexto de los TPO,

¹⁰² En un pequeño estudio realizado por Qumsiyeh a 20 transeúntes de la ciudad de Belén, se les preguntó por el significado entre los términos *thawra sha'biya* y *muqawama sha'biya*, 14 de ellos respondieron que el primero alude más a una resistencia caracterizada por la violencia.) QUMSIYEH, Mazin, *Popular Resistance in Palestine: A History of Hope and Empowerment*, citado pág. 1 a 11

¹⁰³ Ídem, pág. 9. 1 a 11.

¹⁰⁴ AWAD, Mubarak., “Non- Violent Resistance: A strategy for the Occupied Territories” en: *Journal of Palestine Studies*, citado, pág. 25.

¹⁰⁵ Entrevista en JARADAT, Ahmad, RIOLI, Maria Chiara, *For our homeland, History, Strategies and Practices of Palestinian Popular Resistance*, citado, 2011, pág. 14 y 15.

ya que aceptar del todo la resistencia noviolenta implicaría aceptar la victoria política y militar de Israel¹⁰⁶.

Por ello, nos parece mas adecuado y oportuno, utilizar el término de *resistencia popular*, ya que se corresponde más con el lenguaje y la historia tanto de Medio Oriente como de los TPO. La resistencia popular puede ser definida como una “forma de continua oposición y protesta en contra de un régimen injusto, una lucha perseguida por todos los sectores y partes de una sociedad dada...Esto incluye: individuos (hombres, mujeres y niños) y grupos (movimientos, asociaciones, partidos políticos, uniones sindicales, trabajadores, etc)”¹⁰⁷. De acuerdo con Qumsiyeh, la resistencia popular en Palestina tiene entre otros los siguientes propósitos: presionar a los oponentes para comprender la injusticia en la que se encuentran, debilitar el poder de los oponentes, fortalecer a la comunidad desde el empoderamiento, y alcanzar la justicia que incluye el derecho al retorno y a la autodeterminación¹⁰⁸. Desde la óptica de la resistencia popular el pueblo palestino ha resistido a opresión del Imperio otomano, el Mandato Británico y el proyecto de colonización sionista, desde su inicio hasta la fecha¹⁰⁹. También es claro que dicha resistencia también ha venido acompañada de la lucha armada que en algunos momentos de la historia ha prevalecido. Por lo tanto, insistir en hacer sólo referencia al término de la noviolencia en Palestina es desconocer las historias diarias y locales de un pueblo que ha tenido a la resistencia en el corazón de su existencia.

Respecto a estos antecedentes, Yani apunta que “la llamada noviolencia siempre ha existido en Palestina, ha sido empleada desde el principio de la colonización como forma de contrarrestar la violencia impuesta por el colonizador. ...en la historia más contemporánea de Palestina, la Primera y Segunda Intifada abrieron espacios de

¹⁰⁶ CROW, Ralph, GRANT, Philip, “Questions and Controversies about Nonviolent. Political Struggle in the Middle East”, en: STEPHAN, Maria, (Ed), *Civilian Jihad: Nonviolent Struggle, Democratization, and Governance in the Middle East*, citado, pág. 33 y 34. Otra importante explicación sobre la connotación del término asociada con sumisión y aceptación es otorgada por el activista palestino Omar Barghouti, quien argumenta que existen al menos dos importantes razones para comprender el rechazo generalizado hacia la noviolencia en Palestina. El primero fue el uso del término por parte de ciertas organizaciones palestinas que promovieron la noviolencia ante la opinión pública occidental como forma de denunciar la resistencia armada y de sustituirla por la noviolencia. El resultado fue la minimalización de las exigencias palestinas frente aspectos importantes como los derechos de los refugiados. Un hecho explicado por Barghouti, es que las campañas de noviolencia fueron directamente financiadas por organizaciones y gobiernos occidentales quien promovían una agenda política preestablecida y contraria a la que lideraba la OLP. BARGHOUTI, Omar, *Boycott, Divestment, Sanctions: The Global Struggle for Palestinian Rights*, citado, pág. 50 y 51.

¹⁰⁷ JARADAT, Ahmad, RIOLI, Maria Chiara, *For our homeland, History, Strategies and Practices of Palestinian Popular Resistance*, citado, pág. 14.

¹⁰⁸ QUMSIYEH, Mazin, *Popular Resistance in Palestine: A History of Hope and Empowerment*, citado pág. 30.

¹⁰⁹ Para una recopilación y análisis de la historia de la resistencia popular en Palestina se recomienda: QUMSIYEH, Mazin,, *Popular Resistance in Palestine: A History of Hope and Empowerment*, Pluto Press, London, 2011.

resistencia más organizada. Se crearon espacios de control popular, movilización masiva, surgieron estrategias para no cooperar con el ocupante. Todo ello llevó a una especie de descolonización en la que el colonizado empezó a tomar el control de su vida”¹¹⁰. Sin embargo, tanto Yani como otros expertos consideran que la manera en que se llevó a cabo la Segunda Intifada condujo a los palestinos a replantearse de nuevo una resistencia popular no violenta. Así también lo explica Thaljieh: “Si bien lo que conocemos como no violencia ha hecho parte de la historia de la resistencia palestina, desde el fin de la Segunda Intifada y después de haber probado métodos tan violentos como los ataques suicidas, los palestinos se dieron cuenta que era peor la violencia que se recibía por parte de Israel, era un círculo vicioso que atraía más violencia. Por ello, se volvieron a retomar los objetivos a través de la lucha no violenta. En la actualidad se practican acciones no violentas como manifestaciones pacíficas cada viernes en los más importantes puntos de algunas ciudades. La resistencia no violenta es y sigue siendo parte de nuestra cultura”¹¹¹.

Efectivamente, hoy en día son múltiples y variadas las estrategias por las cuales el pueblo palestino continúa resistiendo a las prácticas del colonialismo, ocupación y apartheid a las que se encuentran sometidos. Entre ellas están la campaña de BDS, los Comités Populares de Resistencia, la labor de un extenso número de ONG’s y de líderes locales. Pero las diversas formas de resistencia también están presentes en lo cotidiano y en lo local, esto ocurre cuando niños, niñas y jóvenes intentan ir cada día a la escuela y a la Universidad, cuando los agricultores hacen la siembra, cuando los creyentes visitan sus lugares sagrados, cuando israelíes y personas provenientes de otros países visitan la Palestina ocupada¹¹².

Por lo tanto, a pesar de la contradictoria y a la vez compleja relación violencia-no violencia presente en la resistencia popular palestina, desde la educación popular y desde la misma educación y sus propósitos, es preciso hacer referencia a la “resistencia popular no violenta”, como un mecanismo de lucha y expresión que hace parte de la historia y del lenguaje del pueblo palestino. Así mismo, optar por este término implica emprender un proceso educativo activo que busca la generación de alternativas y

¹¹⁰ Entrevista a Sergio Yani, Co-Director, Alternative Information Center (AIC), realizada por Johanna Ospina, el 9 de mayo de 2012, en Jerusalén, Israel.

¹¹¹ Entrevista a Lucy Thaljieh, Coordinadora del Proyecto sobre mujeres, Wi’am-Palestinian Conflict Resolution Center, realizada por Johanna Ospina el 11 de mayo, en Belén, Cisjordania, TPO.

¹¹² O aún cuando en medio de la última guerra en Gaza, en un hospital a oscuras que principalmente se disponía a atender muertos y heridos nació la hija de Eyad El Balawi, uno de nuestros expertos colaboradores.

soluciones que entre otros aspectos contribuyen a la prevención y la disminución de todo tipo de violencia entre las partes, al intercambio de saberes y experiencias entre los pueblos, a comprender las diferentes miradas y complejidades mismas del conflicto, al fortalecimiento de habilidades personales y grupales, como la resiliencia y la autonomía, a generar desarrollo social y económico, a fomentar valores como la justicia, la igualdad y la solidaridad, a buscar la transformación de las estructuras y mecanismos de opresión, a construir puentes entre el oprimido y el opresor, y a educar y vincular al opresor en la lucha y resistencia del mismo sistema opresor¹¹³.

4. Educar para qué y en qué: sobre los objetivos y fundamentos de la educación popular en los TPO.

“La resistencia puede definirse como el corazón de la educación y de la educación para la paz en Palestina”¹¹⁴.

“Considerando esencial que los derechos humanos sean protegidos por un régimen de derecho, a fin de que el hombre no sea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión”¹¹⁵

Durante nuestro trabajo de campo indagamos sobre las diversas experiencias y aprendizajes en torno a la implementación de programas de educación para la paz en los TPO. Para lograrlo, formulamos varias preguntas, entre ellas: “¿Si fuera posible hablar de educación para la paz en Palestina, cuál sería su principal objetivo?”. La respuesta de la gran mayoría de personas y expertos consultados fue la resistencia, que cualquier proyecto educativo que se lleve a cabo en Palestina debe incluir la resistencia como principal componente. Ciertamente y como ya hemos explicado, la resistencia y el derecho a la resistencia ha alimentado la historia, identidad y cultura contemporánea del pueblo palestino, y es a su vez, considerado como el mayor símbolo de la supervivencia. Desde el inicio de la colonización sionista hasta nuestros días, la resistencia palestina ha perseguido varios objetivos y ha combinado diversos tipos de lucha, incluyendo la

¹¹³ Para una amplio análisis sobre los diversos mecanismos de resistencia no violenta en medio de la ocupación israelí recomendamos: KAUFMAN-LACUSTA, Maxine, ANDONI, Ghassan, (Ed), *Refusing to be enemies: Palestinian and Israeli nonviolent resistance to the Israeli occupation*, Ithaca Press, Great Britain, 2010.

¹¹⁴ Entrevista a Mazin B. Qumsiyeh, activista y experto en resistencia popular, realizada por Johanna Ospina el 4 de mayo de 2012, en Belén, Cisjordania, TPO.

¹¹⁵ Preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948.

violencia que como señala Nassar Ibrahim, todos ellos apuntan a “exigir un mismo derecho, el derecho que tiene el pueblo palestino a ser y a existir”¹¹⁶.

Desde el inicio del conflicto, tanto Israel como la comunidad internacional han rechazado y estigmatizado la resistencia palestina, en especial aquella promovida a través de la lucha armada, desconociendo que ésta e incluso el mismo terrorismo son el producto de una misma causa: el proceso de colonización sionista y la ocupación militar del Estado de Israel. Al respecto Fadi Baidoun señala que “los palestinos somos una sociedad pacífica como cualquier otra. Pero como producto de la colonización y de la ocupación israelí y sus prácticas, el pueblo palestino ha tenido que resistir, y hacer uso de ese legítimo derecho. Aunque esa resistencia en ciertos puntos haya sido violenta y armada”¹¹⁷. Ciertamente, mientras se prolonguen los regímenes de ocupación y apartheid, habrá resistencia en Palestina, una resistencia que a partir de la combinación de los diversos métodos de lucha seguirá buscando el reconocimiento y respeto de la dignidad, autonomía, autodeterminación y derechos de este pueblo. Dicha lucha no es ajena a los principios y valores universales, especialmente aquellos consagrados en el Derecho Internacional, como bien lo explica Ibrahim al decir que “la lucha palestina persigue valores universales como la dignidad, la democracia, la justicia, la libertad y los derechos humanos”¹¹⁸.

Desafortunadamente y por razones principalmente políticas relacionadas con el conflicto, a nivel internacional la historia de la resistencia palestina se reduce a la *Nakba* y a la creación del Estado de Israel y centra su atención en los principales movimientos y facciones políticas palestinas, Al-Fatah (heredera de la OLP) y Hamas. Sin embargo y desde el inicio de la colonización sionista hasta nuestros días, la resistencia popular no violenta palestina también ha estado presente en la lucha por el respeto a la dignidad y derechos de este pueblo, como los levantamientos de 1936, la Primera y Segunda Intifada y más recientemente los Comités de Resistencia Popular y la campaña del BDS. Según Majed Nassar, tras el constante fracaso de los diálogos de paz y la intensificación de las políticas y prácticas ejercidas por Israel, “bajo las actuales circunstancias la resistencia palestina se encuentra principalmente relacionada con la necesidad de

¹¹⁶ Entrevista a Nassar Ibrahim, Médico y activista, realizada por Johanna Ospina el 9 de abril de 2012, en Beit Sahour, Cisjordania, TPO.

¹¹⁷ Entrevista a Fadi Baidoun, Coordinador del Departamento de Educación, Save the Children OPT, realizada por Johanna Ospina el 20 de abril de 2012, en Jerusalén, Israel.

¹¹⁸ Entrevista a Nassar Ibrahim, Médico y activista, realizada por Johanna Ospina el 9 de abril de 2012, en Beit Sahour, Cisjordania, TPO.

reconocer y poner fin a los regímenes de ocupación y apartheid... Si no se reconoce esta necesidad de resistir y de cambiar las actuales condiciones externas e internas no habrá cambio en Palestina”¹¹⁹. A este objetivo, Eyad El Balawi añade que “la resistencia en Palestina no sólo se limita a la lucha contra los regímenes impuestos por Israel, sino que desde Gaza nuestra lucha también se centra en superar y cambiar las medidas que impone el gobierno de Hamas. Como activistas muchas veces se nos prohíbe difundir información sobre derechos humanos y paz...lo mismo pasa en Cisjordania, cuando son retenidas de manera ilegal aquellas personas que protestan en contra de la corrupción y de las políticas de la ANP”¹²⁰. En este sentido, Qumsiyeh entiende la resistencia popular palestina como el “camino y la estrategia más adecuada para alcanzar la justicia y por ende establecer la paz”¹²¹. Así, en la actualidad la resistencia popular palestina se encuentra dirigida a resistir y a poner fin a aquellos regímenes y políticas opresoras, como el Estado de Israel y hasta las mismas autoridades palestinas- que pueden ir en contra de la dignidad y derechos del pueblo palestino y, que por ende, representan un obstáculo para emprender la construcción de una paz basada en valores como la libertad, la justicia y la igualdad. Por ello, Qumsiyeh explica que la resistencia popular palestina incluye diversas formas violentas y noviolentas de lucha. Dentro de éstas, la resistencia popular noviolenta representa uno de los caminos más coherentes y a largo plazo más sostenibles y eficaces para transformar las estructuras de opresión y de poder que generan la actual situación en la que se encuentran los palestinos. A su vez, esta vía tiene muchos medios para su alcance, entre ellos, uno de los más importantes resultar ser la educación. Ésta también ha estado presente en los procesos de resistencia de otros pueblos, como en Sudáfrica, donde la educación noformal e informal jugaron un papel muy importante. A través de éstos Mandela emprendió una campaña en contra de la educación formal que mantenía el *estatus quo* y el sistema de apartheid¹²².

¹¹⁹ Entrevista a Majed Nassar, Co-Director, Alternative Information Center (AIC), realizada por Johanna Ospina el 17 de abril de 2012, en Beit Sahour, Cisjordania, TPO.

¹²⁰ Entrevista a Eyad El Balawi, Coordinador de Programas, Welfare Association, (Gaza) realizada por Johanna Ospina vía Skype el 12 de septiembre del 2014.

¹²¹ Entrevista a Mazin B. Qumsiyeh, activista y experto en resistencia popular, realizada por Johanna Ospina el 4 de mayo de 2012, en Belén, Cisjordania, TPO.

¹²² Entrevista a Mazin B. Qumsiyeh, activista y experto en resistencia popular, realizada por Johanna Ospina el 4 de mayo de 2012, en Belén, Cisjordania, TPO. Esta forma de entender la educación como un medio para la liberación y alcance la justicia social ha hecho parte de las diversas posturas que componen la Teoría Crítica de la Educación, en las que se incluye la educación popular. Para mayor información sobre educación y resistencia véase: GIROUX, Henry, *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*, Trad. UNAM, Siglo XXI Editores, México, 1992. KIRYLO, James D. (Ed), *A Critical Pedagogy of Resistance*, Sense Publishers, Rotterdam, 2013.

Para el caso de los TPO, consideramos pertinente establecer procesos de acción educativa que desde la resistencia popular noviolenta contribuyan a superar las necesidades y a transformar las relaciones desiguales de poder presentes en este contexto. Por lo tanto, y en razón de una realidad marcada por la colonización, el dominio y la desigualdad, recurrimos a las propuestas de “resistencia cultural” empleada por Said y de “cultura de la resistencia” expuesta por Freire. El empleo de esta forma de resistencia lo entendemos como todos los espacios presentes en la cultura popular y en la vida cotidiana palestina por medio de los cuales los palestinos buscan reivindicar su existencia, dignidad, autonomía y derechos ante los regímenes que los oprimen. Una significativa forma de promover la *cultura de la resistencia* o *resistencia cultural*, la podemos hallar en el siguiente ejemplo otorgado por Qumsiyeh: “nosotros resistimos de maneras simples, viviendo, comiendo, respirando, yendo a la escuela, cultivando en las tierras que aún nos quedan, trabajando bajo duras condiciones, enamorándonos, casándonos y teniendo hijos. Resistimos incluso aferrándonos a las pocas cosas que nos quedan y haciendo toda clase de cosas mundanas para vivir y sobrevivir con lo que poco que queda de Palestina”¹²³.

Por ende, el principal objetivo de la educación popular en los TPO tiene que consistir en emprender y fortalecer procesos de acción educativa caracterizados por la resistencia popular noviolenta, a través de los cuales los sujetos oprimidos pueden luchar, resistir e incidir en la transformación de todas aquellas estructuras de poder y dominio (tanto en Israel como en Palestina) que van en contra de su dignidad, autonomía, autodeterminación y derechos, y que, por ende, impiden el alcance de una paz (interna y externa) justa y sostenible. Así, desde la educación popular, emprender procesos de acción educativa en los TPO implicaría los siguientes objetivos específicos:

- educar en y para la libertad, la resistencia y la emancipación.
- educar en el fomento y respeto de los derechos humanos, del DIH y las organizaciones internacionales responsables para su cumplimiento¹²⁴.
- educar en el fomento y respeto al acceso y pleno gozo del derecho a la educación para todos y todas tanto en tiempos de paz, conflicto y ocupación¹²⁵.
- educar en el reconocimiento y respeto de los derechos de los refugiados y desplazados internos y sobre las causas de la problemática de los refugiados¹²⁶.

¹²³ QUMSIYEH, Mazin, *Popular Resistance in Palestine: A History of Hope and Empowerment*, citado pág. 236.

¹²⁴ Organizaciones de derechos humanos *Palestinian Centre for Human Rights (PCHR)* <http://www.pchrgaza.org/>

¹²⁵ Este objetivo ha sido promovido por la “Campaña por el derecho a la Educación” como también por el INEE n

- educar en y para el desarrollo de la resiliencia y otras habilidades que les permite a los niños, niñas y jóvenes superar las consecuencias físicas y psicológicas generadas por los regímenes de ocupación y apartheid y por los enfrentamientos militares¹²⁷.
- educar en valores como libertad, justicia, igualdad, solidaridad, y resistencia¹²⁸.
- educar en los diversos valores y cosmovisiones de la paz presentes en las diversas culturas, promoviendo los valores y principios sobre la paz y la noviolencia presentes en las culturas árabe e islámica.
- educar en la resolución de conflictos interpersonales, grupales, comunitarios e internacionales, incluyendo el saber y las tradiciones populares sobre la resolución de conflictos y promoción de la paz presentes en las culturas árabe islámica¹²⁹.
- educar en la historia, tradiciones y técnicas de la resistencia popular noviolenta palestina¹³⁰.
- educar sobre los métodos noviolentos para resistir la colonización, la ocupación y el apartheid¹³¹.
- educar y fomentar el intercambio de experiencias con otros pueblos que han resistido regímenes de opresión.
- educar en el conocimiento sobre las causas y la transformación de los diversos tipos de violencia presentes en el contexto de los TPO y otras sociedades¹³².
- educar en el reconocimiento y valoración de la memoria histórica de los pueblos (incluyendo la del pueblo judío) y sobre la memoria histórica que comparten palestinos e israelíes¹³³.

¹²⁶ Al respecto BADIL ha promovido el programa “Educar en la Nakba”: <http://www.badil.org/en/youth-education-a-activation-project>

¹²⁷ Este trabajo ha sido promovido por organizaciones como la UNRWA, UNICEF, Save the Children, Project Hope, Welfare Association, entre otras.

¹²⁸ Esta labor ha sido impulsada por varias escuelas y organizaciones como el *Tecaher Creativity Center*: <http://www.teachercc.org>

¹²⁹ Esta labor ha sido promovida por la organización palestina Palestinian Conflict Resolution Center Wiam <http://www.alaslah.org/>

¹³⁰ Esta labor ha sido promovida por la organización palestina Holy Land Trust <http://www.holylandtrust.org/>

¹³¹ Para ello también es necesario continuar promoviendo la campaña del BDS: <http://www.bdsmovement.net/> y la PACBI: <http://www.pacbi.org/>

¹³² Alternative Information Center. <http://www.alternativenews.org/english/>

¹³³ Al respecto destacamos el Peace Research Institute In The Middle East- PRIME, un ejemplo de su labor es la publicación: ADWAN, Sami, BAR-ON, Dan (Ed), *Peace Building Under Fire. Palestinian-Israeli Wye River Projects*, PEACE RESEARCH INSTITUTE IN THE MIDDLE EAST- PRIME, Beit Jala, 2004.

- educar en el rechazo y prevención de las diversas formas de extremismo, como los movimientos y partidos anti-islámicos y anti-semitas, la negación de la *Nakba* y el Holocausto, la militancia islámica, los movimientos anti-homosexualidad.
- educar sobre la construcción y el entendimiento de la imagen del otro.
- educar en la diversidad étnica, religiosa y de creencia, de género, edad, orientación sexual, procedencia, etc.
- educar en la diversidad e igualdad de género y orientación sexual.
- educar en el diálogo de saberes, culturas y formas de ver y experimentar la realidad.
- educar en el empoderamiento y participación de los actores y movimientos sociales.

5. Cómo educar: claves metodológicas de la educación popular en los TPO.

La educación popular, como hemos expuesto anteriormente de la mano de Freire, propone superar la “educación bancaria” y los paradigmas clásicos de la educación y de la construcción del saber caracterizados por la producción y reproducción lineal del conocimiento, las relaciones verticales de poder y la neutralización del saber con fines políticos ocultos. Para lograrlo, plantea abordar el aprendizaje a partir de la praxis educativa, es decir, a través de las prácticas y actividades cotidianas que los sujetos llevan a cabo en su vida cotidiana o en su contextos. Para ello, recurre a dos principales metodologías: el diálogo y la participación de los actores sociales. Ambos se constituyen en las bases de un proceso educativo inductivo que desde las bases tiene la intención política de contribuir en la liberación y emancipación de los diversos actores social como paso previo para la transformación social¹³⁴.

¹³⁴ FREIRE, Paulo, *¿Extensión o comunicación?*, Trad. L. Ronzoni, Siglo XXI, Madrid, 1973.

5.1. *Dialogar aún es posible: explorando alternativas a partir de la educación dialógica.*

“El problema no son las relaciones entre dos pueblos que aparentemente se odian, es en realidad las estructuras de una colonización a las que ambos se encuentran sometidos”¹³⁵

Cuando repasamos en el capítulo anterior los programas de construcción de paz y de educación para la paz llevados en Israel y Palestina en el marco de los Acuerdos de Oslo, expusimos que su principal metodología consistía en el establecimiento de encuentros de diálogos y coexistencia entre israelíes y palestinos, con el fin de contribuir al establecimiento de la paz a través de la tolerancia, la comprensión, la cooperación y la reconciliación. Pero años posteriores a la implementación de los Acuerdos, este tipo de metodología fracasó debido a limitaciones como la persistencia de la ocupación, la implementación de una paz basada principalmente en la administración de territorios y la diferencia de expectativas y objetivos que tenían cada una de las partes frente a los diálogos. Con el tiempo, éstas y otras falencias produjeron el agotamiento, escepticismo y rechazo entre los participantes y el conjunto de la sociedad civil de ambas partes.

Como consecuencia, en la actualidad para un amplio número de activistas y organizaciones palestinas el término diálogo es entendido como una de las estrategias o herramientas de la “normalización”, por medio del cual se intenta establecer lazos de amistad y entendimiento entre palestinos e israelíes sin que se reconozcan las causas y consecuencias del conflicto y las relaciones de dominio y de desigualdad existente entre ambas partes. Por tal razón, organizaciones como la campaña del BDS plantean que la herramienta del diálogo sería legítima y posible en la medida en que establezca bajo condiciones de libertad, igualdad y de justicia y que permita debatir abiertamente sobre la realidad del conflicto¹³⁶. Así, a pesar de que se mantiene el pesimismo y el rechazo frente al diálogo tanto entre líderes políticos como entre miembros de la sociedad civil de ambas partes, desde la educación popular se entiende que el diálogo es aún una herramienta valiosa y a la vez un camino metodológico capaz de contribuir a la

¹³⁵ Entrevista a Lucy Thaljieh, Coordinadora del Proyecto sobre mujeres, Wi'am-Palestinian Conflict Resolution Center, realizada por Johanna Ospina el 11 de mayo, en Belén, Cisjordania, TPO.

¹³⁶ BARGHOUTI, Omar, *Boycott, Divestment, Sanctions: The Global Struggle for Palestinian Rights*, citado, pág. 172.

transformación de las relaciones de poder y de dominio y de las condiciones de desigualdad y opresión presentes en el contexto de los TPO.

Ciertamente, desde la educación popular y en concreto desde la pedagogía de Freire, el diálogo (entre culturas, entre saberes, entre narrativas, etc.) es directamente sinónimo de la praxis educativa, es decir, una metodología y proceso educativo por el cual se pueden superar las situaciones de injusticia y desigualdad, denunciar la opresión, visibilizar la realidad de los sujetos y grupos tradicionalmente excluidos, reivindicar la dignidad de la persona y establecer vías para la emancipación social¹³⁷. Similar a Habermas quien considera el diálogo o la *racionalidad dialógica* como una manera democrática y equitativa de elaborar consensos que propendan por el mejoramiento y la transformación de la sociedad¹³⁸. Para Freire, el diálogo se constituye como la arena política en donde se valora el propio discurso, se conoce más al otro y se reflexiona crítica y constructivamente sobre las diversas formas de transformar la sociedad. Adicionalmente, para Freire el diálogo representa la principal herramienta para generar una “educación liberadora” que se presenta en dos momentos o escenarios. El primero, es el proceso por el cual los sujetos (oprimidos) conocen y valoran su historia, sus narrativas y comprenden los motivos de su opresión y, desde estos elementos generarán la esperanza de su propia acción transformadora. Mientras que el segundo, consiste en la capacidad que tienen los sujetos y los grupos sociales para ponerse de acuerdo y cooperar para cambiar sus condiciones de vida, establecidas históricamente por las estructuras de poder¹³⁹.

Esta necesidad de pasar del reconocimiento y toma de conciencia del mundo individual, a intentar conocer e interpretar otras realidades diferentes y, por ende, comprender las lógicas de una sociedad, es entendida por Freire como la *educación dialógica*, es decir, la manera en que el diálogo orienta la acción educativa de los sujetos hacia la comprensión y transformación de la realidad. En el primer escenario de la educación dialógica, ocurre lo que Freire denomina como el proceso de “lectura del mundo” o la “alfabetización emancipatoria” por medio de la cual las personas y grupos sociales se auto-alfabetizan, es decir, identifican las palabras y significados que componen el discurso de su historia, su cultura, su condición social, política y

¹³⁷ FREIRE, Paulo, *¿Extensión o comunicación?*, Trad. L. Ronzoni, Siglo XXI, Madrid, 1973.

¹³⁸ HABERMAS, Jürgen, *La teoría de la acción comunicativa. I Racionalidad de la Acción y Racionalidad Social*, trad. de M. Jiménez, Taurus, Madrid, 1987.

¹³⁹ FREIRE, Paulo, *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, Trad. S. Mastrangelo, Siglo XXI, México, 1999.

económica, entre otros aspectos que conforman su entorno inmediato. El segundo escenario de la educación dialógica se da entre los sujetos, los grupos sociales y las estructuras de dominación. Una vez que los sujetos comprenden y valoran la diferencia presente en él, se presenta el momento de “compartir la lectura del mundo leído”, es decir, el diálogo por el cual se busca que el intercambio de conocimiento sea una experiencia, que permita a los sujetos relacionar su propio conocimiento con una realidad opuesta, es decir, emprender una acción educativa problematizadora, que le permite a los sujetos comprender y explicar cómo la exclusión presente en los diversos grupos sociales obedece a la interacción de factores políticos, económicos, culturales e históricos, que se manifiestan en las distintas expresiones de su palabra¹⁴⁰.

Por ende, el modo en que esta propuesta de educación dialógica se da en el contexto de los TPO, plantea como centro de la acción educativa a los sujetos y sus narrativas o saberes frente a la forma en que lee o interpreta el mundo que les rodea. Sin embargo el diálogo que aquí planteamos no necesariamente se limita a una relación e intercambio de saberes y re-balance de poderes entre el pueblo palestino (el oprimido) y el Estado de Israel (el opresor). De modo contrario, pugnamos por un diálogo entre oprimidos (la sociedad civil palestina, la sociedad civil israelí y las redes o movimiento de solidaridad internacional) que en un primer paso les lleve a reconocer y comprender las narrativas de una realidad caracterizada por un régimen de colonialismo, ocupación y apartheid; y posteriormente les permita emprender los procesos que se requieren para transformarla. Entre las razones para considerar como necesario y fundamental el diálogo entre dichos actores se encuentran:

- la realidad de una Palestina ocupada en donde no sólo habitan los palestinos. En términos de Eyal Weizman, en los TPO existe una “arquitectura de la ocupación” que ha facilitado el establecimiento de miles de colonos israelíes quienes cuentan con todos los servicios y comodidades necesarias para su calidad de vida. Esta misma arquitectura, compuesta por el muro, los asentamientos, los puestos de control, entre otros elementos le recuerda día a día a los palestinos que en sus territorios se encuentra una ocupación militar extranjera. En los mismos territorios, también habita un considerable número de expatriados quienes en su condición de activistas, reporteros, académicos,

¹⁴⁰ FREIRE, Paulo, *Alfabetización lectura de la palabra y lectura de la realidad*, citado, pág. 69.

misioneros y trabajadores de ONG's realizan todo tipo de labores para hacer frente a las duras condiciones generadas por la ocupación.

- De alguna manera, no podemos negar que el pueblo israelí es también un pueblo oprimido. Desde la educación popular y desde la Pedagogía del Oprimido no se busca vencer al opresor, de manera contraria se pretende superar y transformar el sistema que oprime a ambas partes (aunque no lo haga a ambas por igual o con la misma intensidad o daño), ésto con el último fin de recobrar la humanidad presente en el oprimido y en el opresor y así llevarlos a su liberación y emancipación. Desde este punto de vista, se requiere que todos los actores participen de manera conjunta para resistir y buscar la transformación de las estructuras y los mecanismos de poder por los cuales el Estado de Israel promueve y mantiene un régimen de ocupación y de apartheid tanto al interior de Israel como en los TPO. La participación de este actor también incluye a los ciudadanos israelíes de origen palestino, quienes representan el 20% de la población y se encuentran bajo condiciones de exclusión y discriminación.
- Obviamente, la lucha contra el colonialismo, la ocupación y el apartheid no se reduce a la labor del pueblo palestino, sino que por el contrario recae en el conjunto de la humanidad y en la obligación de defender y promover los principios y valores consagrados en el Derecho Internacional. Entender esta lucha como un compromiso de todos reivindica el rechazo hacia todo tipo de regímenes que van en contra de la dignidad y de los derechos humanos.
- es necesario superar aquellos modelos de diálogo diseñados e implementados por terceras partes, que están sujetos exclusivamente a procesos de paz y a las condiciones establecidas por los líderes políticos, que poseen un contenido delimitado y sus fines se reducen a la comprensión y buenas relaciones entre las partes como forma de alcanzar la paz. Por esta razón, es relevante emprender los procesos de diálogo que conlleven al auto-reconocimiento e intercambio de experiencias, saberes y puntos de vista respecto a la paz, al conflicto, a la ocupación y a las diversas formas de resistencia conjunta.

5.2. *Educar desde quién y para quién: sobre la participación y empoderamiento de la sociedad civil.*

Como metodología pedagógica, la educación popular centra su interés en los diversos actores que hacen parte del contexto en el que tomará lugar la acción educativa. La participación y diálogo entre éstos permite lograr el conocimiento y comprensión de las diversas cosmovisiones, saberes y formas de entender de la realidad, es decir, establecer un diálogo entre culturas, que desde el nivel local hasta el estructural pueda generar procesos colectivos y participativos para la construcción social. Así mismo, la identidad, intereses y propósitos de cada uno de estos actores están marcados por la historia, cultura, instituciones, saberes, prácticas, entre otros aspectos.

Dentro de contextos caracterizados por la opresión y la desigualdad, la educación popular inicia su labor a partir de los sujetos y grupos oprimidos, quienes a partir de su propia liberación y emancipación son capaces de superar y contribuir a la transformación de los sistemas que los oprimen. Desde esta óptica, este tipo de educación busca generar el empoderamiento, autonomía y fortalecimiento de los sujetos y grupos sociales, la sociedad civil y los movimientos sociales; para que desde su posición, saber y cultura emprendan procesos de cambio social. Ciertamente, debido a las diversas capacidades sociales y políticas presentes en estos actores, se ha reconocido y ampliado su participación en la construcción de procesos de paz en las últimas décadas¹⁴¹. Tal es el caso de los Acuerdos Oslo que trajeron consigo una amplia plataforma de participación y de proyectos conjuntos entre organizaciones de la sociedad civil palestina e israelí. Como es sabido, la persistencia de la ocupación, la desigualdad de condiciones entre las organizaciones y la incompatibilidad de objetivos entre las mismas llevo al agotamiento y estigmatización frente al diálogo y la participación conjunta.

Tras el fracaso de los acuerdos de paz y por ende de los programas de diálogo y cooperación se redujo notablemente la labor conjunta entre las organizaciones civiles de ambas partes. En la actualidad y a pesar del ofrecimiento de fondos por parte de la cooperación internacional, muchas organizaciones palestinas rechazan las ayudas que exigen realizar proyectos con organizaciones israelíes, ya que los donantes especialmente los Estados Unidos y la Unión Europea- aún establecen

¹⁴¹ PAFFENHOLZ, Thania, *Civil society & peacebuilding: a critical assessment*, Lynne Rienner, Boulder, 2010.

objetivos como la mutua comprensión y solidaridad entre las partes. Para las organizaciones palestinas tales criterios representan una estrategia más de la normalización de las causas y consecuencias del conflicto. Este rechazo a llevado incluso a la promoción de estrategias de boicot hacia a organizaciones culturales y académicas de Israel que son consideradas como normalizadoras, en la medida en que no reconozcan la realidad de una Palestina marcada por la ocupación y no contribuyan a ponerle fin¹⁴².

Al respecto, Nurit Peled explica que “es complemente comprensible que los palestinos no quieran trabajar con nosotros, de ninguna manera es promover el odio entre las partes, es simplemente su forma de reivindicar sus necesidades, la necesidad de que se reconozca y se intente combatir el régimen de ocupación y apartheid en el que por décadas se encuentran. Nosotros como israelíes tenemos que entender y respetar eso”¹⁴³. Y es precisamente desde la resistencia y lucha contra dichos regímenes que las organizaciones palestinas han intentado enfocar su labor conjunta tanto con las organizaciones israelíes como las internacionales. Así pues, en un escenario marcado por la necesidad de lucha contra el colonialismo, la ocupación y el apartheid, es fundamental fortalecer el diálogo y la participación de los sujetos oprimidos por estos sistemas. Por ello, por último abordaremos a los actores de base dentro del proceso educativo, por lo que exploraremos sus antecedentes, características e intentaremos demarcar algunas líneas de acción conjunta que pueden llegar a contribuir al rol de la educación popular en los TPO.

a) Sociedad civil palestina:

La sociedad civil palestina o *mujtama madani* en árabe tiene sus raíces en el Mandato Británico, momento en el se conformaron las primeras organizaciones de base para la asistencia y apoyo a las comunidades más necesitadas. Tras la *Nakba* fueron creadas varias organizaciones para la ayuda de refugiados y otros afectados por la Primera Guerra Árabe-Israelí. Como consecuencia de la separación territorial generada por la guerra, un amplio número de organizaciones ubicadas en Cisjordania recibieron ayuda económica proveniente de Jordania, país que pasó a ser autoridad de este

¹⁴² Para más información véase: PACBI: <http://www.pacbi.org/>

¹⁴³ Entrevista telefónica a Nurit Peled, realizada por Johanna Ospina, mayo 29 de 2014.

territorio, mientras que las organizaciones de Gaza quedaron sujetas a la administración de Egipto.

Con el inicio de la ocupación muchas de las organizaciones establecidas principalmente en Jerusalén, Ramallah y Belén tuvieron que acogerse a la Orden militar israelí número 686 que establecía que sólo aquellas organizaciones que no trabajaran en pro del nacionalismo palestino tenían derecho a registrarse y llevar a cabo sus actividades. Debido a las restricciones, la OLP se camufló en la labor de las diversas organizaciones de la sociedad civil, las cuales eran patrocinadas por la misma organización política que a su vez contaba con el apoyo de algunas élites de Jordania. Durante la misma época la actividad de las organizaciones ubicadas en Gaza disminuyó en razón del desinterés de las autoridades egipcias¹⁴⁴. El apoyo brindado por la OLP permitió que entre la década de sesenta y los ochenta se crearan y consolidaran la mayoría de las organizaciones civiles en Palestina que ejercían su labor en diferentes ámbitos con el propósito de satisfacer las necesidades poblacionales que existían debido a la carencia de un Estado propio, como también para hacer frente a las duras condiciones generadas por la ocupación israelí.¹⁴⁵

Posteriormente y con la irrupción de la Primera Intifada muchos de los activistas de la OLP fueron perseguidos y deportados, dejando un vacío en la ayuda económica para las ONG's. En consecuencia y para mitigar las duras medidas impuestas por las autoridades israelíes, las diversas organizaciones se agruparon a través de comités populares que prestaban servicios en salud, educación, sanidad y apoyo psicológico, todo ello coordinado por el *Unified National Leadership of the Uprising* (UNLU). Paralelamente a este proceso, durante el transcurso de la Intifada, el rol de las ONG's ubicadas en Gaza logró reactivarse principalmente gracias al surgimiento y la labor social del grupo islámico Hamas. A raíz de esta contribución, el término "sociedad civil" fue remplazado por *al-aml al ahli* que denota trabajo cívico, un término que se encuentra conectado con varios de los preceptos del Islam en torno a la movilización social, entre ellos la *jihad* (esfuerzo, lucha). De este modo, las actividades realizadas por la ONG' seculares y el sector de la sociedad civil como tal, fueran entendidas como

¹⁴⁴ SCHULZ, Michael, "Palestinian civil society", en: PETERS; Joel, NEWMAN, David, *The Routledge handbook on the Israeli-Palestinian conflict*, citado, pág. 247.

¹⁴⁵ Entre las organizaciones establecidas en este período se encuentran: Union of Palestinian Medical Relief Committees (1979), Palestinian Counseling Center (1983), Union of Health Work Committees (1985), Union of Agricultural Work Committees (1986) MARTÍN, CARRETERO, José, SIRVENT, GROEN, Luisa, "La sociedad civil palestina y las redes de solidaridad internacional", en ESCUDERO ALDAY, Rafael, *Segregados y reclusos. Los palestinos y las amenazas a su seguridad*, 3. citado, pág. 220.

producto que correspondía a una invención Occidental¹⁴⁶. Esta distinción marcó más adelante las tendencias políticas entre Cisjordania y Gaza y su relación con los partidos políticos de Al- Fatah y Hamas respectivamente.

Con la firma de los Acuerdos de Oslo (1993) y en consecuencia la creación y establecimiento de la ANP (1994) surge una nueva etapa para las ONG's palestinas, marcada por la relación con los entes gubernamentales, la interacción activa y abierta con ONG's israelíes y la amplia realización de actividades con miras a la construcción de paz. Para empezar, en 1995 surgió la Red de Organizaciones no Gubernamentales Palestinas (PNGO) que representa al alrededor de 100 NGO's de Cisjordania y Gaza constituidas durante los años previos a los acuerdos de paz. De otro lado, los acuerdo de paz y en especial el programa *People to People* se convirtieron la plataforma por la cual las organizaciones de ambos lados trabajaron conjuntamente en torno a la paz a través de la diplomacia civil, el diálogo, la reconciliación y la cooperación.

Posteriormente, con el fracaso de los Acuerdos de Oslo y la irrupción de la Segunda Intifada se presentó un importante retroceso en la labor de las ONG's; ya que muchas de ellas debieron dedicarse exclusivamente a la asistencia humanitaria, a la desmilitarización y a la promoción de la seguridad y la noviolencia, y así dejaron a un lado la búsqueda de la paz a través del fin de la ocupación y el establecimiento de la justicia¹⁴⁷. El año 2006 marcó el fin de la Intifada y la victoria electoral de Hamas en Gaza gracias al extenso trabajo social y de base que el grupo había llevado a cabo en el territorio. Con la división política entre Hamas y Fatah mucha de las organizaciones ubicadas tanto en Gaza y Cisjordania sufrieron la persecución de ambos partidos políticos.

Así, con más de 65 años de labor, las ONG's palestinas representan y cuentan con un amplio de la sociedad civil, ante la ausencia de Estado y la prolongación de la ocupación, su papel ha sido fundamental en varios aspectos como lo son la construcción de tejido social, la prestación combinada de servicios educativos, de salud y comunitarios, la participación y organización, la consolidación de un movimiento de solidaridad internacional y; especialmente, la resistencia contra la ocupación.

¹⁴⁶ SCHULZ, Michael, "Palestinian civil society", en PETERS; Joel, NEWMAN, David, *The Routledge handbook on the Israeli-Palestinian conflict*, citado, pág. 250.

¹⁴⁷ SALEM, Walid, "Civil Society in Palestine: Approaches, Historical Context and the Role of the NGOs", en *The Palestine-Israel Journal*, Vol. 18 No. 2 & 3, 2012.

b) La sociedad civil y movimientos por la paz en Israel:

A diferencia de la sociedad civil palestina, las organizaciones israelíes cuentan con un Estado e instituciones que facilitan su labor y estructura, situación que acentúa las diferencias y desbalance de poder entre ambas partes. Aunque a primera vista, parezca fácil para las organizaciones israelíes, al interior de su país, éstas tienen que lidiar con muchas críticas de los grupos religiosos ortodoxos y de los ciudadanos pro nacionalistas. Según Cuchadar y Hanafi, al interior de Israel se pueden diferenciar dos principales tipos de sociedad civil, el primero de ellos son los “activistas de la paz”, compuesto por la izquierda política, los asquenazí, los judíos seculares y la clase media y educada. El segundo grupo son los “nacionalistas”, principalmente compuesto por grupos religiosos y la derecha nacionalista¹⁴⁸.

La mayoría de los autores coinciden en que el surgimiento formal de las organizaciones civiles israelíes surge con el rechazo de la ocupación militar israelí en 1967 y, a partir de esta fecha intentan formular las diversas etapas históricas de su desarrollo y consolidación. De manera breve y de acuerdo con Chazan, este proceso se presenta en cuatro principales momentos, a saber¹⁴⁹:

1. 1967 a 1987: con el inicio de la ocupación surgen de manera lenta y clandestina las primeras organizaciones de la sociedad civil que rechazaban la ocupación efectuada por Israel tanto en Cisjordania, Gaza como en los otros territorios árabes. Sin embargo, fue hasta la década de los sesenta que empezó a consolidarse un movimiento por la paz liderado por académicos, periodistas, escritores e intelectuales considerados como la extrema izquierda israelí. Durante este período surgieron una serie de iniciativas orientadas a criticar el establecimiento y sus políticas hacia Palestina, como el Consejo Israelí por la Paz entre Israelíes y Palestinos, el Comité por la Solidaridad y *Peace Now*.
2. 1987 a 1993: La irrupción de la Primera Intifada representó un giro en la labor de las ONG'S israelíes las cuales inclinaron su labor en la solución negociada del conflicto, entre sus iniciativas se encuentran la búsqueda de dos Estados, las

¹⁴⁸ CUCHADAR, Esra, HANAFI, Sari, “Israel and Palestine: Civil Societies in Despair”, en: PAFFENHOLZ, Thania, *Civil society & peacebuilding: a critical assessment*, citado, pág. 214.

¹⁴⁹ CHAZAN, Naomi, “Israeli peace movements”, en: PETERS; Joel, NEWMAN, David, *The Routledge handbook on the Israeli-Palestinian conflict*, citado, pág. 278 a 292.

protestas y manifestaciones anti-sistémicas y en contra de la construcción y expansión de asentamientos. Entre las organizaciones que surgieron en este período se encuentran: *Peace for Territories* y *No to Violence, Yes for Peace*.

3. 1993 a 2000: La firma de los Acuerdos de Oslo y los programas que lo acompañaban generaron la proliferación de las ONG's israelíes entre ellas *Bat Shalom*, *The Jerusalem Link* y la ya mencionada *Seeds of Peace*. Desafortunadamente y como señala Chazan, esta proliferación no vino acompañada de una fuerte base ideológica para la consolidación de la paz, sino que se debió en parte al desconocimiento de las consecuencias de la ocupación, a la incompatibilidad de intereses y necesidades con su contraparte palestina y en algunos casos su desacuerdo con el retorno de los refugiados, el estatus neutral de Jerusalén y el fin de la construcción de asentamientos.
4. 2000 a 2012: El estallido de la Segunda Intifada y los sucesos políticos al interior de Israel produjeron la disminución del número de ONG's comprometidas con la reconciliación y el diálogo conjunto, como también provocaron la división entre las organizaciones restantes. Un primer grupo son las organizaciones principalmente de izquierda enfocadas en monitorear y denunciar las violaciones a los derechos humanos cometidas en el marco de la ocupación y el apartheid¹⁵⁰. El segundo segmento son las organizaciones que buscan generar opinión pública y promueven la mejora de políticas y prácticas para la resolución del conflicto¹⁵¹. Finalmente, se ubican las organizaciones palestino-israelíes, si bien muchas de desaparecieron tras el colapso de Oslo, sobrevivieron principalmente aquellas anteriormente dedicadas al fin de la colonización y la ocupación¹⁵².

c) La sociedad civil y el movimiento de solidaridad internacional.

Desde el inicio del conflicto palestino-israelí como el árabe-israelí, la comunidad internacional se ha hecho presente ya sea a través de gobiernos y

¹⁵⁰ *Gush Shalom*, *B'tselem*, Rabinos por la Paz, El Comité Israelí contra la Demolición de Casas, *HaMoked*. También se encuentran recientes organizaciones como: el Movimiento Judío Árabe por la Paz, la Coalición de Mujeres por una Paz Justa, Rompiendo el Silencio.

¹⁵¹ El Consejo por la Paz y la Seguridad, Paz Ahora, *Geneva Initiative*.

¹⁵² *Jerusalem Link*, *Palestine-Israel Journal*, IPCRI, el Centro de Información Alternativa, *Families' Circle*

organizaciones multilaterales u organizaciones no gubernamentales, está última representada a través de académicos, activistas, periodistas, entre otros. La labor y contribución de estas organizaciones ha consolidado con los años un movimiento de solidaridad internacional a favor del respeto y cumplimiento de los derechos del pueblo palestino. A raíz de ello y como forma de promover lo establecido por el Derecho Internacional, en 1975 la Asamblea General de la ONU emitió la resolución A/RES/3376 por medio de la cual estableció el Comité sobre el Ejercicio de los Derechos Inalienables del Pueblo Palestino, compuesto por organizaciones gubernamentales y no-gubernamentales¹⁵³. El mismo comité condujo a la creación del Comité Coordinador Internacional de ONG's sobre la Cuestión Palestina que facilitó la labor coordinada entre las organizaciones internacionales que colaboran con la causa palestina.

Durante la Primera Intifada las organizaciones palestinas recibieron el apoyo internacional a través de demostraciones pacíficas, donación en ayudas para proyectos de salud, educación y asistencia social, colaborando en la siembra y cosecha de olivos, acompañando a los niños y niñas para ir a las escuelas, donando materiales y mano de obra para la reconstrucción de viviendas demolidas, entre otros. Posteriormente, en agosto de 2001, un año después de que iniciara la Segunda Intifada, un grupo de organizaciones palestinas lideradas por el *Center for Rapprochement between Peoples*, establecieron el Movimiento de Solidaridad Internacional, un movimiento promovido y coordinado por los palestinos para generar desde las bases la resistencia no violenta frente a los regímenes de ocupación y apartheid y la lucha por el respeto y cumplimiento del Derecho Internacional¹⁵⁴. Finalmente, en el 2005, con la creación del movimiento de BDS y del Comité Palestino de BDS, se conformo una red internacional de Boicot, Desinversión y Sanciones contra Israel. El movimiento tomó fuerza con la creación de comités nacionales en varios y países y el apoyo de diferentes personalidades académicas, políticas e incluso artísticas.

Una vez expuesta la historia y características de estos actores, también consideramos necesario reconocer los diferentes escenarios de diálogo y acción existentes entre los mismos, como también señalar aquellos que requieren generarse o

¹⁵³ El 30 de noviembre de 2012, la Asamblea General renovó el mandato del comité a través de la resolución 67/20.

¹⁵⁴ SANDERCOCK, Josie (Ed), *Peace under fire : Israel/Palestine and the International Solidarity Movement*, Verso, London, 2004, pág. 4 a 7. Para mayor información se recomienda: International Solidarity Movement (ISM) <http://palsolidarity.org/>

fortalecerse con miras a consolidar procesos para el cambio social y la construcción de paz a través de la educación popular.

Para empezar, es imprescindible fortalecer el diálogo entre actores en torno a la lucha y resistencia contra los discursos hegemónicos del conflicto y la paz. Si bien el fin del conflicto y la construcción de la paz han sido una de las principales tareas de las organizaciones no gubernamentales; bajo las actuales circunstancias, la agenda y la labor de las organizaciones palestinas, ha virado en los últimos años hacia el reconocimiento y toma de conciencia de la realidad de un conflicto caracterizado por el colonialismo, la ocupación y el apartheid y, en consecuencia, el alcance de la paz a través del fin dichos regímenes y el cumplimiento de lo establecido por el Derecho Internacional. Entre las organizaciones que respaldan este punto de vista se encuentran el Tribunal Russell, el Centro de Información Alternativa, el Center for Rapprochement between Peoples, Breaking the Silence, Combatans for Peace, Gush Shalom y el Movimiento BDS. Desafortunadamente, la defensa de este punto de vista frente a la paz ha aislado y estigmatizado las organizaciones que se dedican a la paz desde otras perspectivas, a las cuales se les ha otorgado el rótulo de “normalizadoras”. En este sentido el diálogo y trabajo conjunto entre organizaciones también implica escuchar y reconocer la diferencia.

Un segundo escenario de acción entre actores, es la labor de monitoreo y vigilancia de los derechos humanos. Ante la ausencia de un Estado y la insuficiencia de organismos de control e instituciones para la protección y garantía de los derechos, las organizaciones no gubernamentales se han convertido en el principal veedor de los diversos aspectos que afectan la vida y cotidianidad de los palestinos tanto en medio de la ocupación como bajo la administración de las autoridades palestinas. Esta labor de vigilancia hecha a través del monitoreo abarca temas incluidos en los derechos humanos y la violación del Derecho Internacional, como la demolición de viviendas, la condición de niños, niñas, jóvenes, mujeres, refugiados y prisioneros, entre otros. Entre las organizaciones más reconocidas al respecto se encuentran Jerusalem Legal Aid and Human Rights Center, Palestine Center for Human Rights, Israeli Information Center for Human Rights, entre otros.

Esta ausencia de Estado, también nos conduce al fortalecimiento de un tercero espacio para la acción que se relaciona con los servicios sociales suministrados por las organizaciones no gubernamentales. Las duras condiciones generadas por la ocupación y las consecuencias que dejan los enfrentamientos armados entre el ejército de Israel y

los grupos armados palestinos han llevado a las organizaciones no gubernamentales a ofrecer todo tipo de servicios que contribuyan al acceso y gozo de los derechos humanos, entre ellos, ayudas humanitarias, para la salud, educación, alimentación, el acceso al agua potable. El suministro de estos servicios no sólo contribuye a la mitigación de las duras circunstancias en las que se encuentran los palestinos, sino además se constituyen en un mecanismo de resistencia contra la ocupación que reivindica la dignidad y el derecho a la existencia de este pueblo, de ahí la importancia de su fortalecimiento y expansión.

No obstante, más allá de esta importante labor y representación social las organizaciones cumplen un importante rol en la participación política local ya que son un importante promotor y facilitador de la participación ciudadana. A través de su trabajo las organizaciones no sólo promueven valores y espacios para la democracia, sino además son el vehículo por el cual los diversos sectores de la sociedad civil opinan, participan e inciden en los temas de interés social y público. En este sentido, las organizaciones de Israel, Palestina y a nivel internacional están llamadas a propiciar el diálogo crítico y generar vínculos más activos con las comunidades a fin de que éstas puedan expresar su opinión y experiencias respecto a la paz y el conflicto, como también propiciar su capacidad de influir en los procesos de tomas de decisiones.

Unido a este aspecto, se encuentra el fortalecimiento de la capacidad de incidencia en la agenda política nacional e internacional. En la medida en que las organizaciones no gubernamentales representan una vía para la participación ciudadana, éstas también se constituyen en un puente para incidir en los diversos niveles de participación política, incluyendo el nacional e internacional. En efecto, el papel de las organizaciones no gubernamentales de Israel, Palestina y las de ámbito internacional se relacionan especialmente con su capacidad de generar opinión e incidir en el establecimiento de procesos de paz basados en el fin de la ocupación y el respeto del Derecho Internacional, la reconciliación entre los grupos políticos palestinos, las políticas al interior de Israel, la agenda de cooperación internacional, entre otras.

Sin embargo, el papel de los actores no es sólo de carácter externo, también es necesario que al interior de la relación entre las organizaciones de la sociedad civil de Palestina e Israel se establezcan puentes para la cooperación y la superación de la desigualdad entre ambas. Por ello, es necesario que de manera conjunta se generen mecanismos o alternativas que permitan superar las barreras de la ocupación y el bloqueo de Gaza, las restricciones de las autoridades palestinas e israelíes, la

dependencia económica de la ayuda internacional y la imposición de agendas predeterminadas por los líderes políticos. Entre otros aspectos esto implica la demanda de una ayuda internacional que no se limite a la organización de eventos por la paz como partidos de fútbol, conciertos, campamentos y más bien se enfoque en el fortalecimiento y de las organizaciones, el respeto de los derechos, el rechazo hacia la ocupación y el mejoramiento de las condiciones de los palestinos y la participación democráticas de las organizaciones israelíes. En este mismo sentido, también es necesario que las organizaciones establezcan lazos de cooperación y solidaridad internacional con otros pueblos que han padecido una situación similar. Por ello, los actores también requieren enfocar sus esfuerzos en fortalecer los actuales espacios para el diálogo e intercambio de experiencias con grupos y organizaciones sociales provenientes de países que también han resistido regímenes de opresión y dominio como el caso de Sudáfrica, Argelia, Brasil, India o la lucha por el Movimiento de los Derechos Civiles en los Estados Unidos e incluso la resistencia del pueblo judío durante el régimen nazi.

Para finalizar consideramos relevante promover la reconciliación como un importante y aún posible escenario de acción para los actores. Aunque exista un escepticismo frente a las reales posibilidades de reconciliación entre ambos pueblos y a pesar de la persistencia del conflicto y las condiciones de desigualdad, es necesario e transcendental suscitar procesos de reconciliación espontáneos y voluntarios entre los diversos actores. Esto no sólo como forma de superar de sentimientos y estereotipos frente al otro, sino también como oportunidad para intercambiar experiencias y puntos de vista frente al conflicto y la paz.

CONCLUSIONES

Al finalizar esta Investigación Doctoral y pensar en cuáles son las reflexiones finales de la misma, me veo obligada a dar la vuelta sobre el camino recorrido. Esta investigación que comenzó en las aulas, siguió en las bibliotecas, ha llegado hasta Palestina. Caminé sus calles y hablé con los palestinos y palestinas, sobre sus vidas, sobre la paz que desean y por la que luchan. He leído todo lo que he podido y me he entrevistado con expertos en terreno, académicos y miembros/o profesionales de organizaciones no gubernamentales y de organizaciones internacionales. He pensado y he reflexionado mucho. Me he emocionado, y me he sentido dolida, enojada y varias veces impotente por tanta injusticia. Pero he visto en la mirada de los y las palestinos-nas, y de todas las personas que he entrevistado, y he sentido en los textos que he leído, que aún hay motivos para la esperanza de un cambio social que conduzca realmente al establecimiento de una paz justa y sostenible. A pesar de las dicotomías y dificultades presentes en la realidad de los TPO, desde el primer momento en que decidí hacer esta investigación, he tenido un motor interno que me ha guiado en todo el proceso, y que ahora se presenta sólido y fuerte en mis convicciones: la máxima relevancia de la educación, de la educación en y para la paz y de la educación popular, y de lo imprescindibles que resultan para lograr una Palestina en paz, un mundo en paz.

Esta tesis no sólo reflexiona sobre cuál sería el enfoque más adecuado para implementar programas de educación para la paz en contextos o situaciones de conflicto armado, como es el caso de los TPO, sino que además, contribuye a comprender y a esbozar planteamientos sobre las diversas maneras en las que sociedades, pueblos y culturas construyen la relación entre paz y educación. Este planteamiento, también conduce a reflexionar sobre la construcción del conocimiento y de la realidad y la manera en que el poder los sustenta. Es posible apreciar, entonces, que un término como el de la educación para la paz, en el que convergen valores como la paz, la libertad, la justicia, la solidaridad y la igualdad, puede tener al menos una doble función dependiendo de las intenciones del poder que lo promuevan. Por un lado, se halla su uso como una propuesta educativa que busca la mitigación y transformación de los diversos tipos violencia a través del fomento de los valores que hacen parte de una cultura de paz. Mientras, por otro lado, se encuentra su uso instrumentalizado como un tipo de educación que en nombre de los mismos valores contribuye al mantenimiento del *status quo* e invisibiliza las estructuras y mecanismos de violencia presentes en las sociedades.

La educación para la paz es, sin duda, un tema altamente relevante para la consolidación de la paz, de la democracia y la efectividad de los derechos humanos. Y es, también sin duda, un tema complejo y controvertido. Requiere investigaciones y reflexiones profundas, y exige un análisis situado en contextos y escenarios diversos. La presente investigación, por ende, pretende sumarse a estos esfuerzos.

A partir de lo dicho, a continuación presento las conclusiones o reflexiones finales, que más que demarcar los argumentos y hallazgos obtenidos durante la investigación, lo que principalmente buscan es señalar nuevos horizontes de debate, investigación e intercambio de saberes respecto a la educación para la paz en general, y en particular con relación al rol de la educación, de la educación para la paz y de la educación popular, especialmente bajo las actuales circunstancias de los TPO:

1. Si bien la relación entre paz y educación ha estado presente a lo largo del pensamiento humanista, como tal, el concepto de educación para la paz surgió en el seno de la cultura Occidental, debido a la urgente necesidad de establecer y mantener la paz entre las naciones después de lo ocurrido durante la Primera Guerra Mundial. Este inicio le otorgó a la educación para la paz un carácter técnico, e instrumental que se encontraba al servicio de las nacientes sociedades industriales y democráticas. Por esta razón, el enfoque epistemológico de este concepto se correspondía con el paradigma positivista de la educación y el pacifismo tradicional basado en la armonía y en las buenas relaciones entre las naciones.

El trasfondo de este enfoque, se halla en que las guerras y las confrontaciones entre los Estados, especialmente en aquellos que pretendían posicionarse como superpotencias a nivel internacional, eran un obstáculo para el avance industrial, económico y democrático. Así, la educación impartida desde los sistemas educativos formales fue empleada como una herramienta para socializar entre los estudiantes valores como el orden, el progreso, la eficiencia, el cooperativismo, la participación, y para evitar conductas agresivas y violentas. Todo ello con el fin de formar, más que ciudadanos pacifistas, ciudadanos respetuosos del orden y comprometidos en la participación democrática por la construcción de un proyecto de sociedades con aspiraciones de progreso industrial y económico.

A pesar de este enfoque pacificador e instrumental, el concepto de educación para la paz se torno más amplio y complejo gracias al acontecimiento de determinados hechos históricos, su vinculación con algunos movimientos sociales y el aporte de

varios campos y disciplinas del saber. Dentro de estos, se encuentran la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, que en su artículo 26 señala que entre los fines del derecho a la educación se hallan el fomento y establecimiento de la paz. Así mismo, su convergencia con el movimiento de la no violencia y su correspondencia con los preceptos y prácticas de Teoría Crítica de la Educación y Pedagogía Crítica, le permitió a este tipo de educación incorporar dentro del proceso educativo elementos como la liberación, la emancipación, la creatividad y la autonomía. Sin embargo, el más relevante de estos aportes, es definitivamente, el cambio de paradigma sobre la paz y los conflictos, proveniente del campo de la Investigación para la Paz. De manera particular, las teorías de *paz positiva* y *paz negativa* desarrolladas por Galtung permitieron que los objetivos y acción de este tipo de educación trascendieran el ámbito del orden mundial y lograran conectarse más con los fenómenos y problemas existentes al interior de las sociedades, como una forma de contribuir al alcance de la paz.

2. En la actualidad y bajo el *enfoque socio-crítico de la educación para la paz*, la educación para la paz es entendida como un proceso educativo, permanente y dinámico que trasciende el ámbito educativo formal y tiene como principal propósito crear las bases de una cultura de paz para que de manera crítica y activa las personas, grupos y sociedades puedan desarrollarse plenamente con el fin de transformar las estructuras violentas que impiden la construcción de una paz justa y sostenible. En razón del carácter crítico, emancipador y abiertamente comprometido con la transformación social que este enfoque otorga a la educación para la paz, este término posee un fundamento teórico compuesto (y delimitado) por los conceptos de violencia, paz, conflicto y no violencia.

Después de la educación, como proceso general, la paz es el concepto específico e identitario por el cual se compone la educación para la paz. No obstante, la paz, en sí es un concepto amplio y complejo que trasciende la noción de paz entendida como la ausencia de guerra y el establecimiento de buenas relaciones entre los Estados y naciones. Ciertamente, para abordar este concepto desde un enfoque crítico y reflexivo, de antemano requiere análisis y comprensión del concepto de violencia en todas sus manifestaciones. Así pues, la paz no es sólo la ausencia de una violencia directa como lo son las guerras, los conflictos armados o todo tipo de agresiones físicas, es además la ausencia de la violencia estructural que conlleva todos aquellos fenómenos presentes en las estructuras sociales contemporáneas que impiden la satisfacción de las necesidades

básicas y el desarrollo humano, tales como la pobreza, el analfabetismo, el desempleo o la represión. Mientras que la violencia cultural son aquellos hábitos, comportamientos y normas que a través de varios dispositivos como la religión, el idioma, la ciencia o el arte promueven y justifican la violencia estructural y cultural. Desde este marco conceptual, la paz pasa a ser entendida como un proceso por el cual se transforman y eliminan los distintos tipos de violencia, tanto la violencia de tipo directa, como la estructural y la cultural. Del mismo modo, bajo el *enfoque socio-crítico de la educación para la paz* el concepto de conflicto también adquiere una connotación más amplia y de carácter positivo, en la que los conflictos son entendidos como procesos connaturales a las diversas relaciones humanas y que, con una adecuada gestión, pueden llevar a contribuir a la generación de cambios sociales que conllevan hacia el establecimiento y consolidación de la paz. Por último, dicha resolución y transformación de los conflictos y eliminación de los tipos de violencia son también posibles en la medida en que se fomenten acciones y actitudes de no violencia, que más allá de ser un conjunto de estrategias que rechazan todo tipo de violencia, implican una postura ético-política que también contribuye a la transformación y el avance de las sociedades, y por ende, al establecimiento de la paz.

3. La educación para la paz puede definirse como una alternativa educativa y a la vez un proceso abierto, dinámico y sostenido por medio del cual los ciudadanos, ciudadanas y grupos sociales provenientes de diversas culturas logran construir de manera crítica y activa una cultura de paz que promueva la lucha por el reconocimiento y cumplimiento de los derechos humanos, la generación de condiciones justas e igualitarias para el desarrollo de las cotidianidades sociales, la democratización de las sociedades, la igualdad entre géneros, la transformación y resolución pacífica de los conflictos, entre otros aspectos relevantes que permiten establecer una paz justa y sostenible. En virtud de esta característica, la educación para la paz, al igual que cualquier otro tipo de educación, es una educación en valores. Sin embargo, en este caso, implica *educar en y para los valores* que hacen parte de una cultura de paz, entre ellos la justicia, la igualdad, la libertad, la cooperación y la diversidad.

4. Por otro lado y como parte de su proceso de desarrollo y consolidación, en determinadas situaciones o contextos, el concepto de educación para la paz se relaciona o articula con similares propuestas educativas como la educación para los derechos

humanos, educación para la ciudadanía, educación para el desarrollo, educación para el desarme, educación para la democracia, entre otras, que independientemente de los aspectos formales de su origen, contenido teórico y denominación propenden de manera conjunta y transversal por la lucha y alcance de los fines contemplados en el derecho a la educación y en la educación en y para la paz. No obstante y a pesar de su flexibilidad, tanto la educación para la paz como las propuestas educativas similares a sus propósitos, no pueden ser entendidas como un concepto genérico y dogmático que pueda aplicarse en todos los contextos y situaciones, debido a que en la realidad social se pueden encontrar múltiples especificidades y situaciones sociales que exigen una aplicación situada y contextualizada, que priorice las necesidades, intereses y aspectos culturales presentes en cada contexto y, a partir de ellos, diseñar e implementar el marco de acción educativa, en el que la educación para la paz, como tal, puede o no estar nominalmente presente.

5. Esta misma variedad de enfoques presentes en el concepto de educación para la paz y la exigencia de adaptarse a las necesidades de los diversos contextos en los que pretende aplicarse, ha suscitado gran dificultad respecto a la definición, objetivos, alcances y límites del mismo término. Por ello, autores como Galtung y Blake propugnan por el desarrollo de un axioma de la educación para la paz más claro, racional e incluso medible. No obstante intentar otorgarle este carácter técnico a la educación para la paz es controvertido. Por ello, y en razón de su enfoque crítico, la educación para la paz debe estar en constante revisión, debate, transformación y crecimiento, debe en sí reflejar el proceso democrático que se requiere para construir el saber. Así pues, el debate sobre el enfoque de la educación para la paz, exige superar la dicotomía y continua tensión entre el positivismo y la crítica, haciendo de la crítica una metodología de acción y reflexión. Es preciso, por ello, acercarse a otras miradas epistemológicas e interdisciplinarias, como las relativas a la teoría de la complejidad y el pensamiento complejo que entre otros aspectos permiten observar y comprender la realidad y el conocimiento como procesos inacabados, marcados por la incertidumbre y forjados a partir de perspectivas multidimensionales.

6. Continuando con los desafíos de la educación para la paz, se halla el debate sobre su aplicación y desarrollo en contextos o situaciones de conflicto armado. Ciertamente éste sigue siendo uno de los principales y más acuciantes obstáculos, ya que a pesar de que

su marco teórico y conceptual hace amplia referencia a los diferentes tipos de violencia, sus causas y las posibles formas de transformarlas para alcanzar la paz, no necesariamente abordan el cómo hacer frente y mitigar las graves consecuencias de la violencia directa, como son los conflictos armados y la guerras.

Precisamente, el estudio de estos aspectos ha dado origen a otros campos y estudios como la *Educación en emergencias* y la *Educación y el conflicto* (*Conflict Education*); aunque éstos pueden coincidir en algún momento con la educación para la paz en cuanto pueden compartir conceptos, objetivos o metodología. La primera de ellas, es un tipo de educación de tipo transitoria que busca restablecer y garantizar el derecho a la educación en situaciones de emergencia o crisis como lo pueden ser los desastres naturales, los conflictos armados, los disturbios civiles, la ocupación militar, entre otros. Mientras que la segunda es un campo teórico-práctico que intenta abordar y analizar las diversas relaciones y dinámicas entre la relación educación-conflicto. Ambas entienden a la educación para la paz como un proceso y un aspecto relevante dentro del abordaje y resolución de los conflictos y por tal razón en algún punto buscan integrarse. Ambos campos están directamente involucrados con los conflictos, sus causas, dinámicas y consecuencias, por lo que pueden ayudar a determinar cómo y cuándo se hace necesaria la contribución de la educación para la construcción de paz.

Teniendo en cuenta lo anterior, no es adecuado ubicar a la educación para la paz como la única propuesta educativa capaz de intervenir en los conflictos armados, ya que ésta puede articularse o relacionarse con otras similares propuestas educativas. Además, algunas organizaciones internacionales y autores prefieren hacer referencia al término *educación y construcción de paz* (*education and peace building*) con el fin de acercarse más a las necesidades específicas de los contextos bajo conflicto; ya que la construcción de paz es un término que si bien es usado de manera frecuente dentro de la Investigación para la Paz, en las situaciones de conflicto armado hace referencia a los momentos y procesos concretos que contribuyen al desmontaje y transformación del mismo conflicto.

7. El debate no sólo se reduce a cómo actúa la educación para la paz en los contextos de conflicto armado, sino a la diversidad de enfoques que exigen la variedad de los mismos conflictos. A pesar de que éstos comparten ciertas causas, tendencias y consecuencias, cada uno de ellos tiene un origen, actores e historia específicos, es decir, cada conflicto tiene su propia identidad y, para ello no sólo basta con formular análisis y soluciones ya

establecidas desde la Investigación para la Paz y la educación para la paz. Por lo tanto, antes de emprender cualquier acción educativa, se debe partir del contexto y las dinámicas del conflicto presente en él. De esta manera, no sólo se pueden dar respuestas más acertadas y cercanas a las necesidades de los grupos y actores envueltos en los conflictos, sino que además se adquieren nuevos elementos para la comprensión y análisis de los mismos y se logra construir teoría y saber de una manera más inductiva.

8. Otro importante desafío de la educación para la paz es el escalonamiento de la violencia dentro de la guerra y de los conflictos armados. A pesar de que este tipo de educación puede contribuir en cierta medida al manejo y transformación de la violencia en las etapas tempranas de los conflictos como son el surgimiento de las contradicciones políticas y socioeconómicas que generan las desigualdades entre las partes y durante la movilización de actitudes y comportamientos entre los actores; ciertamente su margen de acción puede llegar a ser escaso o casi nulo, cuando las partes en conflicto (generalmente las de alto nivel) acuden a la violencia directa como forma de resolver los asuntos políticos y agudizan sus acciones militares con el fin de vencer y ganar la disputa. Así pues, la esfera del poder político de la cual generalmente depende la mayoría de las decisiones sobre los enfrentamientos armados por parte de una o ambas partes, es un espacio en el que no necesariamente interviene la educación y la educación para la paz; ya que dentro de los conflictos existe una serie de factores de poder principalmente político y económico que sobrepasan las capacidades de la educación y de otros campos vinculados y que pueden influir de diversas maneras en la complejidad de los conflictos.

9. Esta reflexión conduce al terreno de las guerras, tanto aquellas que se establecen de manera abierta para conseguir fines políticos y económicos, como aquellas que se emprenden en nombre de la democracia, la protección y la seguridad, e incluso de la paz. Al respecto, la educación para la paz posee una mínima o incluso nula capacidad de incidencia cuando se trata de la toma de decisiones que conllevan a los señores de la guerra a luchar por sus intereses muy contrarios a los de la educación y a los de la educación para la paz. Y en medio de la guerra y los conflictos armados, de sus motivos, tácticas y alcances, se encuentra la población civil que a pesar de lo establecido por el DIH y el DIDH se convierte en el blanco de ataques discriminados o deliberados por parte de los actores armados. Ciertamente, los conflictos armados

contemporáneos, se distinguen entre otros aspectos, por el alto número de ataques a las/los civiles y a sus medios de subsistencia e infraestructuras lo que no sólo generan miles de muertos y heridos anualmente, sino también todo tipo de consecuencias negativas que a corto y a largo plazo repercuten en la calidad de vida de las personas y las comunidades, en los procesos de democratización, en el acceso a sus derechos, en el funcionamiento de sus instituciones, y en su tejido social, entre otros aspectos.

En medio de este dramático escenario causado por los conflictos, el derecho a la educación se sitúa como uno de los más vulnerados. Los ataques a este derecho se dan de múltiples formas que van desde el asesinato de estudiantes y maestros, agresiones físicas, amenazas, violencia sexual hacia niñas y mujeres, daño o destrucción de las infraestructuras educativas y administrativas, reclutamiento forzado de menores, entre otros que generan efectos como pérdida de vidas, lesiones físicas que en algunos casos provocan diversas discapacidades, traumas psicológicos, desplazamientos masivos de poblaciones, desarraigo y destrucción de la vida familiar y comunitaria, entre otros difíciles de identificar y medir.

El conjunto de estas circunstancias representa una serie de desafíos para la construcción de paz y, por ende, para la educación para la paz. Por ejemplo, el no acceso al derecho a la educación y a una educación de calidad se convierte en un obstáculo para que los niños, niñas y jóvenes puedan acceder a otros derechos, ya que el derecho a la educación es la llave que abre la puerta al conocimiento, información y formación para el ejercicio y disfrute de los demás derechos. A largo plazo esta situación se traduce en escasas oportunidades para acceder a un empleo digno, para incidir y participar activamente en su comunidad y no contar con las herramientas necesarias que le permitan llevar a cabo un proyecto de vida autónomo. Y, dramáticamente, en el caldo de cultivo para que miles de jóvenes excluidos, con baja formación y desempleados se conviertan en candidatos idóneos (y desesperados) para su reclutamiento en las fuerzas armadas oficiales o no oficiales.

10. Aparte de los niveles de violencia presentes en la guerra y en los conflictos armados y de las consecuencias negativas que de éstos se derivan, otro importante obstáculo que enfrenta la educación para la paz en situaciones de conflicto armado es el aspecto cultural. Aunque esta variable está presente en todos los contextos, en las situaciones de conflicto armado, se convierte en un aspecto fundamental, sobre todo cuando se trata de entender bajo qué óptica cultural se desarrollan algunos términos como la paz, la

violencia y la noviolencia. En este sentido, la paz posee varios significados que trascienden el cese de las hostilidades y de la violencia directa y se encuentran más relacionados con el fin de las desigualdades y el establecimiento de la justicia social.

Este aspecto cultural se torna más complejo cuando se intenta indagar cuál sería la posición y enfoque de la educación para la paz frente a temas como el uso permitido y delimitado de la violencia contemplado en determinados y concretos grupos étnicos o culturales. Por ejemplo, aquellos casos tratados durante la presente investigación como lo son el Islam, las tradiciones populares de la cultura árabe e incluso el legítimo derecho a la defensa que ejercen algunos pueblos contra las diversas formas de opresión y dominio. Ciertamente, al interior de la educación para la paz y de la Investigación para la Paz falta mucho por avanzar al respecto, ya que generalmente en estos campos se hace referencia al conocimiento y promoción de las *culturas de paz* desde un único plano en el que coinciden los valores y principios frente a la paz presentes en las diversas culturas, pero no se indaga acerca de las cosmovisiones diversas frente a la violencia, el conflicto y la guerra presente en otras culturas y sociedades. Este hecho conduce de nuevo a reivindicar el carácter predominantemente Occidental que posee la educación para la paz, de ahí que en algunos contextos, especialmente no-occidentales, se le califique como un término impuesto y al servicio de la geopolítica del saber y del poder.

11. Por estas razones varios expertos en el campo de la educación para la paz consideran que es más apropiado no hacer referencia al término “educación para la paz en situaciones de conflicto armado”, debido a las duras condiciones y cambiantes dinámicas generadas por los mismos, y además porque tanto el marco conceptual como las metodologías de la educación para la paz están más pensadas para situaciones de paz y de posconflicto, que para situaciones de tratamiento de conflicto armado. Los hallazgos de esta investigación han demostrado que esta postura no debe ser generalizada y, por lo tanto, extenderse a todos los escenarios de conflicto. Al igual que todos los conflictos son únicos, su posición y experiencia frente a la educación para la paz también lo es. Por eso, es posible encontrar conflictos en donde hay una larga tradición en programas de educación para la paz que incluso están institucionalizados, como el caso colombiano, los casos de Sri Lanka o Filipinas; mientras que, por otro lado, en algunos conflictos como es el palestino-israelí en los que hay un fuerte rechazo y estigma frente al término.

Por lo tanto, el debate sobre si es apropiado o no hacer uso de este término en situaciones de conflicto armado no sólo radica en el tipo de conflicto y los objetivos y contenidos educativos, sino, además, en la manera en que la educación para la paz surge y se desarrolla al interior de cada sociedad. Es decir, si fue un concepto que surgió y se moldeó a partir de las necesidades e intereses de las personas y de los pueblos que sufren y padecen las consecuencias de los conflictos o si, por el contrario, se implementó como una forma de continuar la política por otros medios. Este es un claro ejemplo sobre cómo la educación para la paz puede tener una doble finalidad de acuerdo a los mecanismos de poder que lo sustentan. De ahí la importancia de mantener una postura crítica y constructiva respecto a los usos y connotaciones de la educación para la paz. Por ello, en toda práctica o ejercicio de educación para la paz debe cuestionarse su verdadera contribución a las necesidades e intereses de cada contexto, como también revisarse su compromiso abiertamente político para una real contribución en el establecimiento de una paz basada en el respeto y cumplimiento de los derechos humanos, el fortalecimiento de la democracia, la promoción de valores como la libertad, la igualdad, la justicia, la diversidad y la autonomía, el empoderamiento político democrático y la emancipación de las personas y los grupos sociales.

12. En relación con lo anterior, y en especial teniendo en cuenta el generalizado estigma y rechazo frente al término de educación para la paz en Palestina, cualquier intento para implementar programas de este tipo educación requiere como principal herramienta metodológica el analizar y comprender el contexto histórico, social, económico, político y cultural en cual se pretende llevar a cabo la acción educativa; ya que, desde la óptica de la Pedagogía Crítica, se plantea que no es el tipo de educación la que define el cómo debería responder el contexto, sino que es el contexto y sus condiciones los que definen el desarrollo y propósitos de un determinado tipo de educación. Por ello, a pesar de la complejidad que esto implica, emprender una acción educativa que busque la transformación social y la construcción de la paz en Palestina requiere necesariamente estudiar de manera exhaustiva y crítica su historia, como un primer paso obligado para entender el por qué de sus actuales condiciones y, por ende, establecer procesos educativos que respondan a sus necesidades.

Ciertamente, la historia de Palestina se caracteriza por un extenso número de invasiones, conquistas y expansión de imperios. Dos de los elementos clave de su historia contemporánea son el Imperio Otomano y su sucesor el Mandato Británico. La

retirada de este último no necesariamente representó el fin de las intervenciones ajenas, por el contrario las modificó a través del colonialismo sionista, heredero del poder imperialista británico sobre Palestina. Este colonialismo se deriva del sionismo, un movimiento nacionalista que promovió el establecimiento de un Estado para el pueblo judío en la “Tierra de Israel” (Eretz de Israel). Dentro de los tipos de colonialismo, el colonialismo sionista es considerado como un *colonialismo de asentamiento*; por medio del cual los colonos claman derechos o autoridad sobre un determinado territorio, establecen las condiciones políticas y económicas de la nación de la que provienen e intentan deshacerse o aislar a la población nativa. Con más de 106 años de historia, el colonialismo sionista ha sofisticado e institucionalizado sus prácticas colonizadoras a través de la ocupación y el apartheid.

Tras una fuerte campaña de lobby tanto en Estados Unidos como en Europa y de contar con el respaldo del Reino Unido, el movimiento nacional sionista consiguió que se autorizara y declarara la creación del Estado de Israel en una parte de los territorios que pertenecían a Palestina. Esto se consiguió a través del Plan de Participación de Palestina declarado por la Asamblea General de la ONU a través de la Resolución 181. La derrota de Palestina y la matanza y despojo de miles de palestinos y palestinas por parte de grupos armados sionistas, contó con el auspicio de las potencias occidentales quienes poseían un gran poder en la ONU. Para los árabes de la región, este conjunto de hechos fueron considerados como el producto de la traición y fraude por parte de Occidente, el cual venía prometiéndole la libertad e independencia de la región tras la caída del Imperio Otomano. Así pues, la creación de Israel representó la implementación a la fuerza de un Estado en un territorio ya ocupado por otro pueblo significando la victoria y prolongación del poder Occidental a través del colonialismo sionista que precisamente surgió en Europa. Estos hechos y la defensa por los intereses y recursos de los países árabes (alentada por el panarabismo), propiciaron el levantamiento y lucha de estos mismos contra Israel y por ende en contra del imperialismo Occidental. A partir de esta situación se desata el conflicto árabe-israelí, un conflicto que enmarca más de seis guerras y que en ciertas circunstancias ha determinado o ha influido en las dinámicas del conflicto palestino, ya sea por la defensa de los intereses de Palestina, el apoyo armado y geográfico a los movimientos de liberación y resistencia palestina y la lucha árabe contra los intereses expansionistas de Israel y la continúa intervención Occidental.

Desde el inicio de la colonización sionista el pueblo palestino ha ejercido su derecho a la resistencia a través de la combinación de varias formas de lucha. Gran parte de ellas fueron apoyadas por los países árabes que inspirados y cohesionados bajo el panarabismo veían en la resistencia palestina un importante elemento para lograr la independencia y autonomía de la región. Con la victoria y ocupación militar israelí tras la Guerra de los Seis Días en 1967, la resistencia palestina se concentró en la lucha armada como principal estrategia para derrotar a la misma ocupación. Esto dio origen a grupos armados de resistencia y liberación como el Frente Popular para la Liberación de Palestina, Frente Democrático por la Liberación de Palestina, Frente por la Liberación de Palestina y Al Fatah quienes bajo la sombrilla de la OLP lideraron la resistencia entre las décadas de los años setenta y ochenta. Más tarde, la misma OLP jugaría un importante rol en los diálogos y acuerdos de paz alcanzados con Israel. Dentro de este mismo escenario pero años tarde, irrumpiría el movimiento político y grupo islamista armado Hamas que surgió en 1987, en pleno estallido de la Primera Intifada y que por su labor social y religiosa cuenta con un inmenso respaldo de las bases populares, quienes son precisamente las que más han sufrido los efectos de la ocupación. Los métodos de lucha empleados por la organización, especialmente los de tipo terrorista, la han llevado a ser declarada como una organización terrorista por países como Estados Unidos, Israel y Canadá. La victoria electoral de Hamas que en 2006 le otorgó a esta organización la mayoría del poder legislativo en Gaza y limitó a Al Fatah a administrar el poder de gobierno representado por la ANP en Cisjordania, representó para Palestina una división política que se acentuaba con la separación territorial. Tras casi siete años de conflicto entre ambos partidos se está a la espera de unas nuevas elecciones que permitan generar una unidad política clara y comprometida en defender los intereses y necesidades del pueblo palestino en torno a la paz y la justicia.

13. Durante décadas, el Estado de Israel y los países dominantes de la comunidad internacional han sostenido y dado legitimidad a una narrativa hegemónica del conflicto que le atribuye sus causas a aspectos relacionados con el choque entre culturas y religiones, la disputa territorial y de recursos naturales y el terrorismo. Paralelo a esta postura, existe una narrativa palestina, que no necesariamente ha sido defendida por los líderes políticos palestinos y que desde su posición, principalmente de víctima, entiende el conflicto a partir de tres circunstancias o procesos relacionados entre sí: colonización, ocupación y apartheid.

Ciertamente estos conceptos son raramente mencionados cuando se trata de hacer negociaciones de paz, de hecho son ignorados y rechazados, ya que en términos políticos y de alta diplomacia, referirse a ellos supuestamente conlleva a aumentar las tensiones entre las partes y pone en peligro los deseos de paz entre ambas naciones. Aunque políticamente estos términos incomoden, indudablemente hacen parte de una realidad histórica y jurídica. Histórica, no sólo porque hace parte de la historia y narrativa palestina, representada en la *Nakba* y en otros los símbolos de la resistencia popular, sino además porque hay un extenso registro y riguroso estudio histórico (fuertemente debatido) que muestra cómo la historia del conflicto se ha forjado a través de procesos y estrategias de colonialismo, ocupación y apartheid e incluyendo un deliberado plan de limpieza étnica. En términos jurídicos, se encuentran toda una serie de normas internacionales acordadas por el conjunto de la comunidad internacional que condenan y rechazan el colonialismo y sus prácticas, regulan la ocupación y establecen responsabilidades a la potencias ocupantes, prohibiendo las prácticas de apartheid en sus diferentes formas.

Por lo tanto y no sólo con el interés de proponer una redefinición del conflicto que incluya la perspectiva del pueblo palestino, sino además con el propósito de reafirmar lo establecido por el Derecho Internacional de los Derechos Humanos, considero que es necesario seguir poniendo en evidencia que desde de la primera colonización judía hasta la fecha continúa un proceso de colonización sionista que en la actualidad es efectuado por el Estado de Israel. Esta colonización se lleva a cabo a través de la anexión, apropiación y control ilegal de territorios, lo cual va en contra de la independencia y soberanía del pueblo palestino y, por ende, de su misma existencia. La colonización se radicalizó a partir de la ocupación ilegal de territorios, ésta última se ha prolongado por casi 50 años y se constituye en el principal obstáculo para una paz justa y negociable. En razón de ello, el conjunto de la comunidad internacional debe exigir al Estado de Israel el cumplimiento de sus responsabilidades como Potencia ocupante y sobre todo rechazar, no cooperar y exigir el fin de dicha ocupación. Igualmente, con el establecimiento y sistematización de la ocupación, el Estado de Israel fortaleció e institucionalizó un régimen que por motivos principalmente étnicos separa, divide y discrimina al pueblo palestino y que cuya estructura, políticas y prácticas se corresponden directamente con el crimen de apartheid, un crimen de lesa humanidad. Así, aunque el Estado de Israel y los países dominantes de la comunidad internacional, insistan que es radical y desproporcionado comparar el caso de Sudáfrica con Palestina,

considero relevante recordar que el nombre del crimen sólo se deriva del caso del primer país, y que por lo tanto, los actos que rechaza y prohíbe el crimen de apartheid, nunca más deben ser perpetrados hacia ningún país, pueblo o nación, como en la actualidad sucede con el pueblo palestino.

14. Paralelo al desarrollo del conflicto y la prolongada ocupación, se ha forjado la historia de la educación en Palestina, una historia que no es ajena a las dinámicas generadas por ambas circunstancias. Indudablemente, la educación se constituye como uno de los escenarios de disputa de intereses en el que cada una de las partes involucradas en el conflicto intenta apropiarse de ella, ya sea para ejercer autoridad y control sobre los territorios, para reivindicar soberanía y autonomía o por ser un instrumento de resistencia y resiliencia. Para el pueblo palestino, la lucha por la educación se remonta al período del imperio Otomano, no obstante los momentos más críticos para lograr su alcance fueron la creación del Estado de Israel y la Primera Guerra Árabe que de ella se derivó, como también la radicalización de la ocupación militar israelí que trajo como consecuencia la irrupción de las dos Intifadas. Durante estos episodios, varias generaciones de palestinos y palestinas, incluyendo las/los refugiadas/dos, vieron interrumpido y violado de múltiples maneras el acceso y disfrute del derecho a la educación.

Pero, del mismo modo en que las dinámicas de la violencia han afectado a la educación, las tendencias hacia la paz también han contribuido a su mejora y desarrollo. Tras los Acuerdos de Oslo, los y las palestinos/nas lograron una de las conquistas que prometían ser el paso previo a la creación de un Estado Palestino: poseer un propio sistema educativo. Este hecho representó para el pueblo palestino obtener una llave que le permitiera proyectar y organizar sus aspiraciones como sociedad. Desde aquel momento empezó una carrera maratónica que les ha permitido ser el país con menos tasa de alfabetización en la región.

Aunque para todas las sociedades la educación guarda un importante valor, para el caso del pueblo palestino, la educación encarna su lucha por el reconocimiento de su existencia, dignidad, autonomía y derechos. En medio de los avances y conquistas, la educación como proceso social y como derecho aún enfrenta muchas dificultades y desafíos. Entre ellas están las medidas de ocupación y apartheid implementadas por el Estado de Israel, por medio de cuales se han cometido graves y sistemáticas violaciones al derecho a la educación en todos sus aspectos, las consecuencias de los ataques

militares entre el ejército de Israel y los grupos armados palestinos, la escasez de fondos financieros, la constante dependencia económica de la ayuda internacional y la politización y no satisfactoria calidad del plan de estudios. Todas ellas han impedido la adecuada disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de este derecho en los TPO. Por ello, para los/las palestinos/nas sigue siendo vigente y necesaria la lucha por una educación que no sólo cumpla con los requisitos mínimos para su acceso, sino que además sus fines y contenidos contribuyan a generar los cambios sociales que se requieren en Palestina.

15. Dentro de las últimas décadas del conflicto palestino-israelí se inserta el origen y desarrollo de los programas de educación para la paz entre Palestina e Israel. De manera concreta a partir de la negociación e implementación de los Acuerdos de Oslo, firmados y ratificados por Yasser Arafat, presidente de la OLP e Isaac Rabin, Primer Ministro de Israel, el 13 de septiembre de 1993. En este marco, la educación para la paz era entendida como el instrumento, más no como el proceso por el cual se buscaba establecer la reconciliación, cooperación y buenas relaciones entre ambos pueblos, especialmente entre niños, niñas y jóvenes. A pesar de la enorme ayuda económica internacional, principalmente proveniente de Estados Unidos y la Unión Europea y de los cientos de proyectos llevados a cabo en el marco de los Acuerdos; éstos y, en consecuencia, la educación para la paz fracasaron, situación que en cierta forma condujo al rechazo y estigma de este tipo de educación por parte del pueblo palestino. En términos educativos, las principales razones para el fracaso de la educación para la paz en Palestina se hallan en el enfoque del marco conceptual de la paz y de las metodologías basadas en el diálogo y la reconciliación.

Los Acuerdos de Oslo significaron la imposición e inicio de lo que generalmente se denomina como “el paradigma de Oslo”, es decir, una perspectiva de paz basada en la administración de territorios a cambio del establecimiento de puentes de diálogo, cooperación y reconciliación entre las partes. La también llamada “paz por territorios”, fue un tipo de paz que no correspondió con las necesidades, intereses y expectativas de los/las palestinos/nas frente a la paz, que se corresponde con el fin de la ocupación; el cumplimiento de las resoluciones de la ONU respecto a la retiradas de la tropas, los/las refugiados/das palestinos/nas y el estatus especial de Jerusalén y por supuesto el respeto y cumplimiento de sus derechos, entre ellos a la libre autodeterminación. Contrario a ello, los líderes palestinos y del Estado de Israel negociaron una paz que en resumidas

cuentas sofisticó y prolongó la ocupación, a través de la división de territorios y prometió la paulatina creación de un Estado Palestino cuya infraestructura y funcionamiento dependerían del Estado de Israel. Desde Oslo hasta la fecha, ha prevalecido el mismo paradigma de la paz, una paz que desconoce la ocupación como una de las causas del conflicto, que va en contra de los derechos del pueblo palestino y que ha profundizado el desequilibrio de poderes entre las partes. Mientras que Israel, los líderes palestinos y la comunidad internacional insistan en esta visión de la paz, se seguirán produciendo formas de violencia que prolongarán y agudizarán el conflicto.

Así, bajo este enfoque de paz se estableció la metodología de los programas de educación para la paz y de construcción de paz. Para ello, el programa *People to People* fue la principal plataforma para el desarrollo de programas de diálogo religioso e intercultural que buscaban lograr la reconciliación entre la sociedad civil de ambos pueblos. Las falencias de esta metodología radican en que el diálogo no era necesariamente considerado como el espacio para el intercambio de puntos de vista, la participación democrática y la construcción de ideas y alternativas para transformar la situación de una Palestina ocupada a pesar de la firma de los Acuerdos. De manera contraria, los diálogos se limitaban a fomentar el entendimiento mutuo y las buenas relaciones entre palestinos/nas e israelíes, dejando a un lado los asuntos políticos del conflicto. Por ende, se esperaba que a través de estos diálogos se lograra la reconciliación entre las partes, pero el problema consistía que para los/las palestinos/nas era imposible lograr la reconciliación mientras que habláramos de una paz impuesta y se continuaran las medidas y políticas de opresión y dominio que el Estado de Israel ejercía sobre Palestina. A partir de esta y otras experiencias relacionadas con la educación para la paz, al interior del pueblo palestino se ha construido un imaginario de educación para la paz directamente ligado con una paz impuesta e injusta que ignora las causas y aspectos estructurales del conflicto, que acepta y prolonga los regímenes de colonización, la ocupación y el apartheid y que ha sido organizada e instrumentalizada por terceras partes, concretamente por los países con intereses políticos y económicos en el conflicto. Por lo tanto, en la medida en el que uso y aplicación del concepto de educación para la paz en los TPO, no posea un enfoque crítico y políticamente comprometido con las necesidades de este pueblo, el término seguirá siendo entendido como un instrumento más para el adoctrinamiento y la *normalización*.

16. Luego del trabajo de campo realizado en los TPO, de las múltiples entrevistas y observaciones, de las lecturas y reflexiones y de la investigación en general, se ha encontrado que sí es posible, deseable y necesario desarrollar y llevar a cabo programas de educación para la paz en este contexto. Para ello, la educación para la paz requiere ser entendida como un proceso dinámico, abierto, democrático y en el que el pueblo palestino participe de manera activa. Para que esto sea posible, la educación para la paz debe trascender el ámbito escolar y extenderse hacia los diversos procesos de socialización como la familia, la religión y las creencias, el trabajo, las relaciones de pareja y de amigos, el barrio, la vida en comunidad, la participación política, las asociaciones, los medios alternativos de comunicación, entre otros espacios. El principal objetivo de este tipo de educación es la construcción y el sostenimiento de una paz entendida como un proceso que se logra a través de la superación de las desigualdades y el establecimiento de la justicia, tanto al interior de Palestina como en las relaciones con Israel; y que incluya necesariamente la efectividad y respeto de los derechos humanos de las y los palestinos/nas, con especial consideración de las y los refugiados/das, y el derecho a la autodeterminación de los pueblos. En cuanto a los contenidos y enfoques, es necesario que la educación para la paz aborde de manera crítica y reflexiva temas como derechos humanos, paz, democracia, resistencia no violenta, conflicto y resolución de conflictos, historia, multiculturalismo y equidad de género. Todo ello teniendo en cuenta las necesidades propias del contexto.

No obstante y para cumplir con estos propósitos también es necesario reflexionar y buscar alternativas respecto a las dificultades y desafíos que enfrenta el concepto de educación para la paz en los TPO. Para empezar, el principal obstáculo o dificultad a la que se enfrenta la educación para la paz en los TPO es la prolongada ocupación israelí. Mientras ésta se mantenga, el rol de la educación para la paz podría ser contradictorio y nuevamente estigmatizado. Sumada a esta situación, un segundo problema se encuentra en la agravada y sistemática violación de los derechos humanos y del DIH que no sólo constituye un obstáculo para el establecimiento de condiciones reales para la paz, sino que además en términos educativos es difícil y a la vez puede resultar contraproducente educar en el fomento y respeto de los derechos humanos en medio de su constante agravio. Y un tercer obstáculo se halla en las falencias del sistema educativo que no sólo se reducen a los problemas para el adecuado acceso y disfrute del derecho a la educación, sino además a la alta politización y restricción de algunos contenidos en las asignaturas de Historia y Geografía, que son relevantes para

el desarrollo y preservación de la identidad y cultura del pueblo palestino y, que también juegan un papel importante en la construcción de las narrativas sobre el conflicto y la paz.

En cuanto a los desafíos o retos que enfrenta la educación para la paz, en primer lugar se encuentran el tipo de conflicto y sus narrativas. La prolongación y complejidad del conflicto ha generado múltiples puntos de vista para su análisis, gestión y posibles soluciones. Ciertamente, con el transcurso de las décadas, el conflicto palestino-israelí se ha convertido en un laboratorio de teorías e hipótesis sobre la paz y el conflicto. Por lo tanto, las causas, las dinámicas y las consecuencias del mismo conflicto superan el marco conceptual de la educación para la paz, especialmente cuando se trata de debatir conceptos como paz, conflicto y noviolencia. Unido a esto, se encuentran las contradictorias narrativas que posee cada una de las partes frente a lo que se puede definir como las causas y desarrollo del conflicto, esta diferencia se acentúa debido al desequilibrio de poder entre las mismas. Otra de las dificultades para el desarrollo de programas de educación para la paz es la *normalización*, que en el contexto palestino es entendida como el conjunto de estrategias y de mecanismos por las cuales el Estado de Israel pretende determinar o explicar que tanto el conflicto como las actuales condiciones de los TPO son “normales”. Desde nuestro punto de vista el obstáculo se halla en el uso del lenguaje como una herramienta para ejercer el dominio y el control de un grupo sobre otro. Por lo tanto, en la medida en que la validez del discurso frente a la paz, el conflicto, la noviolencia y la educación para la paz se mantenga en los centros de poder hegemónico y dominante, se mantendrá el rechazo a saberes impuestos, entre ellos la educación para la paz. Finalmente, y en relación con lo anterior, otro de los desafíos de la educación para la paz en los TPO se halla en la manera en que la comunidad internacional concibe la forma en que se deben llevar a cabo estos programas. Mientras se insista en que el objetivo de la educación para la paz consiste en lograr la reconciliación y buenas relaciones entre palestinos e israelíes a través de campamentos o conciertos para la paz y no se reconozcan e intenten transformar las actuales condiciones, continuará el fracaso y el estigma frente a este tipo de educación.

17. Sin embargo y a pesar de la posibilidad y necesidad de establecer procesos de educación para la paz en los TPO, las actuales circunstancias directamente relacionadas con el conflicto y la ocupación no permiten establecer procesos sostenibles y eficaces de educación para la paz. Por ello, es imprescindible buscar alternativas que permitan

abordar la relación entre educación y paz en Palestina y que independientemente de su nominación tenga como principal propósito el alcance de una paz justa y sostenible a través de la educación. Después de las entrevistas, consultas y lecturas se encontró que en Palestina la educación popular podría ser la alternativa más propicia para abordar la relación entre paz y educación. De hecho, entre los/las palestinos/nas, este tipo de educación presenta más arraigo que la educación para la paz aunque entre ambas propuestas educativas existe una estrecha relación.

Si bien el origen de la educación popular ha sido generalmente atribuido al repertorio pedagógico de Freire, en especial a su muy célebre “Pedagogía del Oprimido”, este tipo de educación ha estado presente en la historia de varios pueblos y grupos sociales que se han visto excluidos, marginalizados y oprimidos por diferentes mecanismos y estructuras de poder opresor. Para este tipo de educación, el acto educativo es entendido como un proceso de liberación y emancipación por medio del cual los/las oprimidos/das buscan romper las cadenas de dominación y las estructuras de poder y violencia estructural y directa que los/las oprimen.

Dentro de la historia de Palestina, durante la larga cadena de despojos, conquistas, invasiones y ocupaciones que la caracterizan, el saber, identidad y cultura de este pueblo estuvieron por mucho tiempo ausente y marginadas de los sistemas educativos modernos insaturados por los diferentes regímenes. Por esta razón, de manera paralela y periférica, el pueblo palestino mantuvo viva su historia, tradiciones, creencias y saberes a través de la formación impartida por la familia, la comunidad y las creencias religiosas. Todo ello entendido como una educación ofrecida por el pueblo y para el pueblo. Tanto la Primera como la Segunda Intifada, propiciaron el surgimiento y apogeo de la educación popular como movimiento social, el cual no sólo buscaba el reconocimiento y preservación del saber popular, sino además reivindicaba el acceso y disfrute del derecho a la educación. Y, además se convirtió en uno de los motores para generar estrategias de resistencia y resiliencia ante las duras condiciones generadas por la ocupación militar israelí. Posteriormente y aunque hoy en día Palestina cuenta con su propio sistema educativo, la educación popular sigue vigente y se ha reafirmado como una de las estrategias para superar y transformar las diversas estructuras de poder y opresión bajo las que se encuentra el pueblo palestino. Por lo tanto, y en el marco de la relación entre paz y educación, en los TPO la educación popular se constituye como una importante alternativa educativa por medio de la cual los/las palestinos/nas son capaces de resistir y liberarse de las estructuras de colonialismo, ocupación y apartheid que van

en contra de su dignidad, autonomía y derechos y que constituyen uno de los principales obstáculos para el alcance de una paz justa y sostenible.

18. El rol de la educación popular en los TPO podría enmarcarse en varios aspectos. El primero de ellos, consiste en que los sujetos y grupos oprimidos exploren e identifiquen los mecanismos de control y opresión que determinan su realidad y la manera en que ésta influye en las prácticas de su cotidianidad, que en este caso se traduce en el “vivir bajo la ocupación”. Esta forma de vida es la que ha dado origen al saber del oprimido/a, es decir, el saber del *ocupado/a*, que es precisamente el punto de partida para que los sujetos emprendan una acción educativa y política, abiertamente comprometida con la transformaciones de las condiciones que los/las oprimen.

El segundo de ellos, tiene que ver con la lucha por el reconocimiento del saber y la cultura popular de los/las oprimidos/das (el saber vivir bajo la ocupación), que en sí mismo, es el saber que encarna la resistencia ante los saberes y las culturas hegemónicas por medio de los cuales los opresores han impuesto una determinada realidad al oprimido/a. Un saber que en este caso se encuentra compuesto por todos aquellos símbolos, discursos, narrativas y saberes impuestos por Israel en Palestina, frente a las causas reales y la historia del conflicto, las formas de alcanzar la paz y el sentido de la resistencia misma.

En relación con lo anterior y como último aspecto, se encuentra el diálogo por medio del cual el oprimido/a entra a la arena política, un escenario, en el que aún desde la periferia, el oprimido/a-ocupado/a emprende una lucha por el reconocimiento y validez de su forma de entender el mundo y sus intereses respecto a ella. Esto, no necesariamente con el propósito de vencer al opresor-ocupante, sino más como una forma de mostrarle el camino para la transformación de las estructuras de poder que dominan y oprimen a ambos, tanto a israelíes como a palestinos/nas por las estructuras de colonización, ocupación y apartheid presentes en ambas sociedades.

19. La educación es un derecho que tiene a la paz entre sus más importantes fines y fundamentos y es también un valor y una aspiración para todos los pueblos y culturas. Y la educación para la paz, o la educación popular implicada en la educación para la paz, es, desde luego, el camino imprescindible y necesario para conseguir vivir en escenarios de paz sostenible. Pero requiere, sin duda, una acción educativa más espontánea, genuina, comprometida y situada, que surja a partir de las necesidades de

las propias sociedades y que aliente entre los y las actores su capacidad y compromiso por el cambio y la construcción de un mundo mejor, mas democrático e igualitario, un mundo en paz. Y, que, como se repite en Palestina, que eduque para la esperanza.

BIBLIOGRAFÍA

1. Monografías, libros y artículos académicos.

- ABU-NIMER, Mohammed, *A Framework for Nonviolence and Peacebuilding in Islam*, Muis Occasional Papers Series, Paper No. 6, Majlis Ugama Islam Singapura, 2008.
- -----, "Education for Coexistence and Arab-Jewish Encounters in Israel: Potential and Challenges", en: *Journal of Social Issues*, Vol. 60, No. 2, 2004.
- -----, *Nonviolence and Peace Building in Islam: Theory and Practice*, University Press of Florida, Florida, 2003.
- ABU-SAAD, Ismael, CHAMPAGNE, Duane, "Introduction: A Historical Context of Palestinian Arab Education" en *American Behavioral Scientist*, Volume 49 Number 8, April 2006, pág. 1035 a 1051.
- ABU-TARBUSH, José, "Palestina: retomando la iniciativa", en *Revista Electrónica de Estudios Internacionales*, Vol, 24, 2012.
- ADAMS, David, *The History of Culture of War*, ADAMS, David, The History of Culture of War, CreateSpace, Connecticut, 2008.
- -----, *El Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia, preparar el terreno para la construcción de la paz*- UNESCO-Centre Unesco Catalunya-UNESCOCAT, Barcelona, 1992.
- ADORNO, Theodor, *Educación para la emancipación*, (1972), Trad. de J. Muñoz, Morata, Madrid, 1998.
- ADORNO, Theodor, y HORKHEIMER, Max, *Sociológica*, trad. de J. Muñoz Taurus, Madrid, 1986.
- ADWAN, Sami, BAR-ON, Dan, NAVEH, Eyal and PEACE RESEARCH INSTITUTE IN THE MIDDLE EAST (Ed), *Side by side, parallel histories of Israel-Palestine*, The New Press, New York, 2012.
- ADWAN, Sami, BAR-ON, Dan (Ed), *Peace Building Under Fire. Palestinian-Israeli Wye River Projects*, PEACE RESEARCH INSTITUTE IN THE MIDDLE EAST- PRIME, Beit Jala, 2004.
- AGUSTÍN, Santo, Obispo de Hipona, *La ciudad de Dios*, Trad. R. Sáez, Gredos, Madrid, 2012.
- ALAYAN, Samira, ROHDE, Achim, DHOUBI, Sarhan, *The Politics of Education Reform in the Middle East*, Berghahn, United States, 2012.
- ALLHOF, Fritz, EVANS, Nicholas, Henschke, Adam (Eds), *Routledge handbook of ethics and war : just war theory in the twenty-first century*, Routledge, London, 2013.
- ÁLVAREZ-OSSORIO, Ignacio, *¿Es todavía viable un Estado palestino? Documento de Trabajo 52/2010*, Fundación Alternativas, España, 2010.
- -----, ¿Puede Anápolis resucitar el proceso de paz?, Área: Mediterráneo y Mundo Árabe - ARI N° 133/2007, Real Instituto Alcano, Madrid, 27/12/2007.
- -----, *Informe sobre el conflicto de Palestina, de los acuerdos de Oslo a la Hoja de Ruta*, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, Madrid, 2003.
- ÁLVAREZ-OSSORIO, Ignacio e IZQUIERDO, Ferrán, *¿Por qué ha fracasado la paz? Claves para entender el conflicto palestino-israelí*, Editorial Catarata, Madrid, 2007.
- AMNISTÍA INTERNACIONAL, *Informe 2013 Amnistía Internacional. El Estado de los Derechos Humanos en el Mundo*, HUMAN RIGHTS WATCH, *World report 2014. Events of 2013*, Human Rights Watch, United States of America, 2014.
- ANDONI, Ghassan, "The people-to-people programmes peacemaking or normalisation", en: *EuroMeSCo Briefs 1*, Beit Sahour, 2003.
- APPLE, Michael, *Educación y poder*, trad. de I. García, Paidós-MEC, Madrid, 1987.
- -----, *Teoría crítica y Educación*, trad. de M. Fullan, Miño y Dávila, Madrid, 2000.

- ARAFAT, Cairo, *A psychosocial assessment of Palestinian children*, USAID WESTBANK AND GAZA, Tel Aviv, 2003.
- ARCOS RAMÍREZ, Federico, “Se puede hablar de guerras justas”, en: CAMPOY CERVERA, Ignacio, REY PÉREZ, José Luis, RODRÍGUEZ PALOP, María Eugenia (ed.), *Desafíos actuales a los derechos humanos: reflexiones sobre el derecho a la paz*, Dykinson, Madrid, 2006, pág. 81 a 112.
- ARENAL, Celestino, *Introducción a las relaciones internacionales*, Tecnos, Madrid, 1984.
-----, “La noción de paz y la educación para la paz” en AA.VV, Seminario sobre formación de monitores de educación para la paz, Cruz Roja Española Madrid, 1989.
- ARNAL, Justo, y DEL RINCÓN, Delio, *Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías*, Labor, Barcelona, 1994.
- ARURI, Naseer, *Palestinians Refugees. The right of Return*, Pluto Press, London, 2001.
- ASSAF, Said, “Educational disruption and recovery in Palestine” in INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION, *Educational Destruction and Reconstruction Disrupted Societies*, International Bureau of Education, Geneva, 1997, pág. 51 a 62. Consultado en:
http://www.ibe.unesco.org/publications/free_publications/Tawil6e.pdf
- AYUSTE. Ana (Coor), *Educación, ciudadanía y democracia*, Octaedro, Barcelona, 2006.
- AWAD, Mubarak, “Non- Violent Resistance: A strategy for the Occupied Territories” en: *Journal of Palestine Studies*, Vol. 13, No. 4, 1984.
- AZAR, Edward, *The Management of Protected Social Conflict: Theory and Cases*, Aldershot, Dartmouth, 1990.
- AZIZ SAID, Abdul, FUNK, Nathan, KDAYIFCI, Ayse, *Islamic approaches to conflict resolution and peace*, Emirates Center for Strategic Studies and Research (ECSSR), Abu Dhabi, 2002.
- AZOULAY, Ariella, OPHIR, Adi, *The one-state condition: occupation and democracy in Israel/Palestine*, Stanford University Press, Stanford, 2013.
- BABANSKY, Lubovsky, “Aproximaciones metodológicas a la educación para la paz y el desarme en la URSS”, en UNESCO, *Anuario de estudios sobre paz y conflictos*, UNESCO-Fontanara, Barcelona, 1986.
- BADIL, *Survey of Palestinian Refugees and Internally Displaced Persons 2010 – 2012, Volume VII*, BADIL Resource Center, Bethlehem, 2012.
- -----, *Q&A. What you need to know about Palestinians Refugees and Internally Displaced Persons*, BADIL, Bethlehem, 2011.
- -----, *Occupation, Colonization and Apartheid...Defining the conflict, al-Majdal*, BADIL Resource Center, Bethlehem, 2007.
- BAJAJ, Monisha, *Encyclopedia of Peace Education*, Teachers College, Columbia University, Columbia, 2000.
- BARASH, David, WEBEL, Charles, *Peace and Conflict Studies*, Sage, Los Angeles, 2014.
- BAR-TAL, Daniel, *Shared beliefs in a society: Social Psychological Analysis*, Sage Publications, Thousand Oaks, 2000.
- BARAKAT, Bilal, “Education and Intra-alliance Conflict: contrasting and comparing popular struggles in apartheid South Africa and Palestine” in *Research in Comparative and International Education*, Volume 3 Number 1, 2008.
- BARAKAT, Bilal, “The Struggle for Palestinian National Education Past and Present” , in BROCK, Colin & LEVERS, Lila (Eds), *Aspects of Education in the Middle East and North Africa*, Symposium Books, Oxford, 2007.
- BARGHOUTI, Omar, *Boycott, Divestment, Sanctions: The Global Struggle for Palestinian Rights*, Haymarket Books, Chicago, 2011.
- BARREÑADA, Isaías, *La primavera árabe y la iniciativa palestina en Naciones Unidas*, Documento de Trabajo 8, CEIPAZ: Madrid, Julio 2011.

- BEKERMAN, Zvi, MCGLYNN, Claire, *Peace education in conflict and post-conflict societies: comparative perspectives*, Palgrave Macmillan, United States of America, 2009.
- BERNSTEIN, Basil, *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, trad. de J. Caball, Roure, Barcelona, 1990.
- BISHARA, Marwan, *Palestine/Israel: Peace or Apartheid. Occupation, Terrorism and the future*, Zed Books, Jerusalem, 2004.
- BITON, Yifat, SALOMON, Gavriel, "Peace in the Eyes of Israeli and Palestinian Youths: Effects of Collective Narratives and Peace Education Program", *Journal of Peace Research*, Vol. 43, no. 2, 2006, pág.167 a 180.
- BJERSTEDT, Åke (Ed), *Visions of Peace Education- Interviews with the five former executive secretaries of the Peace Education Commission*, Malmö, 1993.
- BOBBIO, Norberto, *Teoría general de la política*, Trad. A. Cabo y G. Pisarello, Madrid, Trotta, 2003.
- -----, *El problema de la guerra y las vías de la paz*, (1985), Trad. de J. Binaghi, Gedisa, Barcelona. 2000.
- BOMERS, George y PETERSON, Richard (Eds), *Conflict Management and Industrial Relations*, Kluwer Nijhoff Publishing, The Hague, 1982.
- BOULDING, Kenneth, *Conflict and Defense: A General Theory*, Harper, San Francisco, 1963.
-----, "Twelve Friendly Quarrels with Johan Galtung" en *Journal Peace Research*, Vol. 14. Oslo, 1976, pág. 74 a 86.
- BOURDIEU, Pierre, y PASSERON, Jean Claude, *La reproducción*, trad. de O. Fernández, Laia, Barcelona, 1977.
- BORELLI, Mario, HAAVELRSUD, Magnus, *Peace Education within the archipelago of peace research 1945- 1964*, Arena, Norway, 1993.
- BOUTROS-GHALI, Boutros, *An Agenda for Peace: Preventive Diplomacy, Peacemaking and Peace-keeping*. Document A/47/277 - S/241111, 17 June 1992. New York: Department of Public Information, United Nations, 1992.
- BOWKER, Robert, *Palestinian Refugees. Mythology, Identity and Search for Peace*, Lynne Rienner Publishers, United States of America, 2003.
- BOULDING, Elise, *Cultures of Peace-The Hidden Side of the History*, Syracuse University Press, New York, 2000.
-----, *Children's rights and the wheel of life*, New Brunswick, New Jersey, 1979.
- BREDO, Eric y FEINBERG, Walter, *Knowledge and Values in Social and Educational Research*, University Press, Philadelphia, 1982.
- BROCK, Colin & LEVERS, Lila (Eds), *Aspects of Education in the Middle East and North Africa*, Symposium Books, Oxford, 2007.
- BROWN, Graham, *Education and Violent Conflict- Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2011*, The hidden crisis: Armed conflict and education, Paris, 2010.
- BROWN, Nathan, *Palestinian Politics After the Oslo Accords: Resuming Arab Palestine*, University of California Press, London, 2003.
- BUIS, Emiliano, "La Responsabilidad Penal del Individuo por el Crimen de "Limpieza Étnica" en la Jurisprudencia Internacional", en *American University International Law Review*, Washington College of Law, American University, 2004.
- BUNGE, Mario, *La Investigación Científica, Su estrategia y su filosofía*, trad. de M. Sacristán, Ariel, Barcelona, 1986.
- BURDE, Dana, KAPIT-SPITALNY, Amy, WAHL, Rachel and GUVEN, Ozen, *Education and Conflict Mitigation: What the Aid Workers Say*, USAID, EQUIP1, United States of America, 2011.
- BURNS, Robin, *Peace and World Order Studies: A curriculum guide*, Institute for World Order, London, 1981.

- BUSH, Kenneth, SALTARELLI, Diana *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peacebuilding Education for Children*, UNICEF Innocenti Research Centre, Siena, 2000.
- BUYSE, Richard, “Origen y desarrollo de la pedagogía experimental”, en *Revista Española de Pedagogía*, 1949, pág. 591 a 610.
- CABEZUDO, Alicia y HAAVELSRUD, Magnus, “ Rethinking peace education”, en GALTUNG, Johan y WEBEL, Charles, *Handbook of Peace and Conflict Studies*, Routledge, New York, 2007, pág. 288-293.
- CAMPOY CERVERA, Ignacio, REY PÉREZ, José Luis, RODRÍGUEZ PALOP, María Eugenia (ed.), *Desafíos actuales a los derechos humanos: reflexiones sobre el derecho a la paz*, Dykinson, Madrid, 2006.
- CAPITINI, Aldo, *La nonviolenza*, Comunità, Millán, 1962.
- CARR, Wilfred, *Hacia una ciencia crítica de la educación*, trad. de G. Joan, Laertes, Barcelona, 1990.
- CARR, Wilfred, y KEMMIS, Stephen, *Teoría crítica de la enseñanza*, trad. de J. A. Bravo, Martínez Roca, Barcelona, 1988.
- CASCÓN, Francisco, Maleta: *Educación para la Paz y el conflicto*, Ayuntamiento de Barcelona, Barcelona, 2004.
- CASTLES, Stephen, “Towards a Sociology of Forced Migration and Social Transformation”, en *Sociology*, Volume 37(1), 2003, pág. 13 a 34.
- -----, “La política internacional de la migración forzada”, Trad. L. Morán, en *Migración y Desarrollo*, Nº 1, Octubre 2003.
- CENTRO DE INVESTIGACIÓN PARA LA PAZ - SEMINARIO PERMANENTE DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ., *Educación para la Paz: Una propuesta posible*, CYAN, Madrid, 1990.
- CHAUX, Enrique, MOLANO, Alvaro, PODLESKY, Paul, *Socio-economic, socio-political and socio-emotional variables explaining school bullying: a country-wide multilevel analysis*, *Aggressive Behaviour*, Vol. 35, 2009, pág. 520 a 529.
- CHOMSKY, Noam, *Failed states: the abuse of power and the assault on democracy*, Metropolitan Books, New York, 2006.
- -----, *La (Des) educación*, trad. de G. Djembé, Crítica, Barcelona, 2001.
- CLARNO, Andrew James, *The Empire's New Walls: Sovereignty, Neo-Liberalism, and the Production of Space in Post-Apartheid South Africa and Post-Oslo Palestine/Israel*, BiblioBazaar, Charleston, 2011.
- CLARK, Nancy, WORGER, William, *South Africa : the rise and fall of apartheid*, 2 Edition, Longman, Harlow, 2011
- CLAUSEWITZ, Carl Von, *De la Guerra*, (1832), Trad. W. Setaro, Idea Books, Barcelona, 1999,
- COALITION TO STOP THE USE OF CHILD SOLDIERS, *The Child Soldiers Global Report 2008*, Coalition to Stop the Use of Child Soldiers, United Kingdom, 2008.
- COCONI, Luciana, *Apartheid contra el pueblo palestino*, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo, Madrid, 2010.
- CROCKER, Chester, *Grasping The Nettle: Analyzing Cases Of Intractable Conflict*, US Institute of Peace Press, Washington, D.C, 2005.
- CULLA, Joan, *Breve historia del sionismo*, Alianza Editorial, Madrid, 2009.
- DAVIES, Lynn, “Understanding the Education War-Interface”, *Forced Migration Review Supplement: Education and Conflict: research, policy and practice*, *Refugees Studies Centre*-University of Oxford, 2006.
- -----, *Education and Conflict: Complexity and Chaos*, Routledge Falmer, New York, 2004.
- DELORS, Jaques, *La educación encierra un tesoro*, Santillana- UNESCO, Madrid, 1996.

- DE AQUINO, Tomás, *Suma teológica*, (1272), Trad. H. Abad de Aparicio, Instituto de Ciencias Jurídicas, Madrid, 1980.
- DE CURREA-LUGO, Victor, *Palestina: Entre la trampa del muro y el fracaso del derecho*, Icaria & Antrazyt, Barcelona, 2005.
- DE HIPONA, Agustín, *La ciudad de Dios*, (1614), Trad. R. Sáez, Gredos, Madrid, 2012.
- DE VITORIA, Francisco, *Sobre el poder civil; Sobre los indios; Sobre el derecho de la guerra*, (1538), Trad. L. Frayle Delgado, Tecnos, Madrid, 1998.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura, *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Trad. L. Exini, J. Gandarilla, C. Morales, C. Lema, Ediciones Trilse, Montevideo, 2010.
- DEWEY, John, *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, Trad. L. Luzuriaga, Morata, Madrid, 2004.
- DOLCI, Danilo, *Los bandidos de Dios*, trad. de M. Carrera, Fontanella, Barcelona, 1963.
- DOMENACH, Jean Marie, “Las causas de la violencia” en UNESCO, *La violencia y sus causas*, La UNESCO, París, 1981, pág. 33 a 47.
- DURKHEIM, Emile, *Educación y Sociología*, Trad. J. Muls, Península, Barcelona, 2003.
- DUCKWORTH, Chris, “Teaching peace: a dialogue on the Montessori method”, en *Journal of Peace Education*, Vol. 3, Núm1, PRIA, London, 2006, pág. 39 a 53.
- DUFFIELD, Mark, *Las Nuevas Guerras en el Mundo Global*, Trad. M. Moro Coco, Catarata, Madrid, 2004.
- DUGARD, John, *Convención para la Internacional sobre la Represión y el Castigo del Crimen de Apartheid*, United Nations Audiovisual Library of International Law, 2009.
- EDEN, Paul, “Palestinian Statehood: Trapped Between Rhetoric And Realpolitik”, en *International and Comparative Law Quarterly*, Vol. 62 / 01, January 2013, pág. 225 a 239.
- ELDAR, Akiva, ZERTAL, Idith, *Lords of the Land: The War over Israel's Settlements in the Occupied Territories, 1967-2007*, Nation Books, New York, 2007.
- ELKINS, Caroline, PEDERSEN, Susan, *Settler colonialism in the twentieth century: projects, practices, legacies*, Routledge, New York, 2005.
- ENGUITA, Mariano, *Sociología de la Educación*, Ariel, Barcelona, 1999.
- ESCOLA DE CULTURA DE PAU, Alerta 2014! *Informe sobre conflictos, derechos humanos y construcción de paz*, Icaria, Barcelona, 2014,
-----, Alerta 2013! *Informe sobre conflictos, derechos humanos y construcción de paz*, Icaria, Barcelona, 2013,
- ESCUDERO, Rafael (Ed), *Segregados y recludos, los palestinos y las amenazas a su seguridad*, Los libros de la Catarata, Madrid, 2008.
-----, *Los derechos a la sombra del Muro. Un castigo más para el pueblo palestino*, Los libros de la Catarata, Madrid, 2006.
- FIEN, John “Commitment to justice: a defense of a rationale for development education”, en *Peace, Environment and Education*, Vol. 2, 1991, pág.7 a 40.
- FILHO, Lourenço, *Introducción a la Escuela Nueva*, Trad. M. Eguibar, Kapelusz, Buenos Aires, 1964.
- FISAS, Vinçen, *Introducción al estudio de la paz y los conflictos*, Lerna, Barcelona, 1987.
-----, *Cultura de paz y gestión de conflictos*, Lerna, Barcelona, 1998.
- FISHER, Ronald, *Interactive conflict resolution*, Syracuse University Press, Syracuse, 1997.
- FORT, NAVARRO, Albert y MARTINEZ, IBAÑEZ, Enrique, *El conflicto palestino-israelí, un recorrido histórico para comprender el presente*, Editorial Diálogo, Valencia, 2002.
- FRANÇOIS, Louis, *El Derecho a la Educación. De la Proclamación del Principio a las Realizaciones. 1948-1968*, UNESCO, París, 1969.

- FRASER, Thomas, *El conflicto árabe-israelí*, Alianza Editorial, Trad. O. Abásolo, Madrid, 2008.
- FREINET, Celestín, *Por una escuela del pueblo*, Fontanella, Barcelona, 1972.
- FREIRE, Paulo, *¿Extensión o comunicación?*, Trad. L. Ronzoni, Siglo XXI, Madrid, 1973.
----- “1986: El año mundial de la Paz”, en *Correo de la UNESCO*, UNESCO, París, 1986, pág. 46.
- -----, *Pedagogía del oprimido*, Trad. J. Medallo, Siglo XXI Editores, Madrid, 1988.
-----, *Alfabetización lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Trad. S. Horvath, Paidós, Barcelona, 1989.
-----, *La Educación como práctica de la Libertad*, Trad. L. Ronzoni, Siglo XXI, Madrid, 1997.
-----, *Política y Educación*, trad. de S. Mastrángelo, Siglo XXI, México, 1997.
- FROMM, Erich, *El miedo a la libertad*, (1947), Trad. de G. Germani, Paidós, Barcelona, 1998.
- GALTUNG, Johan, *La violencia y sus causas*, UNESCO, Paris, 1981.
-----, *¡Hay alternativas! Cuatro caminos hacia la paz y la seguridad*, trad. de H. Silva, Tecnos, Madrid, 1984.
-----, *Sobre la Paz*, Trad. C. Martínez, Fontamara, Barcelona, 1985.
-----, “Cultural violence” en *Journal of Peace Research*, vol 27, 1990, pág. 291 a 305.
-----, *Investigaciones teóricas. Sociedad y culturas contemporáneas*, trad. de J. Abellan, Tecnos, Madrid, 1995.
-----, *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*, Trad. T. Toda, Bakeaz-Gernika Gogoratuz, Bilbao, 2003.
- GARCÍA, Luis, *Estudios en homenaje al 60 aniversario de la declaración universal de los derechos humanos: 1948-2008*, FundaP, Madrid, 2008.
- GARCÍA, CANCLINI, Néstor, *Consumidores y Ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*, Grijalbo, México, D.F, 1995.
- GAVRIELY-Nuri, Dalia, *The normalization of war in Israeli discourse, 1967-2008*, Lexington Books, Lanham, 2013.
- GERTZ, Clifford, *La interpretación de las culturas*, Trad. A. Bixio, Gedisa, Barcelona, 2000.
- GIROUX, Henry, *Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, trad. de I. Arias, Paidós, Barcelona, 1990.
-----, *Critical Theory and Educational Practice*, Deakin University, Victoria, 1983.
- GORDON, Neve, *Israel's Occupation*, University of California Press, Berkeley, 2008.
- GLEDITSCH, Nils, *Topics in peace research: From Gandhi to the capitalist peace (E584)*, Summer Course, Graduate Institute of International and Development Studies, Geneva, 2007. en: <http://hei.unige.ch/sections/sp/courses/0607/gleditsch/peace-research.html#download>
- GLENN, Robinson, *Building a Palestinian state: the incomplete revolution*, Indiana University Press, Bloomington, 1997.
- GLOBAL COALITION TO PROTECT EDUCATION FROM ATTACK, *Education under attack 2014*, Global Coalition to Protect Education from Attack, 2014. Consultado en: <http://www.protectingeducation.org/education-under-attack-2014> Junio 27 de 2014.
- GODWIN, Nora, “Educating for Development a framework for global citizenship” en *The Development Education Journal* nº 7, 1997, pág. 15 a 18.
- GRAMSCI, Antonio, *La alternativa pedagógica*, Trad. A. Manacorda, Nova Terra, Barcelona, 1976.
- GRASA, Rafael, *Cincuenta años de evolución de la investigación para la paz: tendencias y propuestas para observar, investigar y actuar*, Generalitat de Catalunya Departamento de Interior, Relaciones Institucionales y Participación Oficina de Promoción de la Paz y de los Derechos Humanos, Barcelona, 2010.
- GROTIUS, Hugo, *Del derecho de presa; Del derecho de la guerra y de la paz: textos de las obras "De Iure Praedae" y "De Iure Belli ac Pacis"*, (1604), Edición bilingüe: P. Mariño Gómez, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1987.

- GUTTMAN, Amy, *Educación democrática (una teoría política de la educación)*, Trad. A. Quiroga, Paidós, Barcelona, 1999.
- GURR, Ted Robert, *Peoples Versus States: Minorities at Risk in the New Century*, United States Institute of Peace Press, Washington, D.C, 2000.
- GURR, Ted, HEWITT, Joseph y WILKENFELD, Jonathan, *Peace and Conflict 2010*, Paradigm Publishers, 2009.
- GRUNDY, Shirley, *Producto o praxis del currículum*, Trad. de P. Manzano, Morata, Madrid, 1991.
- HABERMAS, Jürgen, *Teoría y Praxis. Estudios de filosofía social*, Trad. de J. Muñoz, Tecnos, Madrid, 1987.
- -----, *La teoría de la acción comunicativa. I Racionalidad de la Acción y Racionalidad Social*, trad. de M. Jiménez, Taurus, Madrid. 1987.
- HARTO DE VERA, Fernando, *Investigación para la paz y resolución de conflictos. Editorial*, Tirant lo Blanch, Madrid, 2005.
- HAAVELSUD, Magnus, *El poder de la educación- Aprendizajes para vivir en libertad*, Arena-Universidad para la Paz, Madrid, 2010.
- -----, *Disarming: Discourse on Violence and Peace*, Arena Publishers, Tromso, 1993.
- a) HADDAD Emma, *The refugee in international society*, Cambridge University Press, Cambridge, 2008.
- HALPER, Jeff, *Obstacles to Peace. A Reframing of the Palestinian-Israeli Conflict*, ICAHD, Jerusalem, 2009.
- HALPER, Jeff, JOHNSON, Jimmy & SCHAEFFER, Emily, *The Israeli-Palestinian Conflict: challenging slogans through critical reframing*, The Israeli Committee Against House Demolitions- ICAHD, Jerusalem, 2009.
- HARRIS, Ian y MORRISON, Mary Lee, *Peace education*, J McFarland and Co, Jefferson, 2003.
- HARRIS, Ian, *Peace education*, McFarland y Co, Jefferson, 1988.
- HELD, David, *Modelos de democracia*, trad. de A. Gómez, Alianza –Ensayo, Madrid, 2001.
- HERZOG, Shira, HAI, Avivit, “What Do People Mean When They Say ‘People-to-People’? Origins, Definitions, Goals and Methods”, en: *Palestine-Israel journal of politics, economics, and culture*, Vol 12 No. 4-1, 2005.
- HEVER, Shir, *The political economy of Israel's occupation: repression beyond exploitation*, Pluto Press, London, 2010.
- HICKS, David, “Education for Peace: What does it means?” en *Occasional Paper Education*, Vol. Nº1. Martin`s College, Lancaster, 1984.
- -----, *Educación para la paz: cuestiones, principios y práctica en el aula*, MEC- Morata, Madrid, 1993.
- HOBBS, Thomas, *Leviatán: la materia, forma y poder de un Estado Eclesiástico y Civil*, (1651) Trad. C. Mellizo, Alianza, Madrid, 1999.
- HOLSTI, Kalevi, *Peace and War: armed conflict and international order 1648-1989*, Cambridge University Press, Melksham, 1991.
- HOPENHAY, Martín, OTTONE, Ernesto, *El gran eslabón*, Fondo de Cultura Económica, México, 1999.
- HOURANI, Albert, *A history of the arab people*, (1991), CPI Group, London, 2013.
- HUMAN SCIENCES RESEARCH COUNCIL, *Occupation, Colonialism, Apartheid? A re-assessment of Israel's practices in the occupied Palestinian territories under international law*, Human Sciences Research Council, Cape Town, 2009.
- HUMAN RIGHTS WATCH, *World report 2014. Events of 2013*, Human Rights Watch, United States of America, 2014.

- IBRAHIM, Nassar, *Illution of Development under Israeli Occupation. The Political Motivations of Donors to the Palestinians*, Latin Patriarche Printing Press, Bethlehem, 2011.
- INTER-AGENCY NETWORK FOR EDUCATION IN EMERGENCIES –INEE, *Minimun Standars for Education. Preparentdsses, Response, Recovery*, INEE Coordinator for Minimum Standards and Network Tools, New York, 2012.
- INTERNATIONAL CRISIS GROUP, *The emperor has no clothes: palestinians and the end of the peace process*, Middle East Report N°122, International Crisis Group, Brussels, May, 2012.
- -----, *Tipping point? palestinians and the search for a new strategy*, Middle East Report N°95, Brussels, April 2010.
- INTERNAL DISPLACEMENT MONITORING CENTRE-IDMC, *Internal Displacement Global Overview of Trends and Developments in 2010*, Internal Displacement Monitoring Centre, Norwegian Refugee Council, Geneva, 2011.
- INTERNATIONAL PEACE RESEARCH ASSOCIATION, *Peace Education Commission-PEC Newsletter*, Ciudad Colón, 2009.
- IRAM, Yaacov, (Ed), *Education of Minorities and Peace Education in Pluralistics Societies*, Library of the Congress, United States of America, 2003.
- ISRAEL/PALESTINE CENTER FOR RESEARCH AND INFORMATION; PEOPLE-TO-PEOPLE PROGRAMME, *Yes PM: Years of experience in strategies for peace making: looking at Israeli-Palestinian People-to-People activities, 1993-2002*, IPCRI, Jerusalem, 2002.
- JABBOUR, Elias, *Sulha: Palestinian traditional peacemaking process*, House of Hope Publications, Israel, 1993.
- JAMES TURNER, Johnson, *Ethics and the use of force: just war in historical perspective*, Ashgate, Farnham, 2011,
- -----, “Recent Strategic Developments. A Critical Overview From A Just War Perspective”, en *Analyse und Kritik*, Vol. (9) Issue 1-2, 1987.
- JARADAT, Ahmad, RIOLI, Maria Chiara, *For our homeland, History, Strategies and Practices of Palestinian Popular Resistence*, The Alternative Information Center, Jersulalem, Beit Jalla, 2011.
- JARES, Xesús, *Educación para la paz*, MEC, Madrid, 1992.
- -----, *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*, Popular, Madrid, 1999.
- -----, *Educación y Conflicto. Guía de educación para la convivencia*, Popular, Madrid, 2001.
- -----, *Educación y Derechos Humanos: Estrategias didácticas y organizativas*, Popular, Madrid, 2002.
- -----, *Educar para la Paz en tiempos difíciles*, Bakeaz, Bilbao, 2004.
- -----, *Educar para la verdad y la esperanza, En tiempos de globalización guerra preventiva y terrorismo*, Popular, Madrid, 2005.
- KANT, Immanuel, *Sobre la paz perpetua* (1975), Trad. J. Abellan, Tecnos, Madrid, 1998.
- KAGAWA, Fumiyo, “Emergency education: a critical review of the field”, en *Comparative Education*, Vol. 41, No. 4, November 2005, pág. 487 a 503.
- KEMMIS, Stephen, *El currículum: más allá de la Teoría de la reproducción*, Trad. P. Manzano, Morata, Madrid, 1998.
- KEREM, Danielle, “A Momentary Peace?”, en: *Palestine-Israel journal of politics, economics, and culture*, General issue, 2012.
- KHALIDI, Rashid, *Palestinian identity: the construction of modern national consciousness*, Columbia University Press, New York, 2010.
- KHAN, Rasheeduddin, “La violencia y el desarrollo económico y social” en *La violencia y sus causas*, La Editorial de la Unesco, París, 1981.

- KLAFFKI, Wolfgang, “La importancia de las Teorías Clásicas de la Educación para una concepción de la educación general hoy”, en *Revista de Educación*, Nº 291, MEC, Madrid, 1990, pág. 105 a 127.
- KLARE, Michael, *Resource Wars: The New Landscape of Global Conflict*, Macmillan, New York, 2001.
- KUMAR, Krishna, “Mohandas Karamchand Gandhi” en *Perspectivas- Oficina Internacional de Educación- UNESCO*, Vol. XXIII, UNESCO, París, 1993, pág. 535 a 547.
- KRIESBERG, Louis, NORTHROP, Terrell, THORSON, Stuart, *Intractable Conflicts and Their Transformation*, Syracuse University Press, Syracuse, 1989.
- LARSEN, Peter, *Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2011, The hidden crisis: Armed conflict and education*, UNESCO, EFA-GMR, 2010.
- LA TORRE, Mario, “La teoría del derecho de la tortura”, en *Derechos y Libertades*, Nº 17, Época II, junio 2007, pág 71-87.
- LAUDAN, Lissa, *El progreso y sus problemas. Hacia una teoría del progreso científico*, Trad. Grupo Ediciones Encuentro, Ediciones Encuentro, Madrid, 1986.
- LEACH, Fiona, DUNNE, Máiréad, *Education, Conflict and Reconciliation, International Perspectives*, Peter Lang- AG International Academic Publishers, Germany, 2007.
- LEDERACH, John Paul, *La imaginación moral: el arte y el alma de la construcción de la paz*, Trad. T. Toda, Bakeaz, Centro Documentación Estudios Para La Paz, Bilbao, 2008.
- -----, *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*, Trad. M. González y L. Paños Bakeaz, Bilbao, 1998.
- -----, *Educación para la Paz*, Fontanera, Madrid, 1984.
- -----, *El abecé de la paz y los conflictos*, Educación para la Paz, Catarata, Madrid, 2000.
- LENTIN, Ronit (Ed), *Thinking Palestine*, Zed Books, New York, 2008.
- LÓPEZ ALONSO, Carmen *Hamas: la larga marcha hacia el poder*, Libros de La Catarata, Madrid, 2007.
- LUCAS MARTÍN, Francisco Javier de, “Sobre las políticas de inmigración en el mundo globalizado” en *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, Nº. 7, 2003, pág. 27.
- LUZURIAGA, Lorenzo, *La pedagogía de John Dewey*, Losada, Buenos Aires Argentina, 1959.
- MACARTAN, Humphreys y Weinstein, Jeremy, *Who fights? The determinants of participation in civil war*, American Journal of Political Science, Vol. 52, Nº 2, 2008, pág. 436 a455.
- MACHIAVELLI, Niccolò, *El Príncipe*, (1513), Trad. M. Sanz Busma, Madrid, 1985.
- MASALHA, Nur, *El problema de los refugiados palestinos sesenta años después de la Nakba*, Trad. P. Monleón, Casa Árabe-IEAM, Madrid, 2011.
- MAOZ, Ifat, “Multiples conflicts and competing agendas: A frame work for conceptualizing structured encounters between groups in conflict-The case of the coexistence project of Jews and Palestians in Israel” en *Journal of Peace*, Vol. 6, Oslo, 2000, pág. 135 a 156.
- MARX, Karl, ENGELS, Friedrich, *The Communist Manifesto*, (1848), Yale University Press, London, 2012.
- MARX, Karl, ENGELS, Friedrich, *The German Ideology*, (1845), International Publishers Co, United States of America, 1972.
- MARTÍ, Miquel, *El maestro de Barbiana*, Nova Terra, Barcelona, 1972.
- MARTÍNEZ, Carlos, “Kenneth E. Boulding: In memorial”, en *Cuadernos de Ciencias Económicas y Empresariales*, Nº 26, 1994, Malaga, pág. 85 a 89.
- MARTÍNEZ GUZMÁN, Vicent, *Filosofía para hacer las paces*, Barcelona, Icaria, 2009.
- MAHSI, Khalil, “La enseñanza escolar en Palestina: del colapso a la autonomía”, en: *Revista de Educación*, Nº, 316, 1998.

- MATTHEWS, Elizabeth, *The Israel-Palestine Conflict. Parallel Discourses*, Routledge New York, 2011.
- MASSAD, Joseph, *The Persistence of the Palestinian Question; Essays on Zionism and the Palestinians*, Routledge, London, 2006.
- MAX-NEEF, Manfred, *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*, Icaria, Barcelona, 1993.
- MCGLYNN, Claire, ZEMBYLAS, Michalinos, BEKERMAN, Zvi, *Peace Education in Conflict and Post-Conflict Societies. Comparative Perspectives*, Palgrave Mac Millan, New York, 2009.
- MEAD, George, *Espíritu, persona y sociedad, desde el punto de vista del conductismo social*, trad. J. Gaos, Paidós, México, 1990.
- MENDIGUTIA, Mar Gijón, “Los “nuevos historiadores israelíes. Mitos fundacionales y desmitificación”, en: Revista de Estudios Internacionales Mediterráneos, REIM, N° 5 - mayo-agosto, 2008.
- MIALL, Hugh, RAMSBOTHAM Oliver y WOODHOUSE, Tom, *Contemporary Conflict Resolution*, Polity Press, Cambridge, 2011.
- MILANI, Lorenzo, *Maestro y cura de Barbiana: experiencias pastorales*, Trad. J. Corzo, Marsiega, Madrid, 1975.
- MINISTRY OF EDUCATION AND HIGHER EDUCATION –MOEHE, *Education Development Strategic Plan (EDSP) 2014-2019. A Learning Nation*, MOEHE, Ramallah, March 2014.
- ----- *Palestinian Drop-out Rates, Reasons and Recommendations*, Ramallah, Ministry of Education and Higher Education, 2005.
- MOHANDAS, Karamchand Gandhi, *Todos los hombres pueden ser hermanos*, (1973), Trad. L. Legaz, Sociedad Educación Atenas, Madrid, 1988.
- MONCLÚS, Antonio, *Educación para la Paz*, Cruz Roja Española, Madrid, 1987.
- -----, *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire. Nuevos planteamientos de la educación para adultos*, Anthopos, Barcelona, 1998.
- MONCLÚS, Antonio y SABÁN, Carmen, *Educación para la paz: actualidad y propuestas*, CEAC, Barcelona, 2008.
- MONTESSORI, Maria, *El método de la pedagogía científica*, (1928), Trad. L. Serrano, Araluce, Barcelona, 1909.
- -----, *Ideas generales sobre mi método*, (1909), Trad. L. Luzuriaga, Revista de Pedagogía- Losada, Buenos Aires, 1960.
- -----, *Education and Peace*, (1943), Clio Press, Oxford, 1992.
- MOUFFE, Chantal, *El retorno de lo político: comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*, Trad. M. Galmarini, Paidós, Barcelona, 1999.
- MORRIS, Benny, *One state, two states : resolving the Israel/Palestine conflict*, Yale University Press, New Haven, 2009.
- -----, *The Birth of the Palestinian Refugee Problem: 1947 - 1949*, Cambridge University Press, Cambridge, 1989.
- MÜLLER, Andreas, *A wall on the Green Line. Israel’s wall project under scrutiny*, The Alternative Information Center, Jerusalem, 2006.
- MÜLLER, Jean, *Estrategia de la acción no-violenta*, Hogar del Libro, Barcelona, 1983.
- -----, *Gandhi la sabiduría de la noviolencia*, Desclée De Brouwer, Bilbao, 1995.
- MUÑOZ, Francisco, *La Paz Imperfecta*, Eirene, Granada, 2001.
- MINISTRY OF EDUCATION AND HIGHER EDUCATION –MOEHE, *Education Development Strategic Plan. Towards Quality Education for Development*, 2008-2012.

- NASSER-NAJJAB, Nadia, “Post-Oslo Dialogue: An Evaluation The achievements and failures of People-to-People viewed from the Palestinian side”, en: *Palestine-Israel journal of politics, economics, and culture*, Vol 12 No. 4-1, 2005.
- NASTAE, Andrea, “El puesto del derecho internacional en la educación para la paz” en UNESCO, *Anuario de estudios sobre paz y conflictos*, UNESCO-Fontanara, Barcelona, 1986.
- NASSER, Ilham, BERLIN, Lawrence, WONG, Shelley, *Examining Education, Media, and Dialogue under Occupation, Multilingual Matters*, Toronto, 2011.
- NASSAR, Majed and IBRAHIM, Nassar, *The Palestinian Intifada, cry freedom*, Bailasan, Ramallah, 2002.
- NICOLAI, Susan (Ed), *Opportunities for change education innovation and reform during and after conflict - Education in emergencies and reconstruction*, UNESCO-International Institute for Educational Planning, Paris, 2009.
- -----, *Fragmented Foundations: Education and Chronic Crisis in the Occupied Palestinian Territory*, UNESCO International Institute for Educational Planning (IIEP) and Save the Children UK, Paris, 2007.
- NICOLAI, Susan, TRIPLEHORN, Carl, *The role of education in protecting children in conflict*, Humanitarian Practice Network- Overseas Development Institute, London, 2003.
- NOVARA, Daniele, *Pedagogía del “saber escuchar” –Hacia formas educativas más democráticas y abiertas*, Narcea Ediciones, Madrid, 2003.
- OHMAE, Kenichi, *El fin del estado-nación: el ascenso de las economías regionales*, Trad. R. Aparicio, Editorial Andres Bello, Santiago de Chile, 1997
- O’MALLEY, Brendan, *The longer-term impact of attacks on education on education systems, development and fragility and the implications for policy responses*, Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 201: The hidden crisis: Armed conflict and education, UNESCO-EFA, Paris, 2011.
- -----, *Education Under Attack 2010*, UNESCO Paris, 2010.
- ORTEGA, Pedro, *Educación para la paz*, Cajamurcia- Obra Social y Cultural, Murcia, 2000.
- ORTEGA, Pere y POZO, Alejandro, *Noviolencia y transformación social*, Icaria-Más Madera, Barcelona, 2005.
- ÖZÇELİK, Sezai, “Islamic/Middle Eastern Conflict Resolution for Inter-personal and Intergroup Conflicts: Wisata, Sulha and Third-Party”, en: *Uluslararası İlişkiler*, Volume 3, No 12,, (2007), pág. 3 a 17.
- PALACIOS, Jesús, *La cuestión escolar: Análisis y perspectivas*, Laia, Barcelona, 1989.
- PALESTINIAN CENTRAL BUREAU OF STATISTICS, *Palestine in Figures-2012*, PCBS, Ramallah, March 2013.
- PALESTINIAN NATIONAL AUTHORITY MINISTRY OF EDUCATION, GENERAL ADMINISTRATION OF CURRICULA, *First Palestinian Curriculum Plan*, Ramallah, UNESCO, 1998.
- PAPPÉ, Ilan, *Ethnic cleansing of Palestine*, One World Publications, Oxford, 2007.
- -----, *The Israel/Palestine question. A reader*, Routledge, London, 2007
- -----, *A History Of Modern Palestine. One Land, Two Peoples*, Cambridge University Press, New York, 2004.
- -----, *The Making of the Arab-Israeli Conflict, 1947-1951*, Nueva York, IB-Tauris, 2001.
- PASCUAL BLANES, Anna Maria, OSPINA, Johanna, SACRAMENTO, Rafael, *Educació a Gaza, llavor de pau*, Trad. Alba Cots, Centre UNESCO de Catalunya, Barcelona, 2011.
- PATOMÁKI. Heikki, “The Challenge of Critical Theories: Peace- Research at the Start of the New Century”. *Journal of Peace Research*.. Vol. 38, no. 6, 2001, pp. 723–737.

- PEACE RESEARCH INSTITUTE IN THE MIDDLE EAST- PRIME, *Learning each other's historical narrative: Palestinians and Israelis*, Peace Research Institute in the Middle East- PRIME, Beit Jallah, 2006. Part I and II.
- PECES-BARBA, Gregorio, FERNÁNDEZ GARCÍA, Eusebio, DE ASÍS ROIG, Rafael y ANSUÁUTEGUI ROIG, Francisco, *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, Espasa, Madrid, 2007.
- PELED-ELHANAN, Nurit, *Palestine in Israeli School Books: Ideology and Propaganda in Education*, I.B. Tauris, New York, 2012.
- PEUKERT, Helmut, "Critical Theory and Pedagogy", en *Basis for the pedagogy*, Cambridge, Nº 30, Cambridge, 1981, pág. 195 a 217.
- PETERS, Joel, NEWMAN, David, (Ed), *The Routledge Handbook on the Israeli-Palestinian Conflict*, Routledge, London, 2013.
- PETROVIC Drazen, "Ethnic Cleasing, An Attempt at Methodolgy", *European Journal of International Law*, 5 EJIL, 1994, pág. 342 a 359.
- PIN, Montserrat, "El Proyecto de Paz Perpetua del Abate Saint Pierre: como antecedente del actual proceso de construcción europea" en *Journal of Internacional and Peace Studies*, Nº. 1-2, 2006, pág. 83 a 98.
- PINNOCK, Helen, *Perspective. Language and education: the missing link How the language used in schools threatens the achievement of Education For All*, Save the Children Alliance- CfBT Education Trust, 2009.
- PODEH, Elie, "The Arab Peace Initiative: A Missed Opportunity? Israel should declare its willingness to accept the plan as a basis for Arab-Israeli negotiations" en *Palestine-Israel Journal*, Vol.14 No.4 2007.
- POPKEWITZ, Thomas, *Paradigma e ideología en investigación educativa*, Trad. J. Vives, Mondatori, Madrid, 1988.
- PRAT, Enric, *Pensamiento pacifista*, Icaria-Antrazyt, Barcelona, 2004.
- QUMSIYEH, Mazin,, *Popular Resistance in Palestine: A History of Hope and Empowerment*, Pluto Press, London, 2011.
- RAJARAM, Prem Kumar, "Humanitarianism and Representations of the Refugee", en *Journal of Refugee Studies* , Vol. 15 -3, 2002, pág. 247 a 264.
- RAND PALESTINIAN STATE STUDY TEAM, *Building s Succesful Palestinian State*, RAND Coorporation, Santa Monica, 2007.
- REARDON, Betty, *Peace Education: A review and projection*, Malmö University, Malmö, 1999.
-----, *Comprehensive peace education: Educating for global responsibility*, Teachers College Press, New York, 1988.
- RED INTERINSTITUCIONAL PARA LA EDUCACIÓN EN SITUACIONES DE EMERGENCIA-INEE, *Normas Mínimas para la Educación en Situaciones de Emergencia, Crisis Crónicas y Reconstrucción Temprana*, INEE-UNESCO, París, 2004.
- RIBOTTA, Silvina, "La construcción de una ciudadanía europea genuinamente democrática. Reflexiones sobre la educación para la paz en un mundo violento", *Revista Europea de Derechos Fundamentales*, Nº 17, 1º semestre 2011, pág. 269 a 297.
-----, (Ed), *Educación en derechos humanos la asignatura pendiente*, Dykinson, Madrid, 2006.
- RIHAN, Ramzi, "The Palestinian Educational Development Plan: Promise for the Future" in *Palestine-Israel Journal*, Vol 8. Nº 2, 2001.
- ROBERTS, Adam, "What is military occupation", en: *British Year Book of International Law*, Vol. 55, 1984, pág. 261 a 294.
- RODINSON, Maxime, *Israel: A Settler colonial State?*, Pathfinder, New York, 1973.
- RODRIGUEZ, Martín, *Hacia una Didáctica Crítica*, La Muralla, Madrid, 1997.

- ROMAHI, Elana, *Assessing the Educational System in Palestine: An NGO Perspective*, Teacher Creativity Centre, Ramallah, 2010.
- ROSENFELD, Maya, *Confronting the occupation: work, education, and political activism of Palestinian families in a refugee camp*, Stanford University Press, 2004.
- ROSENAU, James, *Turbulence in world politics, A theory of change and continuity*, Princeton University Press, Princeton, 1991.
- ROUSSEAU, Jean Jacques, *El Emilio*, (1762) Trad. M. Armiño, Alianza, Madrid, 1998.
- RUÍZ MIGUEL, Alfonso, *La justicia de la guerra y la paz*, Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1988.
- RUSSELL TRIBUNAL ON PALESTINE, *Findings of the South African Session*, Cape Town, 5-7 November 2011.
- SABELLA, Bernard, "Reconciliation with Separation: Is It Possible in the Palestinian-Israeli Case? Israeli separation calls into question the work of encounter groups", en: *Palestine-Israel journal of politics, economics, and culture*, Vol 12 No. 4 & Vol 13 No. 1, 2006.
- SAID, Edward, *From Oslo to Iraq and the Roadmap*, Bloomsbury, Great Britain, 2004.
- -----, *Palestina: paz sin territorios*, Trad. J. Barreda y F. Rodríguez, Txalaparta, Tafalla, 1997.
- -----, *Cultura el imperialismo*, Trad. N. Catelli, Anagrama, Barcelona, 1996.
- -----, *Peace and its Discontents*, Vintage, London, 1995.
- -----, *Orientalism*, 2da edición, Vintage, New York, 1994.
- SALEM, Paul, "A Critique of Western Conflict Resolution from a Non-Western Perspective", en: *Negotiation Journal*, Vol. 9, Issue: No. 4, 1993.
- SALOMON, Gavriel, "Four Major Challenges Facing Peace Education in Regions of Intractable Conflict", en *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, Volume 17, Issue 1, 2011.
- -----, "Does Peace Education Really Make a Difference?", en: *Peace And Conflict: Journal Of Peace Psychology*, 12(1), 2006, pág. 37 a 48.
- SALOMON, Gavriel and CAIRNS, Edward, *Hand Book in Peace Education*, Psychology Press, New York, 2010.
- SALOMON, Gavriel and NEVO Baruch, *Peace education. The concept, Principles and Practices Around the world*, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 2002.
- SANCHÉZ, Antonio, *Educando para la Paz: Nuevas propuestas*, Eirene, Granada, 1996.
- SAND, Shlomo, *The invention of the Jewish people*, Trad. Y. Lotan, Verso, London, 2009.
- SAVE THE CHILDREN, *Delivering Education for Children in Emergencies: A Key Building Block for the Future*, International Save the Children Alliance, London, 2008.
- SAUNDER, Harold, *Public Peace Process: Sustained Dialogue to Transform Racial and Ethnic Conflicts*, Palgrave, New York, 2001.
- SCHELLENBER, James, *Conflict resolution: Theory research and practice*, Suny Press Albany New York, Albany, 1996.
- SCHELLING, Thomas, *The Strategy of Conflict*, Harvard University Press, Cambridge, 1960.
- SCHENEER, Jonathan, *The Balfour Declaration. The Origins of the Arab Israeli Conflict*, Bloomsbury, London, 2011.
- SEN, Amartya, *Inequality Reexamined*, Russell Sage Foundation, New York, 1992.
- SEGEV, Tom, *One Palestine Complete, Jews and Arabs under the British Mandate*, Trad. H. Watzman, Abacus, Lancaster, 2000.
- SHLAIM, Avi, *El muro de hierro. Israel y el mundo árabe*, Trad. Regina Reyes y Bernardirno León, Almed, Granada, 2004.

- SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN PARA LA PAZ, *En busca de la paz*, Centro Pignatelli, Zaragoza, 1986.
- -----, *Naciones Unidas y otras claves para la construcción de la paz*, Centro Pignatelli, Zaragoza, 1990.
- SEN, Amartya, *Development as Freedom*, Alfred Knopf, New York, 1999.
- -----, *Inequality Reexamined*. Russell Sage Foundation; New York, 1992.
- SERRANO, Gloria, *Pedagogía Social-Educación Social: construcción científica e intervención práctica*, Narcea, Madrid, 2003.
- SHLAIM, Avi, *El muro de hierro. Israel y el mundo árabe*, Trad. R. Reyes y B. León, Almed, Granada, 2004.
- SINCLAIR, Margaret, *Learning to live together. Design, monitoring and evaluation of education for life skills, citizenship, peace and human rights*, Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit- GTZ, Eschborn, 2008.
- SINGER, David, SMALL, Mel Small, *The Wages of War 1816-1965: A Statistical Handbook*, John Wiley & Sons Inc, United States, 1972.
- SMITH, Alan, “Education and Peacebuilding: from “conflict –analysis” to conflict transformation?” en *Essay Series* N° 4, Working Group on Peace and Development-FriEnt, Bonn, 2011.
- SMITH, Dan, *The state of war and peace atlas*, Penguin Books, New York-London, 1997.
- SOBHI, Tawil (Ed.), *Educational destruction and reconstruction in disrupted societies*, UNESCO/IBE, Geneva, 1997.
- STASIULIS, Daiva, YUVAL-DAVIS, Nira (Eds), *Unsettling Settler Societies: Articulations of Gender, Race, Ethnicity and Class*, Sage Publication, London, 1995.
- STEPHAN, Maria, (Ed), *Civilian Jihad: Nonviolent Struggle, Democratization, and Governance in the Middle East*, New York, Palgrave Macmillan, 2009.
- STOCKHOLM INTERNATIONAL PEACE RESEARCH INSTITUTE –SIPRI–*Yearbook 2009: Armaments, Disarmament and International Security*, Oxford University Press, Stockholm, 2009.
- Tabori, Paul, *The anatomy of exile: A semantic and historical study*, Harrap and Co, London, 1973.
- TAMARI, Salim, “Kissing Cousins: A Note on a Romantic Encounter Rapprochement was turned into a big business at the expense of professionalism”, en: *Palestine-Israel journal of politics, economics, and culture*, Vol 12 No. 4-1, 2005.
- THEE, Marek, “Alcance y prioridades sobre la investigación para la paz”, en *Anuario de estudios sobre paz y conflictos*, Vol I, Fontanara- UNESCO, Barcelona, 1986.
- THEMNER, Lotta, WALLENSTEEN, Peter, “Armed Conflicts, 1946–2012”, en: *Journal of Peace Research*, 50(4), 2013.
- STRAND, Håvard and DAHL Marianne, *Defining Conflict-Affected Countries- Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2011 The hidden crisis: Armed conflict and education*, UNESCO-EFA-GMR, Paris, 2011.
- TAHIR, Jamil, “An Assessment of Palestinian Human Resources: Higher Education and Manpower”, en: *Journal of Palestine Studies*, Vol. 14, No. 3, 1985.
- TAWIL, Sobhi, HARLEY, Alexandra, *Education, Conflict and Social Cohesion*, UNESCO-International Bureau of Education, Geneva, 2004.
- TOMAŠEVSKI, Katarina, *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Gothenburg: Novum Grafiska AB, 2001.
- THE INTERNATIONAL PEACE AND COOPERATION CENTER, *Jerusalem and its Hinterland*, Alternative Business Solutions, Ramallah, 2008.
- THEMNER, Lotta, WALLENSTEEN, Peter, “Armed conflict, 1946-2010”, en *Journal of Peace Research*, July, 28 de 2011.

- THE RAND PALESTINIAN STATE STUDY TEAM, *Building a Successful Palestinian State*, RAND Corporation, Santa Monica, 2007.
- THYNEL, Clayton, *ABC's, 123's, and the Golden Rule: the pacifying effect of education on civil war, 1980-1999*, *International Studies Quarterly*, Vol. 50, Nº 4, 2006, pág. 733 a754.
- TURNER, Johnson, *Ethics and the use of force: just war in historical perspective*, Ashgate, Farnham, 2011, pág. 15 a 20.
-----, "Recent Strategic Developments. A Critical Overview From A Just War Perspective", en *Analyse und Kritik*, Vol. (9) Issue 1-2, 1987.
- TUVILLA, José, *La escuela: instrumento de paz y solidaridad*, Publicaciones MCEP, Sevilla, 1994.
-----, *Educación en los Derechos Humanos*, CCS, Madrid, 1998.
-----, *Educación en Derechos Humanos: Hacia una perspectiva global*, Desclée de Brouwer, Bilbao, 2000.
-----, *Cultura de paz: fundamentos y claves educativas*, Desclée de Brouwer, Bilbao, 2004.
- UNESCO, *Algunas sugerencias sobre la enseñanza acerca de los derechos humanos*, UNESCO, París, 1969.
-----, *Educación para el desarme-Informe y documento final sobre el Congreso Mundial de Educación para el desarme*, París, 1980.
-----, *La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria*. UNESCO, París, 1983.
-----, *La educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales con miras a fomentar una actitud favorable al fortalecimiento de la seguridad y el desarme*, UNESCO, París, 1983.
-----, *El Plan de las Escuelas Asociadas a la UNESCO*. UNESCO, París, 1985.
-----, *Cómo actuar juntos a favor de la educación para la comprensión internacional*, UNESCO, París, 1986.
-----, *Anuario de estudios sobre paz y conflictos*, UNESCO-Fontanara, Barcelona, 1986.
-----, *Estrategia a Plazo Medio 1996-2001- La actualidad de la Constitución*, UNESCO, París, 1996.
-----, *First Collection of Good Practices for Quality Education, UNESCO Associated Schools*. París, 2008.
-----, *UNESCO'S Work on Education for Peace and Non-Violence Building peace through education*, UNESCO, París, 2008.
-----, *International Institute for Educational Planning –IIEP, Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction*, International Institute for Educational Planning, París, 2010.
- UNITED NATIONS, *The United Nations and apartheid, 1948-1994*, United Nations Department of Public Information, New York, 1994.
- URRUTIA, ARESTIZÁBAL, Pamela, "Conflicto palestino-israelí: ¿Más proceso que paz? Veinte años de propuestas frustradas y claves de la nueva encrucijada", en *Quaderns de Construcció de Pau*, Escola de Cultura de Pau, Bellaterra, 2011.
- VIDAL LÓPEZ, Roberto, *Derecho global y desplazamiento interno: creación, uso y desaparición del desplazamiento forzado por la violencia en el Derecho contemporáneo*, Editorial Javeriana, Bogotá, 2007.
- V.V.A.A, *Informe Mundial de Cultura de Paz 2010I-Informe final de la Sociedad Civil sobre el Decenio Internacional de Naciones Unidas de una Cultura de Paz y No Violencia para los Niños del Mundo – 2001-2010*, Fundación Cultura de Paz, Barcelona, 2010.
- VVAA, *Peace under fire, Israel/Palestine and the international solidarity movement*, Verso, New York, 2004.

- VÁZQUEZ, Piedad, *Teoría Crítica de la Educación y Derechos Humanos: lineamientos para una propuesta educativa*, Universidad de León, León, 2006.
- WALLACH, John, WALLACH, Michael, *The Enemy Has a Face: The Seeds of Peace Experience*, United States Institute of Peace-USIP, Washington D.C., 2000.
- WALLENSTEEN, Peter y AXELL Karin, "Conflict Resolution and the End of the Cold War, 1989-93" en *Journal of Peace Research*, Vol. 31, No. 3, 1994.
- WALLENSTEEN, Peter y AXELL Karin, "Armed conflict, 1946-1993" en *Journal of Peace Research*, Vol. 48, No. 4, 1994.
- WALLENSTEEN, Peter, "Conflict Resolution After the Cold War: Five implications" en HONGGANG, Yang (Ed), *Resolving Intranational Conflicts, A Strengthened Role for Intergovernmental Organizations, Conference Report Series*, Carter Center, Atlanta, 1993.
- WALTZ, Kenneth, *Man, the state and war: a theoretical analysis*, (1959) Columbia University Press, New York, 2001.
- WALZER, Michael, *Arguing about war*, Yale University Press, New Haven, 2004,
-----, *Just and Unjust Wars: A Moral Argument with Historical Illustrations*, New York: Basic Books, 1977
- WEIZMAN, Eyal, *Hollow land : Israel's architecture of occupation*, Verso, London, 2007.
- WINTERERSTEINER, Werner, SPAJIC-VRKAŠ, Vedrana y Teutsch, Rüdiger, *Peace Education in Europe: Visions and experiences*, Waxmann Verlag, Berlin, 1997.
- WHITE, Ben, *Israeli Apartheid. A beginner's guide*, PlutoPress, London, 2009.
- WHITE, Cameron y OPENSHAW, Roger, *Democracy at the crossroads. International perspectives on critical global citizenship education*, Lexington Books- Lanham, Maryland, 2008.
- WRIGHT, Quincy, *A Study of War*, The University of Chicago Press, United States, 1942, pág. 7
- YAHNI, Sergio, *Jerusalem, facts and figures*, Alternative information Center, Jerusalem and Bit Jala, 2011.
- YIFTACHEL, Oren, *Ethnocracy: land and identity politics in Israel/Palestine*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 2006.
- YOUNG, Michael, *New Directions in Sociological Theory*. Collier Macmillan, London, 1971.
- ZIMA, Pierre (Ed), *La Escuela de Frankfurt: dialéctica de la particularidad*, trad. de F. Parcerisas, Galba, Barcelona, 1976.

2. Normas y Declaraciones.

- Convenio de la Haya de 1907 sobre las Leyes y las Costumbres de la Guerra Terrestre.
- Reglamento de La Haya de 1907.
- Carta de las Naciones Unidas de 1945.
- Constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.- UNESCO de 1946.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948.
- Convención sobre la Prevención y el Castigo del Genocidio de 1948.
- Cuarto Convenio de Ginebra de 1949 relativo a la protección debida a las personas civiles en tiempos de guerra.
- Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951.
- Convención sobre los Derechos Políticos de la Mujer de 1952.
- Declaración de los Derechos del Niño de 1959.
- Declaración sobre la Concesión de la Independencia a los Países y Pueblos Coloniales. Resolución

- 1514 (XV) de la Asamblea General, de 14 de diciembre de 1960.
- Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza de 1960.
 - Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 1966.
 - Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos de 1966.
 - Declaración sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial de 1966.
 - Declaración de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de la Discriminación de la Mujer de 1967.
 - Convención sobre Prevención y Castigo del Crimen del Apartheid de 1973.
 - Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacionales y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales de 1974.
 - Declaración sobre la Protección de Todas las Personas contra la Tortura 1975.
 - Protocolo Adicional I de los Convenios de Ginebra de 1949 relativo a la protección de las víctimas de los conflictos armados internacionales de 1977.
 - Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes de 1984.
 - UNESCO, Declaración de Yamusukro Sobre la Paz en la Mente de los Hombres, Yamusukro, Costa de Marfil , 1º de julio de 1989.
 - Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional de 1998.
 - Principios Rectores de los Desplazamientos Internos de las Naciones Unidas de 1998.
 - Declaración y Programa de Acción de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Viena de 1993.
 - Declaración y Lineamientos de la Década de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos de 1995.
 - Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia de 1995.
 - Declaración del Milenio de las Naciones Unidas de 2000.

3. Resoluciones de las Naciones Unidas.

a) Asamblea General.

- Resolución AG 181, del 29 noviembre de 1947.
- Resolución A/RES/194, del 11 de diciembre de 1948.
- Resolución 302 (IV), del 8 de diciembre de 1949.
- Resolución AGNU 3237 (XXIX), del 22 de noviembre de 1974.
- Resolución 3236, del 22 del noviembre de 1974.
- Resolución 2202 A (XXI), del 16 de diciembre de 1966.
- Resolución 2253 (ES-V,) del 4 de julio de 1967.
- Resolución 3070 / 30, del noviembre de 1973.
- Resolución 35/169 ,del 15 de diciembre de 1980.
- Resolución 46/182, del 19 de diciembre de 1991.
- Resolución 49/184, del 23 de Diciembre de 1994.
- Resolución 52/15, del 20 de noviembre de 1997 .
- Resolución 52/15, de Enero 15 de 1998.
- Resolución 52/250, del 7 de julio de 1998.

- Resolución A/RES/53/25, de Octubre 6 de 1999.
- Resolución 1322, del 7 de octubre de 2000.
- Resolución A/RES/ES-10, del 14 diciembre de 2003.
- Resolución 57/254, del 15 de septiembre de 2002.
- Resolución A/RES/52/13, del 27 de abril de 2008.

b) Consejo de Seguridad.

- Resolución 242, del 22 de noviembre de 1967.
- Resolución 338, del 22 de octubre de 1973.
- Resolución 446, del 22 de marzo de 1979.
- Resolución 478, del 20 de agosto de 1980.
- Resolución 476, de del 30 de junio de 1980.
- Resolución 465, del 1 de marzo de 1980.
- Resolución 497, el 17 del diciembre de 1981.
- Resolución 1405, del 19 de abril del 2002.
- Resolución 1402, del 30 de marzo de 2002.
- Resolución 1322, del 7 de octubre de 2000.
- Resolución 1544, del 19 de mayo de 2004.

c) Consejo de Administración Fiduciaria.

- Resolución 114 (S-2), del 20 de diciembre de 1949.

4. Documentación e Informes.

- ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS, *Informe del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos en los territorios palestinos ocupados desde 1967*, Richard Falk, A/HRC/25/67, 13 de enero del 2014.
- ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS, CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS, Situación De Los Derechos Humanos En Palestina Y Otros Territorios Árabes Ocupados, Informe de la Misión de Investigación de las Naciones Unidas sobre el Conflicto de Gaza, A/HRC/12/48 (ADVANCE 1), 23 de septiembre de 2009.
- ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS, Informe del Relator especial sobre la situación de los derechos humanos en los territorios palestinos ocupados desde 1967, A/62/275, 17 de agosto de 2007.
- ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS, Informe del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos en los Territorios Palestinos Ocupados desde 1967 (Sr. John Dugard), A/HRC/4/17, 29 de enero de 2007.
- ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS, Repercusiones de los conflictos armados sobre los niños-Promoción y protección de los derechos del niño, Agosto 28 de 1996.
- BANCO MUNDIAL, *Informe sobre seguimiento mundial 2009: Una emergencia de desarrollo*, Banco Mundial, Washington, Abril de 2009.
- COMITÉ INTERNACIONAL DE LA CRUZ ROJA, CICR, Convenios de Ginebra del 12 de agosto de 1949 y Protocolos adicionales del 8 de junio de 1977: ratificaciones, adhesiones y sucesiones.
- CONSEJO DE SEGURIDAD DE LAS NACIONES UNIDAS, *Informe del Secretario General sobre Violencia sexual relacionada con los conflictos*, S/2014/181, 13 de marzo de 2014.

- CONSEJO DE SEGURIDAD DE LAS NACIONES UNIDAS, *Informe del Secretario General sobre la protección de los civiles en los conflictos armados*, S/2013/689, 22 de noviembre de 2013.
- CONSEJO DE SEGURIDAD Y ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS, *Los niños y los conflictos armados*, A/67/845-S/2013/245, 15 de mayo de 2013.
- INTERNATIONAL COURT OF JUSTICE, *Legal Consequences of the Construction of a Wall in the Occupied Palestinian Territory* (Request for advisory opinion), The Hague, The Netherlands, July 9/2004.
- INTERNATIONAL LABOUR OFFICE, *The situation of workers of the occupied Arab territories*, International Labour Office, Geneva, 2013.
- OCHA, *Fragmented lives. Humanitarian Overview 2014*, OCHA, East Jerusalem, March 2015
- OCHA, *Fragmented lives. Humanitarian Overview 2013*, OCHA, East Jerusalem, March 2014.
- OCHA, *Fragmented lives. Humanitarian Overview 2012*, OCHA, East Jerusalem, May 2013.
- OCHA, *Area C of the west bank: key humanitarian concerns*, East Jerusalem, January 2013.
- OCHA, *Fragmented lives. Humanitarian Overview 2012*, OCHA, East Jerusalem, OCHAOPT 2013.
- OCHA, *The Monthly Humanitarian Monitor-october-november 2012*, OCHAOPT, Jerusalem, 2012.
- OCHA, *West Bank Movement And Access Update*, OCHA, East Jerusalem, September 2012.
- OCHA, *Five Years of Blockade: The Humanitarian Situation in the Gaza Strip, fact sheet*, OCHA, East Jerusalem, June, 2012.
- OCHA, *The humanitarian impact of the barrier*, OCHAOPT, East Jerusalem, July 2012.
- OCHA, *Education Cluster. Response to Gaza November Escalation Summary of Findings and Assessments to Date*, OCHAOPT, East Jerusalem, December 2012.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS, Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz, *Promoción y Protección de Todos los Derechos Humanos, Civiles, Políticos, Económicos, Sociales y Culturales, Incluido el Derecho al Desarrollo, El derecho a la educación en situaciones de emergencia*, A/HRC/8/10, 20 de mayo de 2008.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, CONSEJO DE DERECHOS HUMANOS, *Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación, Vernor Muñoz*, Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales: El Derecho a la Educación, E/CN.4/2005/50 17 de diciembre de 2004.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS, *La Cuestión Palestina y las Naciones Unidas*, Nueva York, ONU, 2003.
- ORGANIZACIÓN DE LA NACIONES UNIDAS, *Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Informe provisional de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Katarina Tomaševski, presentado de conformidad con la resolución 1999/25 de la Comisión de Derechos Humanos, Comisión de Derechos Humanos, E/CN.4/2000/6*, 1 de febrero de 2000.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO, PNUD, *Informe sobre Desarrollo Humano 2014 Sostener el Progreso Humano: Reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*, PNUD, Washington D.C, 2014.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO, PNUD, *Informe sobre Desarrollo Humano 2013. El ascenso del Sur: Progreso humano en un mundo diverso*, PNUD, Nueva York, 2013.
- ROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO, PNUD, *Informe sobre Desarrollo Humano 1990*, Trad. A. García, PNUD, Tercer Mundo Editores, Bogotá, 1990,
- UNESCO, *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2015. La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos*, UNESCO, París, 2012

- UNESCO, *Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2012. Los jóvenes y las competencias: Trabajar con la educación*, UNESCO, Segunda edición, Luxemburgo, 2012.
- UNESCO, *EFA GLOBAL MONITORING REPORT 2011. The hidden crisis: Armed conflict and education*, UNESCO, Paris, 2011.
- UNHCR, *A year of crisis UNHCR Global Trends 2011*, UNHCR, 2012.
- UNITED NATIONS, GENERAL ASSEMBLY, Report of the Special Committee to Investigate Israeli Practices Affecting the Human Rights of the Palestinian People and Other Arabs of the Occupied Territories, “Israeli settlements in the Occupied Palestinian Territory, including East Jerusalem, and the occupied Syrian Golan, A/68/425, 19 November 2013.
- UNITED NATIONS, GENERAL ASSEMBLY, *Israeli practices affecting the human rights of the Palestinian people in the Occupied Palestinian Territory, including East Jerusalem*, A/67/372, September 2012.
- UNITED NATIONS OFFICE FOR THE COORDINATION OF HUMANITARIAN AFFAIRS- Occupied Palestinian Territory, *The Monthly Humanitarian Monitor*, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs, East Jerusalem, July 2011.
- UNITED NATIONS OFFICE FOR THE COORDINATION OF HUMANITARIAN AFFAIRS- Occupied Palestinian Territory, *Easing the Blockade*, March, East Jerusalem, March, 2011.
- UNITED NATIONS, SECURITY COUNCIL, *Final Report of the Commission of Experts Established Pursuant to Security Council Resolution 780 (1992)*, S/1994/674, 27 May 1994, English UNITED NATIONS OFFICE FOR THE COORDINATION OF HUMANITARIAN AFFAIRS- Occupied Palestinian Territory, *Fragmented lives. Humanitarian Overview 2012*, United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs, East Jerusalem, May 2013.
- WORLD BANK, *Checkpoints and Barriers: Searching for Livelihoods in the West Bank and Gaza. Gender Dimensions of Economic Collapse*, World Bank, 2010.
- WORLD FOOD PROGRAMME, *Socio-Economic and Food Security Survey West Bank and Gaza Strip, occupied Palestinian territory, oPt*, WFP, 2012.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION, *Right to health: Barriers to health access in the occupied Palestinian territory*, 2011 and 2012, WHO, Geneva, 2013.
- UNRWA, *UNRWA in figures 01-July 2013*, UNRWA, 2013.
- UNRWA, *Emergency appeal report, oPt january – june 2013*, UNRWA, Amman, 2013.

5. Notas, comunicados y reportajes de prensa.

- Al Jazeera, “What reconciliation? Hamas, Fatah trade blows”, Septiembre 14 de 2013.
<http://www.aljazeera.com/indepth/features/2013/09/2013912125955654585.html> Consultado en: Septiembre 24 de 2013.
- Al Jazeera, “Gaza conflict brings Fatah and Hamas closer. The rival Palestinian factions may be edging towards a rapprochement since the Israeli assault on Gaza”. Diciembre 1 de 2012.
<http://www.aljazeera.com/indepth/features/2012/11/2012112992821977151.html> Consultado Julio 30 de 2013.
- Al Jazeera, “UN votes to upgrade Palestinian status” 29 de Noviembre de 2012
<http://www.aljazeera.com/news/middleeast/2012/11/20121128142545792986.html> Consultado: Septiembre 20 de 2013.
- Al Jazeera, “Palestinian UN bid to proceed despite US plea” 12 de Noviembre de 2012
<http://www.aljazeera.com/news/middleeast/2012/11/20121112145346888315.html> Consultado: Septiembre 20 de 2013.

- Al Jazeera, "UN debates Palestine statehood bid", 26 Sep 2011.
<http://www.aljazeera.com/news/middleeast/2011/09/201192615542764330.html> Septiembre 23 de 2013
- Al Jazeera, "Palestinian activism energised by Arab Spring", Junio 8 de 2011. Consultado en:
<http://www.aljazeera.com/indepth/features/2011/06/201168131013184315.html> Septiembre 25 de 2013.
- Al Jazeera, "Timeline: Hamas-Fatah conflict. A look back at the four-year rift between rival Palestinian groups Fatah and Hamas" Mayo 4 de 2011.
<http://www.aljazeera.com/news/middleeast/2011/05/2011549435141647.html> Consultado 25 de julio de 2013.
- Al Jazeera, "The Palestine Papers fallout", Febrero 20 de 2011.
<http://www.aljazeera.com/programmes/listeningpost/2011/02/2011219134917532278.html>
- BBC, "Arab leaders relaunch peace plan", Marzo 28 de 2013.
http://news.bbc.co.uk/2/hi/middle_east/6501573.stm Consultado Agosto 12 de 2013
- El País, "Israel refuerza su frontera con Gaza", Julio 3 de 2014. Consultado en:
http://internacional.elpais.com/internacional/2014/07/03/actualidad/1404401044_819338.html Mayo 16 de 2015.
- El País, "Israel refuerza su frontera con Gaza", 3 de julio de 2014, Consultado en:
http://internacional.elpais.com/internacional/2014/07/03/actualidad/1404401044_819338.html Mayo 16 de 2015.
- El País, "Israel halla cerca de Hebrón los cadáveres de los tres adolescentes secuestrados", Julio 1 de 2014, Consultado en:
http://internacional.elpais.com/internacional/2014/06/30/actualidad/1404149514_622504.html Mayo 16 de 2016.
- El País, "El funeral del joven palestino asesinado se convierte en una protesta masiva", Julio 4 de 2014, Consultado en:
http://internacional.elpais.com/internacional/2014/07/04/actualidad/1404453779_850338.html Mayo 16 de 2016.
- El País, "La ONU acepta a Palestina", 30 de Noviembre de 2012,
http://internacional.elpais.com/internacional/2012/11/29/actualidad/1354211937_218747.html
Consultado: Septiembre 20 de 2013.
- JERUSALEM-MEDIA AND COMMUNICATION CENTRE, "Hamas-Fateh conflict", JMCC, Jerusalem, enero de 2009. Consultado en: <http://www.jmcc.org/fastfactspag.aspx?name=13> Agosto 12 de 2013
- Haaretz, Arab states unanimously approve Saudi peace initiative, Saudi king calls for end to international blockade on Palestinians; EU urges Arab states to be flexible on plan. Marzo 28 de 2007. <http://www.haaretz.com/news/arab-states-unanimously-approve-saudi-peace-initiative-1.216851>
- The Guardian, "Israel seizes \$120m in Palestinian tax revenue over UN statehood vote" 3 de Diciembre de 2012. <http://www.theguardian.com/world/2012/dec/02/israel-palestinian-tax-revenue-un-vote> Consultado: Septiembre 20 de 2013.
- The Guardian, "Israel to build new Jewish settlement homes after UN Palestine vote" 30 de Noviembre de 2012. <http://www.theguardian.com/world/2012/nov/30/israel-build-jewish-settlement-un-palestine> Consultado: Septiembre 20 de 2013.
- The Guardian "Reinventing the Palestinian struggle" Mayo 11 de 2011. Consultado en:
<http://www.theguardian.com/commentisfree/2011/may/12/palestinian-struggle-arab-spring>

Septiembre 27 de 2013.

- The Guardian, "Gaza and West Bank protests demand end to Palestinian divisions", Marzo 15 de 2011, Consultado en: <http://www.theguardian.com/world/2011/mar/15/gaza-west-bank-unity-protests> Septiembre 26 de 2013.
- The New York Times, "U.N. Assembly, in Blow to U.S., Elevates Status of Palestine", Noviembre 29 de 2012. http://www.nytimes.com/2012/11/30/world/middleeast/Palestinian-Authority-United-Nations-Israel.html?pagewanted=all&_r=0 Consultado: Septiembre 20 de 2013.

ANEXOS

- Anexo 1. Formulario de consulta a expertos internacionales en Educación y Conflicto y Educación para la paz.
- Anexo 2: Perfil de organizaciones consultadas.
- Anexo 3: Listado de personas y organizaciones entrevistadas y consultadas.
- Anexo 4: Cuestionario de entrevistas.
- Anexo 5: Mapa del Plan de las Naciones Unidas para la Partición de Palestina. Noviembre 29 de 1947.
- Anexo 6: Mapa de los Territorios Palestinos Ocupados.

Anexo 1. Formulario de consulta a expertos internacionales en Educación y Conflicto y Educación para la paz.

Building a new approach of peace education in armed conflict situations. A look from the OPT case.

According to your experience please answer the questions below:

- In your opinion, what would be the challenges that *Peace Education* faces in armed conflict situations?
- Do you think that the term *Peace Education* requires a review or extension of its theoretical and conceptual framework that allows it to respond to the conditions and needs of those contexts that are in armed conflict situations?
- What other aspects do you think could be important in the creation, development and implementation of *Peace Education* Programs in armed conflict situations?
- Do you consider that *Peace Education* programs in armed conflict situations require specific and unique contents? ¿What kind of?
- What kind of actors participate on *Peace Education* programs in armed conflict situations? In what way?
- Could you recommend us any contacts, references or experiences that you consider are very relevant on *Peace Education* in armed conflict situations?

Thanks in advance for your answer and cooperation. If you have any question or need more information, please do not doubt to contact us at: projectpeaceeducation@yahoo.com or johannagraciela@yahoo.com

Anexo 2: Perfil de organizaciones consultadas.

1. *Alternative Information Center* (AIC), Beit Sahour, Cisjordania y Jerusalén, Israel. El Centro de Información Alternativa es una organización palestino-israelí fundada en 1984 con el objetivo de promover la justicia, la igualdad y la paz entre palestinos e israelíes. Durante sus más de 30 años de labor, la organización ha promovido actividades conjuntas que buscan generar resistencia y oposición frente a las prácticas de “normalización” llevadas a cabo en el marco de la ocupación israelí en los territorios de Palestina.

Para más información véase: <http://www.alternativenews.org/english/>

2. *Center for Rapprochement between Peoples*, Beit Sahour, Cisjordania. El Centro para el Acercamiento de los Pueblos es una organización palestina fundada en 1988 con el principal propósito de generar puentes o vías de comunicación entre palestinos y los ciudadanos de alrededor del mundo y así proveer información crítica y pública sobre la realidad de Palestina y empoderar a la comunidad en la realización de actividades no violentas.

Para mayor información véase: <http://www.rapprochement.org>

3. *Project Hope*, Nablus, Cisjordania. Proyecto Esperanza, es una organización palestina que a través programas educativos, artísticos y recreativos busca empoderar y capacitar a los niños y jóvenes palestinos que han crecido bajo el contexto de la ocupación y ofrecerles espacios y herramientas que contribuyan a la construcción de su proyecto de vida personal y social.

Para más información véase: <http://projecthope.ps>

4. *Teacher Creativity Centre*, (TCC), Ramallah, Cisjordania. El Centro Creativo de Profesores es una organización palestina fundada en 1995, por cinco profesores provenientes de escuelas privadas, públicas y de la UNRWA. Su principal objetivo es contribuir en la generación de procesos de enseñanza-aprendizaje que favorezcan la construcción de entornos escolares más seguros y democráticos, basados en el respeto de los derechos humanos y la promoción de valores cívicos.

Para más información véase: <http://www.teachercc.org>

5. *Welfare Association*, Gaza, Franja de Gaza. La Asociación para el Bienestar, es una organización fundada en 1983 por un grupo de palestinos que se encontraban interesados en contribuir en el desarrollo y asistencia humanitaria de los palestinos afectados por los hechos ocurridos en 1948 y que se encontraban en Gaza, Cisjordania y aquellos que debieron refugiarse en territorios libaneses. Entre sus principales objetivos se encuentran: fomentar la cultura e identidad palestina, ofrecer capacitación para el desarrollo profesional y el cambio socio-económico y ofrecer asistencia humanitaria en situaciones de emergencia.

Para más información véase: <http://www.en.welfareassociation.org>

Anexo 3: Listado de personas y organizaciones entrevistadas y consultadas.

-Personas y organizaciones entrevistadas.

Nombre	Organización u ocupación	Fecha y lugar
AbdulHakim Sabbah	Director de Project Hope, Nablus.	Abril 28 de 2012, Nablus, Cisjordania.
		Mayo 14 de 2012, Nablus, Cisjordania.
Abdalkarim Zawawi	Asistente de Project Hope, Nablus.	Mayo 14 de 2012, Nablus, Cisjordania.
Ayman Qwaider	Especialista del Programa de Educación de la UNESCO, Educador para la paz, experto en educación en Gaza.	Entrevista realizada vía Skype, mayo 15 de 2014.
Daniel Bartal	Profesor de la Universidad de Tel Aviv. Israel. Autor de varios libros y artículos entre ellos: "Challenges for Constructing Peace Culture and Peace Education, en: MATTHEWS, Elizabeth, <i>The Israel-Palestine Conflict. Parallel Discourses</i> , Routledge New York, 2011.	Abril, 24 de 2012. Skype.
Elias Rismawai	Activista y experto en el conflicto palestino-israelí.	Mayo 11 de 2012, Beit Sahour, Cisjordania.
Eyad El Balawi	Coordinador de Programas en Welfare Association, Gaza.	Entrevista realizada vía Skype, septiembre 12 de 2014.
George Rismawai	Director del Palestinian Center for Rapprochement between Peoples, Beit Sahour.	Mayo 1 de 2012, Beit Sahour, Cisjordania.
Fadi Baidoun	Coordinador del Departamento de Educación. Save the Children TPO.	Abril 20 de 2012, Jerusalem- Israel.
Lucy Thaljih	Coordinadora del Proyecto sobre mujeres del Wi'am-Palestinian Conflict Resolution Center.	Mayo 11 de 2012, Belén, Cisjordania.
Majed Nassar	Co-Director. Alternative Information Center (AIC). Autor y editor de varios libros entre ellos: <i>Illusion of Development under Israeli Occupation</i> , Pritting Press, Beit Jala, 2011.	Abril 17 de 2012/ Beit Sahour, Cisjordania.
Mazin B. Qumsiyeh	Activista y experto en resistencia popular. Autor del libro: <i>Popular Resistance in Palestine: A History of Hope and Empowerment</i> , Pluto Press, London, 2011.	Mayo 4 de 2012 / Bethlehem. Cisjordania.
Nassar Ibrahim	Médico y activista. Autor de varios libros entre ellos: <i>The Palestinian Intifada, cry freedom</i> , Bailasan, Ramallah, 2002.	Abril 9 2012/Beit Sahour, Cisjordania.
Nurit Peled	Profesora profesora de Educación del Lenguaje en la Universidad de Tel Aviv. Autora del libro: <i>Palestine in Israeli School Books: Ideology and Propaganda in Education</i> , I.B. Tauris, New York, 2012.	Entrevista realizada telefónica, mayo 29 de 2014.
Ola Issa	Coordinadora del Programa de Derechos Humanos. Teacher Creativity Centre, TCC-Ramallah.	Mayo 6 de 2012, Ramallah, Cisjordania.
Rafael Escudero	Profesor titular del Departamento de Derecho Internacional, Eclesiástico y Filosofía del	Entrevista escrita- 10 de junio de 2014.

	Derecho-Universidad Carlos III de Madrid. Autor y editor de varios libros entre ellos: <i>Segregados y reclusos, los palestinos y las amenazas a su seguridad</i> , Los libros de la Catarata, Madrid, 2008.	
Rana Mussa	Consultora y experta en cultura de paz y transformación de conflictos.	Mayo 8 de 2012, Beit Sahour, Cisjordania.
Sami Adwan	Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Belén. Experto en educación y educación para la paz.	Mayo 5 de 2012, Belén, Cisjordania.
Sergio Yanni	Co-Director. Alternative Information Center (AIC).	Mayo 9 2012, Jerusalem- Israel

Personas y organizaciones consultadas:

Ahmad M. Ashour	Tamer Institute- Oficina de Gaza.
Ana Maria Manero Salvador	Profesora titular del Departamento de Derecho Internacional, Eclesiástico y Filosofía del Derecho-Universidad Carlos III de Madrid.
Alan Smith	Experto en educación y construcción de paz y autor de varios libros y artículos entre ellos: "Education and Peacebuilding: From 'conflict-analysis' to 'conflict transformation'?" Frient Working Group on Peace and Development, 10 Year Anniversary Series, 2011
Carlos Lema	Profesor titular del Departamento de Derecho Internacional, Eclesiástico y Filosofía del Derecho-Universidad Carlos III de Madrid.
Lubnah Shomali	Badil Resource Center
Lubna Bandak	Holy Land Trust
Lynn Davies	Experta en educación y conflicto y autora del libro <i>Education and Conflict: Complexity and Chaos</i> , Routledge Falmer, New York, 2004.
Mieke Lopez	Profesora asistente de la Universidad de Amsterdam y experta en educación para la paz.
Reinoud Leenders	Profesor Asistente del Departamento de Ciencias Políticas de la Universidad de Amsterdam.
Samira Alayan	Autora del libro , <i>The Politics of Education Reform in the Middle East</i> , Berghahn, United States, 2012.
Save the Children OPT	
Unicef OPT	
UNRWA OPT	
Wi'am-Palestinian Conflict Resolution Center.	

Anexo 4: Cuestionario de entrevistas.

Building a new approach of peace education in armed conflict situations. A look from the OPT case.

According to your experience please answer the questions about peace education in Palestine below:

1. History of Peace Education in Palestine.

- What could be the origin of Peace Education in Palestine?
- Why was necessary to talk about Peace Education in Palestine?
- What could be the historical phases of the development of Peace Education in Palestine?
- These phases could have had different approaches; Can you describe some of their purposes, achievements and challenges? Or give some examples of them?
- Who actors did participate in the historical process of Peace Education in Palestine? What kind of objectives or approaches did they have in their programs and projects?
- For whom were created these programs?

2. Needs and conditions of Peace Education in Palestine.

- Does is peace education relevant in the currently situation of Palestine? Why and how?
- Some palestinian authors and organizations considerer that is difficult to talk about peace and peace education under living conditions such as occupation, apartheid and colonization.

- A) What could be the value of peace education under these conditions and situations?
- B) How peace education can help for these conditions?
- C) What kinds of peace education approaches are necessary for these conditions?

-Peace education is considered by some palestinian as normalization. What do you think about that?

2.1 Evaluation and impact of peace education.

From your point of view:

- What are the needed conditions or requirements for peace education projects in Palestine?
- How to contribute to peace education success in Palestine?

3. Theoretical framework.

- How you can define peace education according to Palestinian living conditions and interest?
- What could be the different meaning of Peace Education in Palestine?
- In your opinion, what are the components of peace education concept?
- How can you define the following concept below according to the palestinian context?

- Peace
- Nonviolence, resistance, struggle
- Conflict, armed conflict, war
- Violence

4. About the approaches and programs.

- Can you describe how is peace education developed in formal, nonformal and informal education in Palestine? Can you give some examples?
- In what of these kind of education is more extended peace education? Why?
- What concept of peace education do these programs have? Can you give some examples?
- What kind of approaches and programs on Peace Education are taking place in Palestine now? Can you give some examples?
- What objectives and goals these programs are hoping to achieve?

- What concept of peace education do these programs have? Can you give some examples?
- What topics of peace educations are focusing now?
- Who actors are participating now in peace education projects in Palestine?

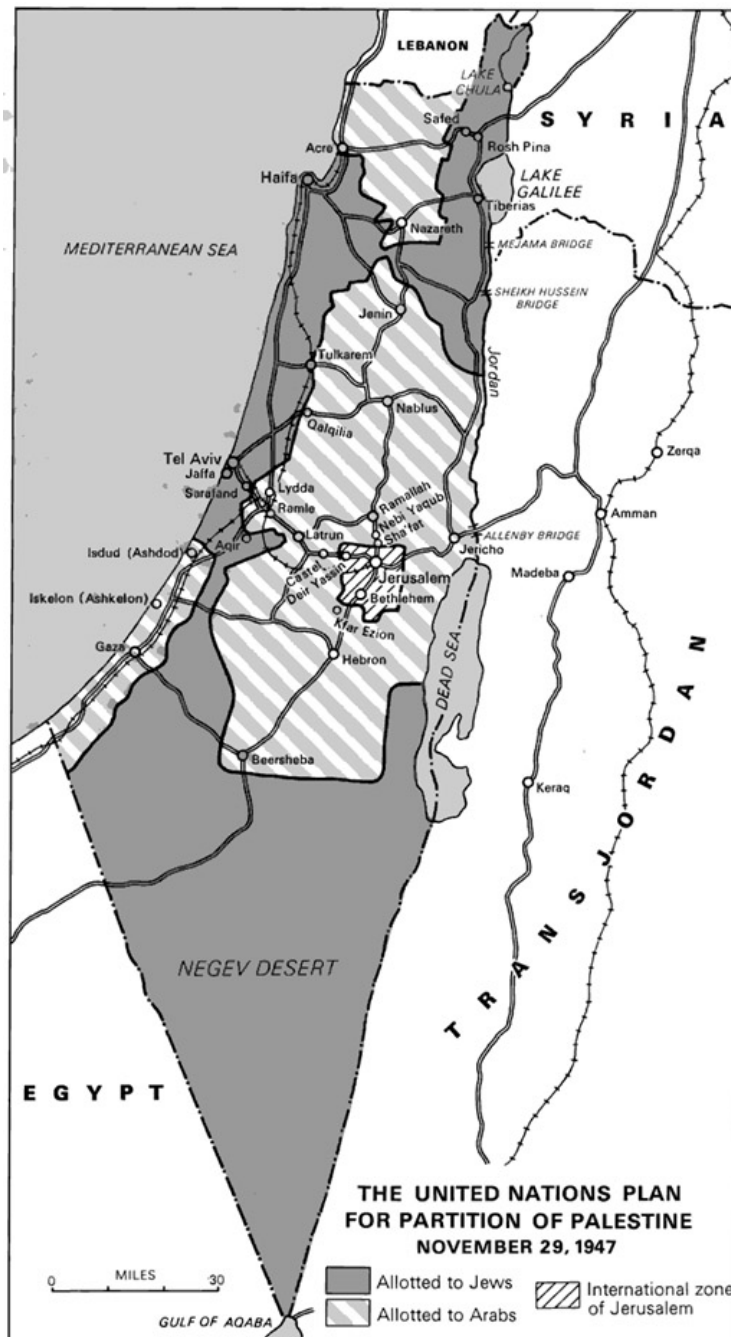
5. Principles and values

- What guide of principles and values are considered in peace education programs that take place in Palestine now?
- Could be these principles and values categorized in a scale? Why? How?
- Is there any different or clash between the universal and local values in peace education programs?

6. What have been the difficulties and challenges so far?

7. Could you recommend us any contacts, references or experiences that you consider are very relevant on *Peace Education* in Palestine?

**Anexo 5: Mapa del Plan de las Naciones Unidas para la Partición de Palestina.
Noviembre 29 de 1947.**



Anexo 6: Mapa de los Territorios Palestinos Ocupados.¹



¹ OCHA, *Humanitarian Atlas*, OCHAOPT, East Jerusalem, December 2012. pág. 2.

INTERNATIONAL MENTION

1. General introduction.

This research deals with peace education, especially in armed conflict situations. Therefore, this study researches concepts such as peace and education for peace, but also the types violence, violation of human rights, war and armed conflict and how they represent a challenge for education and for education for peace. The hypothesis for this thesis proposes is that the concept of peace education requires a specific and differentiated approach in those territories, regions and countries that are armed conflict situations. This would mean that this educational proposal could address and contribute better to the demands and educational needs of people in these contexts.

In order to prove or reject this hypothesis, I decided to study the concept of peace education in armed conflict situations, in the case of the Occupied Palestinian Territories¹. I focused specifically on the case of the OPT particularly on how the armed conflict with Israel and the prolonged occupation of this country has shaped the current conditions of the territories. This choice is based in at least four factors that I consider relevant to my study.

The first factor has to do with the long duration of the armed conflict between Israel and Palestine that in 2015 consist of a period of 67 years, including the long term occupation of the State of Israel of the Palestinian territories held since 1967 (nearly 50 years). This long duration of the conflict makes the OPT a unique case amongst armed conflicts.

The second factor is the unbalance of powers between the parties in the conflict, which has favoured the security and defence speech proclaimed by Israel, which has put the Palestinian people in a position of injustice and isolation. This imbalance has created a narrative of the conflict with two opposing and seemingly immutable positions: colonizer-colonized, occupier-occupied and oppressor-oppressed.

As a result of this inequality, the third factor is related to the current conditions of the OPT that are generated by the policies and practices of occupation carried out by

¹ I refer to the term of OPT, because of Resolution 242 of 1967 issued by the Security Council of the UN that recognizes the Palestinian territories of West Bank, Gaza Strip and East Jerusalem, among other occupied Arab territories as occupied by Israel's army after his victory in the Six-Day War, also known as the War of 1967. It is also necessary to point out that although the Israeli army withdrew from the Gaza Strip in 2005 in implementing the "Gaza Disengagement Plan", according to the statement by the International Court of Justice, that territory is still considered as occupied territory due to effective control measures that Israel still carry out over the territory. Finally, although Palestine gained acceptance as a *permanent observer status* at the UN in November 29, 2012 and even some international organizations use some use the term of Palestinian state, this status does not change the continuation of the occupation of the Palestinian territories and the responsibilities held by the State of Israel as Occupying power.

the State of Israel. Because, although Israel has direct responsibilities outlined by International Law, Israel pursued a deliberate and systematic violation of human rights and International Humanitarian Law instead, and has established a system of segregation that goes against the dignity, rights, sovereignty and self-determination the Palestinian people.

Finally, the fourth reason for choice of OPT as case study is directly related to a question that sparked my interest in exploring the theme of the research: Is it possible to talk about peace education in the OPT? The answer I received from the majority of experts and persons I interviewed was a definite no. To understand this negative and widespread rejection of terms such as *peace education*, *peace*, *conflict peacebuilding* and related terms by Palestinian society drove my research. Finding some answers to this question motivated me to propose alternative approaches that are related education and peace, but would be able to answer properly to the needs, interests and changes required by different communities and that would not provide general solutions for specific and complex problems, as is the case of the OPT.

From this starting point this research aims to investigate and provide answers to the following general issues that constitute the leitmotif of this thesis: What are the main features and characteristics of the international framework for peace education? Why does peace education require a different approach in situations of armed conflict? What is the current context in the OPT? and; What would be the best approach of peace education in the OPT, taking in to account its current situation?

Guided by these questions, the thesis I present has a dual purpose. On the one hand, the study aims to research what the main principles and methods of peace education are in order to set them in a context of armed conflict. On the other hand the thesis aims to investigate what is the most appropriate approach of peace education in the OPT according to its current conditions and therefore examine whether the found approach is closely or distantly related to the general principles of the concept of education peace. To achieve these aims, the thesis is divided into four major parts that in an cumulative path try to answer these sub-questions posed above in order to advance the conceptualising and development of a possible differentiated approach of peace education in the OPT.

In the **first part**, focussed on the context, I will explain the historical methodological, theoretical and practical aspects that are part of the concept of peace education. To accomplish this goal, I will attempt to answer the following sub-questions: Where does peace education originate from? What are the theoretical and

conceptual foundations of peace education? and what is the scope and relevance of education for peace nowadays?.

Therefore, in the Chapter I will study six stages that will illustrate the process of development and consolidation of peace education from its origins to the present. I will analyse the different epistemological approaches in which this concept can be situated, emphasizing in the socio-critical approach of peace education; which has been chosen as the main methodological model to carry out this research. The reason for this choice, is that the socio-critical approach to peace education provides the necessary elements and methodological tools to study both, the field of peace and armed conflicts, in depth. Then, in Chapter II, I will discuss the conceptual foundations of socio-critical model of peace education, which consists in four main concepts: violence, conflict, peace and nonviolence. Finally, in Chapter III, I will describe the objectives, main methodological aspects and approaches of peace education from the aforementioned approach.

In the **second part**, I will reflect on the obstacles and challenges faced by the concept of peace education in situations of armed conflict. The analysis of these aspects allows us to identify what elements are needed to build a differentiated approach in such contexts. To guide this reflection in this part, I attempt to answer the follow sub-questions: What does armed conflict mean? What are the main causes of armed conflicts and its trends? What are intractable armed conflicts? What are the impacts and consequences of armed conflict in the access and enjoyment of the right to education? and What are the challenges that peace education faces in regions where armed conflict take place? These issues will be resolved in Chapter IV and Chapter V.

In Chapter IV, I will focus on the analysis of armed conflicts. To do this, I will discuss some of the most relevant definitions of armed conflict; the process of escalation, its causes and its trends. In addition, I will study the concept of war and its different doctrines and finish describing the concept of *prolonged armed conflicts* or *intractable conflicts*, a category in which usually the Israeli-Palestinian conflict is included. In Chapter V, I will address the diverse relationships, conditions and impacts in education and the right to education during times of armed conflict. For this I will explain the concept of *education in emergencies*, analyse the short- and long-term impacts that armed conflicts generate in education and in the access to this right. Also I will present the international legal framework for the defence and guarantee of the right to education, enshrined in the International Human Rights Law and delve into the various of contradictory roles that education can play in either in the generation of several types of violence and peace building.

In the **third part**, I will focus on analysing the case of the OPT. In this part, I plan to conduct a thorough and critical study about the historical, socioeconomic and educational conditions of the OPT. This, as a first step to build a differentiated approach of peace education in the OPT. To investigate these aspects, I consider important to address the following questions: What are the root causes and historical aspects of the conflict? How have these causes shaped the current conditions of the OPT? What are the current conditions of the TPO and its inhabitants? What are the impacts and consequences of the on going conflict and occupation in the access and enjoyment of the right to education?

To answer these questions, I propose to analyse the case of TPO from four major themes; that I consider to be central to the debate on the design and implementation of projects on peace education in the territories. The theme divided into chapters VI, VII, VIII and IX, as follow:

Chapter VI will be mainly historical. In this chapter I will discuss the contemporary history of the Israeli-Palestinian conflict. For this, I propose to break with the classic narrative of the conflict usually associated with religious differences and the dispute over land rights, by introducing as main a background the emergence of the Zionist movement and the strategy of the *Palestinian ethnic cleansing*. Both concepts will help to understand how the conflict is set up today.

Chapter VII will have a critical and reflexive character. In this chapter, I will propose how to overcome the traditional and hegemonic narratives that try to explain the causes of the Israeli-Palestinian conflict based on irreconcilable differences between Muslims and Jews, the dispute for land rights as enshrined by both religions or confrontation of natural resources. For this, I will offer a historical, sociological and legal analysis of three fundamental concepts that are the basis for the understanding of the causes and trends of the conflict: *colonialism, occupation and apartheid*.

These terms will become the framework for Chapter VIII, in which I will explain and analyse the *modus operandi* of the current policies and practices carry out by the State of Israel toward the OPT and its habitants, and how those result in systematic violations of the International Human Rights Law and the International Humanitarian Law, in respite of the responsibilities that the Israeli government has as an Occupying power. Furthermore, I will explain in this chapter how these practices have enabled Israel to continue its expansion and occupation acting against the rules of international law.

In Chapter IX I will reflect on the process by which the Palestinian education system has been set, covering key historical moments during the struggle for access to

the right to education in Palestine and I will research the different consequences and obstacles that the Israeli occupation has for the access and enjoyment of this right in the OPT.

Subsequently, from the reflections made in the previous sections and the results acquired during the field work conducted in the OPT, **in the fourth and final part** of this thesis I propose to articulate what I consider a core of basic guidelines that would contribute to build a specific peace education or peace-education approach based on the conditions, interests and needs of change present in these territories. To carry out this challenging goal, I consider relevant to guide its development and achievement through the following research sub-questions: What is the history of peace education in the OPT? What are the approaches of peace education that have been implemented in those territories? What are the perceptions and attitudes towards the concept? What are the challenges and obstacles of peace education in the OPT?, and How should be peace education in the OPT? These questions will be addressed through the last two chapters of this research.

In Chapter X, I will present a historical overview about the origin and implementation of peace education programmes in the OPT. Also, I will analyse the different perceptions and challenges regarding to the relevance and effectiveness of this term in the territories. In addition, I will make several proposals on what should be the objectives, methods and contents of peace in this context. This will be done on the basis of the analysis of opinions and recommendations made from several experts consulted in both, during the fieldwork in Palestine and as part of interviews with experts in general.

In Chapter XI, I will present what in my opinion are the necessary guidelines to build an educational proposal that may respond properly to the conditions and needs of the OPT, particularly from popular education. To do this, I will explain the history and symbolic importance that popular education has had in the Palestinian popular resistance. I will then make a proposal on how popular education can be a alternative way to contribute to build peace and to transform the current conditions in the OPT, through education, especially from the reflection on issues such as relations of power, integration and interdependence of knowledge and dialogue between the various actors that are part of the civil society.

I will conclude this thesis, with final reflections of this research, in which I will try to gather the analysis, reviews, challenges and new elements found during the different topics developed during this thesis. Such reflections and conclusions would

allow us to further research and enriching the debate about the purposes, scope and difficulties that education and peace education face in different societies.

In terms of other methodological aspects, in order to carry out this research I used and combined several methodological tools that allowed me to achieve the aims and objectives. Among them are the main precepts from fields such as the Critical Theory, the Critical Theory of Education, History, Political and Legal Philosophy, Anthropology, Sociology, International Law, Peace Research and Education. In addition I used international legal instruments on the protection of human rights, as several of the resolutions issued by the UN about the right to education in times of armed conflict, peace education and the OPT conditions. I also consulted international experts in education and conflict and education for peace.

My research also includes fieldwork carried out in the OPT from the 1st of March to the 31th of May of 2012. During this time I not only had the opportunity to get valuable information, I also experienced by my self the hard and conflicting conditions generated by the occupation². Due to the Gaza Strip siege and the difficult conditions to access there, I could not visit the Gaza territory. However, I contacted persons and organizations via email and Skype. The fieldwork has also been accompanied by other methods such as direct and participant observation that I did in Palestine and Israel, conducting interviews, consultations and visits to universities and international and local organizations and specially by talking with locals, listening to theirs stories, sufferings, dream sand hope (in peace and for the future).

As part of this fieldwork, I conducted a stay research at the Faculty of Education of Bethlehem University, which was supervised by Professor Sami Adwan, an expert on education and peace education. To research more about the topic of this thesis, during my fieldwork, I also visited and consulted the work of five organizations of civil society working on issues related to education, human rights, employment and peace³. Similarly, I did open qualitative interviews to the members of the same organizations and other experts, during these interview where explore their opinions and point of view on the subject such as peace education, peace, conflict, violence, occupation, normalizations, colonialism, apartheid, among others⁴.

To conclude, this PhD thesis is not only a deep and critical reflection about the relationship between education and peace, represented by the concept of peace

² Visited cities: Westbank Bethlehem, Beit Sahour, Beit Jala, Ramallah, Nablus, East Jersusalem and Jerico. Israel: Jerusalem and Tel Aviv.

³ See Annex 3: List of persons interviewed and consulted.

⁴ See Annex 4: Interviews questionnaire.

education. It is also, the path that I choose to make visible and denounce the situations arising from armed conflicts, particularly from case of the TPO. Personally, this thesis symbolizes my interest and responsibility as a researcher and research in human rights and as a citizen of the world to inquire, reflect, highlight, share information and contribute in some way to change the conditions of injustice and oppression are still present in various societies. Academically, the study represents a dialogue between two (at least) ways of understanding the concept of peace education. On the one hand, the mainstream of what is internationally known as peace education and on the other end, the experience and general position of the Palestinians regarding to it. This dialogic exercise involved a self-listening and critical exploration of the term, as an active listening of the arguments of the voices the Palestinians, voices which generally have been silenced, excluded, mistreated or killed.

The thesis should contribute to both further develop concept of peace education and to present an alternative approach from popular education that seeks to addressing the needs and changing conditions demanded by the Palestinian people. This thesis is also an attempts to expose and denounce the conditions of injustice and oppression, mainly characterized by the systematic and deliberate violation of human rights to which the Palestinian people are subjected. And, by doing this, urges people to reject of all forms of violence and raises awareness for the need for action in the form of education, peace education, popular education or other fields of social knowledge, in order to achieve a peaceful resolution of the Israeli-Palestinian conflict, which necessarily pass for the respect of the dignity and autonomy of the Palestinian people.

2. Conclusions.

Reaching the end of this doctoral thesis led me to think back to where this thesis started and where this journey took me. The research started in the lecture hall, brought me to libraries and took me to Palestine. I walked the streets in the OPT and talked to Palestinians about their lives, questioned them about the peace that they want and how they want to achieve it. I have read everything that I could and I have met with experts from the field, with academic specialists, and representatives of non-governmental and international organizations. I've though extensively. I was moved, felt hurt, angry and sometimes felt helpless by so much injustice. At the same time, I saw hope in the eyes of some Palestinians and all the people I interviewed. Some texts that I've read are grounds for hope in the establishment of political and social change leading to the establishment a just and sustainable peace. I decided to do this research, despite the

paradoxes and difficulties rooted in the reality of the OPT. I was moved by a strong belief in the relevance of education, peace education and popular education to achieve peace Palestine and the bigger world. Doing this research strengthened me in this belief.

This thesis not only reflects on what in my view would be the most appropriate way to implement programs of peace education in the context of armed conflict situations, as is the case in the OPT, but also helps to understand the different ways in which people, societies and cultures build and see the relation between peace and education. The thesis addresses the way the knowledge and our understanding of reality are constructed and who has the power to determine the way these concepts are understood. From this point of view, one can see that a term such as peace education – which relates to the values of peace, freedom, justice, solidarity and equality – can be used in at least two different ways, depending on the intentions of who is using the concept. Firstly, peace education can be used, as means to manage various types of conflict and change structures of violence by promoting values that are part of a culture of peace. Secondly, peace education can be used – in name of the same values – to maintain the status quo and to conceal structures and mechanisms of violence present in society.

From this stance, I present the conclusions and final reflections, which not only underline the arguments and findings presented in this thesis, but also consider new issues for debate, discussion, research and exchange of knowledge about education peace in general, and the role of education, education for peace and popular education under the current circumstances in the OPT specifically.

1. While the relationship between peace and education has always been part of humanistic thought, the concept of peace education arose within Western culture in response to the urgent need to establish and maintain peace between nations after what happened in World War II. This application of peace education was used to advance emerging industrial and democratic societies. For this reason, the epistemological approach of this concept is rooted in the positivist paradigm of education and traditional pacifism based on harmony and good relations between nations.

The background to this approach is that wars and confrontations between states, especially those superpowers tried to position themselves as superpowers, were an obstacle to the industrial, economic and democratic progress. Thus, the education from the formal education system was used as a tool to help students acquire values such as order, progress, efficiency, cooperatives, participation, and prevent aggressive and violent behaviour. The aim was not to make citizens pacifists, but promote respect for

order and a commitment of citizens to democratic participation in the building of a society with aspirations of industrial and economic progress.

Notwithstanding the use of education for peace making, the concept of peace education is broader and more complex due to the occurrence of certain historical events and developments, the relationship of peace education to certain social movements and because of the influence of various areas of knowledge. These include the creation and adoption of the Universal Declaration of Human Rights 1948, of which Article 26 states that the one of the purposes of the right to education is to promoting peace. Also, peace education is connected with the nonviolence movement of and its relation to the principles and practices of Critical Theory of Education and Critical Pedagogy, led to the inclusion of elements such as liberation, emancipation, creativity and autonomy in peace education. However, the most important of these developments, has been the theory of positive peace and negative peace developed by Galtung, who has caused a paradigm shift on the thinking about peace and conflict, within the field of Peace Research. This paradigm shift meant that the aims and objectives of this type of education goes beyond peace between nations and became more connected to existing problems and phenomena within societies, as a way of contributing to the achievement of peace.

2. Currently, under the socio-critical approach to peace education, peace education is understood as an educational, permanent and dynamic process that goes beyond the formal education sector and its main purpose to create the basis for a culture of peace, for individuals to be active and critical, for groups and societies to fully developed, and to transform the violent structures that stand in the way of the construction of a just and sustainable peace. Because of the critical and emancipatory nature and overt commitment to social transformation of this approach to peace education, this approach offers a complex theoretical basis for the concepts of violence, peace, and nonviolence conflict.

The specificity of peace education is that it aims to contribute to peace, however, peace is a broad and complex concept that goes beyond the notion of peace as the absence of war and the establishment of good relations between states and nations. To address this concept critically and reflectively requires analysis and understanding of the concept of violence in all its forms. Peace does not only consist of the absence of direct violence such as war, armed conflict or any kind of physical aggression, but also of the absence of structural violence which consist of all those phenomena present in contemporary social structures that prevent the fulfilment of basic needs and human

development, such as poverty, illiteracy, unemployment and repression. Cultural violence, which consist of those habits, behaviours and rules that through various means - such as religion, language, science or art promote justify the structural and direct violence, is another obstacle to peace. From this framework, peace is understood as a process by which different types of violence – direct, structural and cultural – are transformed or eliminated. Also, under the socio-critical approach to peace education, conflict, as a concept, has a different and more positive connotation, and is understood as a natural part human relations; one that, if properly managed, can lead to contribute to the generation of social changes that lead to the establishment and consolidation of peace. Finally, in the socio-critical approach to peace education, the resolution and transformation of conflicts and eliminating the types of violence is done through the promotion of nonviolent actions and attitudes, which reject all forms of violence, and offers an ethical strategy to transformation and advance societies, and therefore contribute to build peace.

3. Peace education can be defined as an educational alternative and as a an open, dynamic and sustained process whereby citizens, civic and social groups from different cultures manage to actively and critically build a culture of peace promote the struggle for recognition and enforcement of human rights, the creation of fair and equal development of social conditions, democratization of society, gender equality, transformation and peaceful resolution of conflicts, and so forth. All of which are essential components to establish a just and sustainable peace. Because of this, education for peace, like any other type of education, is an education in values. However, in the case of peace education, education involves educating in and for the values that are part of a culture of peace, such as justice, equality, freedom, cooperation and diversity.

4. Peace education has been further developed and adapted to a variety of contexts and situations. The concept of peace education is related to a range of educational approaches, including human rights education, education for citizenship, education for development, disarmament education, education for democracy. Notwithstanding their different origins, various names and varying conceptual framework, these educational approaches all work to achieve the right to education and all contribute to peace. Despite being flexible, both peace education and alternative educational approaches cannot be understood as a generic and dogmatic concepts that can be applied in all contexts and situations. The reason for this is that in reality there are various specific

aspects of social situations – such as specific needs, -interests and -cultural aspects – that need to be identified and taken into account in order for the design and implementation of peace education.

5. The multiplicity of approaches related to peace education and the need to adapt these approaches specific nature of the various contexts in which peace education strives operate, has caused great difficulty in defining objectives, scope and limits of the term. Therefore, authors like Blake Galtung advocate for the development of an axiom that clarifies, explains and even measures peace education. However trying to approach peace education in such a narrow way is controversial. Therefore, and because of its complex character, peace education should be under constant review and debate. Peace education should further develop and needs to consider the democratic processes that are required to build knowledge. The discussion, on which approach to peace education is needed, needs to overcome the dichotomy and continuous tension between positivism and criticism, through a critical methodology that combines action and reflection. It is necessary, therefore, to approach other epistemological and interdisciplinary perspectives, such as complexity theory and complex thinking that allow us to observe and understand the reality and knowledge as processes unfinished, marked by uncertainty and emerging from multiple perspectives.

6. The difficulty to apply peace education in the context of armed conflict situation is one of the challenges that peace education is facing. The main and most persistent obstacle for the application of peace education in the contexts of armed conflict situations, is that, although, the theoretical and conceptual framework of peace education makes extensive reference to the different types of violence, its causes and possible ways of transforming to achieve peace, peace education does not necessarily provide ways in to cope with or to lessen the serious consequences of direct violence, such as armed conflicts and wars.

The study of these aspects been addressed by other fields such as Emergencies Education and Conflict Education; although they may coincide at some point with peace education as can share concepts, objectives and methodology. The first field of study, Emergencies Education, is a type of education that seeks to restore normal life and guarantees the right to education in emergency or crisis situations, such as natural disasters, armed conflicts, civil unrest, and military occupation. The second field of study, Conflict Education, is a theoretical and practical field that attempts to address and analyse the various relationships and dynamics between education and its relation with

conflict. Both understand peace education as a process and an important aspect of the efforts to resolve conflicts and for this reason at some point seek to integrate peace education. Both fields of study are directly concerned with the conflict, its causes, dynamics and consequences, so their research results can help determine how and when the contribution of education to peace building is needed.

Taking into account what is stated above, it is not appropriate to consider peace education as the only educational approach that is capable of intervening in armed conflicts, as it can overlap or relate to similar alternative educational approaches. In addition, some international organizations and authors prefer to refer to the term peace building education in order to get closer to the specific needs of contexts under conflict.

7. There is not only discussion on how peace education should work in the context of armed conflict situations in general, but also on the specific needs of each armed conflict situation, which require different approaches. Although the various armed conflict situations share certain causes, trends and consequences, each situation has its own causes, actors and specific history. This is, each conflict has its own characteristics that need to be taken into account for the needs analysis and framing of recommendations for peace education through peace research. Therefore, before engaging in any type of education, one has to start by researching the context and dynamics of the conflict. To take the specific nature of the conflict situation into account, does not only provide a more precise approach that responds better to needs of groups and actors involved in the conflict, but also offers more elements for understanding and analysing the conflict situations and the construction of knowledge and know-how.

8. Another important challenge for peace education is the high level of violence in war and armed conflicts. Peace education may contribute to some extent to conflict management and to the transformation of violence in the early stages of conflict, however, when political and socioeconomic differences that cause divisions between parties emerge and when these differences trigger negative attitudes and behaviours among the parties involved, there is almost no potential for change. In that case the potential contribution of peace education is very limited or next to nothing. This becomes worse, when the conflicting parties (usually on a high level) resort to direct violence in an attempt to resolve political issues and when they intensify their military actions in order to win the dispute. Thus the sphere of political power, which is most influential in starting and preventing armed conflict, is the spaces that are least impacted

by education and peace education. The limited impact of peace education on political and economic power in particular, combined with the complexity and multi-causality of conflicts means that peace education by itself cannot resolve armed conflicts.

9. This reflection leads to the field of wars, both those that are clearly fought for political and economic gains, including those undertaken in the name of democracy, protection and security, and even peace. Peace education has minimal or no ability to impact the decisions that lead warlords make to fight for their own interests and move away from peace. Civilians are in the middle of the war and armed conflicts; armed actors deliberately or indiscriminately attacked them, despite the supposed protection of civilians by international humanitarian law and international human rights law. Certainly contemporary armed conflicts are characterised among others, by the high number of attacks to civilians, their livelihoods and infrastructure. This does not only result in thousands of deaths and injuries annually, but also all kinds of negative consequences in the short and long term impact on the quality of life of people and communities in the processes of democratization, access to their rights, the functioning of its institutions, and its social fabric, and so on.

Amidst this dramatic scenario caused by conflict, the right to education ranks as one of the most vulnerable human rights to be protected. The attacks on this right are done in many forms ranging from the murder of students and teachers, physical assault, threats, sexual violence against girls and women, damage or destruction of educational and administrative infrastructure, forced recruitment of minors, resulting in, amongst others, loss of life, personal injury which in some cases lead to disabilities, psychological trauma, massive displacement of populations, uprooting and destruction of family and community life. The precise effect of armed conflict on education is difficult to measure.

All these circumstances form a number of challenges for peace building and therefore for peace education. For example, no access to the right to education and quality education becomes an obstacle for children and young people to access other human rights, as the right to education is the key that opens the door to knowledge, information and training for the exercise and enjoyment of other human rights. In the long run this situation results in limited opportunities for people to access a proper job, - to influence and participate actively in their community and these people will not have the necessary tools to fully determine their own life course. And dramatically in the breeding ground for thousands of young excluded unemployed with low education and

become suitable candidates (and desperate) for recruitment in official or unofficial armed forces.

10. The cultural aspect is another major obstacle facing the peace education in situations of armed conflict, in addition the levels violence in war and armed conflict and the consequences arising from these conflicts. Although the cultural aspect is present in all contexts, in situations of armed conflict, it becomes a key factor, especially when it comes to trying to understand what terms like peace, violence and nonviolence mean from their cultural perspective. From this stance, peace has several meanings that transcend the ending of hostilities and direct violence and are more related to inequalities and the establishment of social justice.

This cultural aspect becomes more complex when trying to determine what the position and approach of peace education would be on issues such as the allowed and limited use of violence referred to in certain and specific ethnic or cultural groups. For example, cases treated during this research include the study of Islam; popular traditions of Arabic culture and the legitimate right to defend exerted some people against various forms of oppression and domination. Education for Peace and Peace Research don't offer solutions, because usually in these fields reference to the knowledge and promotion of cultures of peace is made from a common understanding, which corresponds to the values and principles of peace present in different cultures, but does not question the various worldviews on violence, conflict and the present war in other cultures and societies. This resonates with the notion that the understanding of peace in peace education is predominantly Western in nature. Therefore, in some - especially in non-Western - contexts, peace education is seen as a tainted term and as a term that serves the geopolitics of knowledge and power.

11. For these reasons, several experts in the field of peace education argue that it is better not to refer to the term "peace education in armed conflict situations" because of the harsh conditions and changing dynamics generated by these armed conflict situations and also because both the conceptual framework and methodologies of peace education are more designed for use in situations of peace and post-conflict situations than for the use in armed conflict situations. The findings of this research have shown that peace education should not be generalized and, therefore, extended to all stages of conflict. The uniqueness of each conflict situation does not only lie in the conflict, but also in the specific experience with peace education. Therefore, it is possible to find conflict situations where there is a long tradition in implementing peace education

(which is the case in for example Sri Lanka and the Philippines) or where peace education is institutionalised (as is the case in Colombia), whilst, on the other hand, in some conflicts such as the Israeli-Palestinian conflict, there is a strong rejection and stigma against term.

Therefore, the debate about whether it is appropriate or not to use this term in situations of armed conflict lies not only in the type of conflict and the objectives and educational content, but also in the way peace education emerges and develops within each society. It matters whether a concept has originated and has been formed from the needs and interests of individuals and peoples who suffer and experience the consequences of conflicts or, on the contrary, whether it has been implemented as a way to continue politics through other means. This underlines the importance of maintaining a critical and constructive debate about the uses and meanings of peace education. Therefore, in every practice or exercise of peace education should question its real contribution to the needs and interests of each context, in contrast to its overtly political commitment to a real contribution to the establishment of peace based on respect and compliance human rights, strengthening democracy, promoting values such as freedom, equality, justice, diversity and autonomy, democratic political empowerment and emancipation of individuals and social groups.

12. In connection with this, especially due to the widespread stigma and rejection of the term peace education in Palestine, any attempt to implement peace education programs or programs similar to peace education should start with the analysis and gaining an understanding of the historical, social, economic, political and cultural context. This is so because, from the point of view of Critical Pedagogy, it is not the type of education that determines how it should respond to the context, it should be the context and conditions that determine the implementation and aims of a particular type of education. Therefore, despite the complexity involved, it is necessary to implement an education that seeks social transformation and peace building in Palestine, but for this to happen a thorough study and critical examination of the history is first necessary to understand what the current conditions are. This is needed to establish educational processes that meet the needs of people in Palestine.

A large number of invasions, conquests and expansion of empires characterize the history of Palestine. Two key elements of its contemporary history are the Ottoman Empire and its successor, the British Mandate. The withdrawal of the British did not mark the end of the interventions of others; on the contrary, it was modified through the Zionist colonialism, successor to the British imperialist power over Palestine. This

colonialism is resulting from Zionism, a nationalist movement that promoted the establishment of a state for the Jewish people in the "Land of Israel" (Eretz Israel). Among the forms of colonialism, Zionist colonialism is considered a settlement colonialism; by which the settlers claim rights or authority over a given territory, establish policies and economic conditions of the nation from which they come and try to get rid of or isolate the native population. With over 106 years of history, Zionist colonialism has developed institutionalized practices through its colonial occupation and apartheid.

After a strong lobbying campaign in the United States and Europe and have the backing of the United Kingdom, the Zionist national movement managed to get support for and to declare the creation of the State of Israel on part of the territories belonging to Palestine. This was achieved through the Partition Plan of Palestine declared by the UN General Assembly through Resolution 181. The defeat of Palestine and the killing and dispossession of thousands of Palestinians by Zionist armed groups has been supported by the Western powers that possessed great power in the UN. The Arabs of the region, who had been promised freedom and independence for their region after the fall of the Ottoman Empire by the Western Powers, saw these issues as betrayal and fraud by the West. Therefore, the creation of the a State of Israel represented the forced entry in a territory already occupied by other people, signifying the victory and extension of Western power through Zionist colonialism that had just emerged in Europe. These facts and the protection of the interests and resources of Arab countries (encouraged by the pan-Arabism), led the uprising and struggle of these Arab countries against Israel and therefore against Western imperialism. The outbreak of the Arab-Israeli conflict, a conflict that consist of six wars, originated from this situation, and to a large extend has determined the dynamics of the Palestinian conflict, including the armed conflict of the Palestinian resistance, the border changes, the Arab struggle against Israel's expansionist interest and continued Western support to Israel and interventions.

Since the beginning of the Zionist settlement the Palestinian people have exercised their right to resist by combining various forms of struggle. Most of those who resisted were supported by the Arab countries and the idea of pan-Arabism was an important factor for those who were resisting in striving for independence and autonomy of the region. With the victory of the Six-Day War in 1967 and the Israeli military occupation that followed, the Palestinian resistance focused on armed struggle as the main strategy to fight the occupation by Israel. This gave rise to armed groups of resistance and liberation as the Popular Front for the Liberation of Palestine, the Democratic Front for the Liberation of Palestine and the Front for the Liberation of

Palestine and Fatah who under the umbrella of the PLO led the resistance between the decades seventies and eighties. Later the same PLO played an important role in the dialogue and peace agreements with Israel.

In 1987, the armed Islamist group Hamas appeared and enjoyed massive support from the people of Palestine because of their social and religious work during the First Intifada. Methods of resistance used by Hamas, especially the terrorist type, has led to it being declared a terrorist organization by countries like the US, Israel and Canada. Hamas's electoral victory in 2006 gave this organization the majority of the congress in Gaza and Fatah merely to manage the power of government represented by the Palestinian Authority in the West Bank, Palestine represented a political division that was accentuated with territorial separation. After nearly seven years of conflict between the two parties Palestinians are waiting for new elections that will generate a clear and committed political unity in defending the interests and needs of the Palestinian people with regard to peace and justice.

13. For decades, the State of Israel and the dominant countries of the international community have sustained and given legitimacy to a hegemonic narrative of the conflict that causes attributed to aspects of the clash between cultures and religions, the territorial dispute, the competition for limited natural resources and fight against terrorism. Parallel to this position, there is a Palestinian narrative, which has not necessarily been defended by Palestinian political leaders. This Palestinian narrative approaches the conflict from the point of the victims; and from their point the conflict consists of three aspects or interrelated processes: colonization, occupation and apartheid.

These concepts are rarely mentioned when it comes to peace negotiations, and are in fact ignored and rejected as politically and diplomatic terms (referring to them supposedly leads to increased tensions between the parties and threatens wishes peace between the two nations). Although these terms politically not accepted, they are certainly part of a historical and legal reality. Historic, not only because it is part of history and Palestinian narrative, represented in the Nakba and other symbols of popular resistance, but also because there is an extensive record and rigorous historical study (which is fiercely debated) which shows how the history of conflict has been developed through processes and strategies of colonialism, occupation and apartheid and including a deliberate plan of ethnic cleansing. In legal terms, it is a series of international standards agreed by the whole international community to condemn and reject

colonialism and practices governing the occupation and establish responsibilities for the occupying powers, prohibiting apartheid practices in its different forms.

Therefore, it is not only in the interest of proposing a redefinition of the conflict that includes the perspective of the Palestinian people, but also in order to reaffirm the provisions of the international human rights law, that I consider it necessary to continue to highlight that the State of Israel has been a colonial power since its origins. This colonisation is conducted through annexation, illegal appropriation and control of territories, which goes against the independence and sovereignty of the Palestinian people and therefore threatens its very existence. The process of colonization also includes illegal occupation of territories, which has lasted for almost 50 years and constitutes the main obstacle to a just and negotiated peace. Because of this, the entire international community must demand that the State of Israel fulfils its responsibilities as an occupying Power and most importantly the international community should not support the colonialism and demand an end to the occupation. Similarly, with the establishment and systematization of the occupation, the State of Israel strengthened and institutionalized a system that separates between mainly ethnic divides and discriminates against the Palestinian people. These structure, policies and practices are directly linked to the crime of apartheid, which is a crime against humanity. Thus, although the State of Israel and the dominant countries of the international community, insist that the use of the term apartheid in the case of Palestine is radical and disproportionate compared the case of South Africa, I consider that it is important to note that the name apartheid comes from the case of South Africa; and whilst the Apartheid Convention that has been developed because of what happened South Africa, states that the crime of apartheid should never again be committed against any countries, people or nation, this now does happens to the Palestinian people.

14. The history of conflict and prolonged occupation has shaped the development of education in Palestine. Education is one of the aspects of armed conflict in which each of the parties involved in the conflict tries to use it to manipulate the conflict, for example, by using education to exercise authority and control over the territories, -to claim sovereignty and autonomy. In other cases, education is used as an instrument of resistance and resilience. For the Palestinian people, the struggle for education goes back to the period of the Ottoman Empire, but the most critical moments to use education as form of resistance, were the creation of the State of Israel and the first Arab war following this, and also the well as intensification of Israeli military occupation that led to the emergence of the first and second Intifadas. During these

periods, several generations of Palestinians, including the refugees and were deprived from access to education.

Just as the dynamics of violence have affected education; trends towards peace have also contributed to its improvement and development. After the Oslo Accords, the Palestinians have achieved a major accomplishment that appeared to be a first step towards the creation of a Palestinian state, namely having a proper education system. This represented for many Palestinian people a starting point that would allow him to plan and organize their aspirations as a society. From that moment began a huge endeavour that allowed them to become the country with the highest literacy rate in the region.

In all societies education is an important value, but in the case of the Palestinian people, education represents their struggle for recognition of their existence, dignity, autonomy and rights. Although there has been progress and although achievements have been made, education as a social process and as a right still faces many difficulties and challenges. These difficulties and challenges consist of the processes of occupation and apartheid that have been implemented by the State of Israel (who has committed serious and systematic violations of the right to education in all its aspects), the consequences of military attacks between the Israeli army and the Palestinian armed groups, the lack of financial funds, the continued economic dependence on international aid and the politicization and inadequate quality of the curriculum. These difficulties and challenges have prevented the adequate availability, accessibility, acceptability and adaptability as should have been present in the OPT according to the right to education. Therefore, for the Palestinians it is still relevant and necessary to fight for an education that not only meets the minimum requirements for access, but also an education that contributes to the social changes that are needed for the people of Palestine.

15. In the last decades of the Israeli-Palestinian conflict the development of peace education programmes between Palestine and Israel have been implemented. This is a direct result of negotiating and implementing of the Oslo Accords, which Yasser Arafat, PLO Chairman and Yitzhak Rabin, Prime Minister of Israel signed and ratified on 13 September 1993. In this framework, peace education was understood as an instrument, but not as a process to establish reconciliation, cooperation and good relations between the two groups, especially among children and youth. Despite the significant international economic aid, mainly from the United States and the European Union and the hundreds of projects carried out in the framework of the agreements; the peace agreement and therefor also the peace education programs failed, giving a stigma to this

type education from the Palestinian people. In educational terms, the main reasons for the failure of peace education in Palestine lies in the focus of the conceptual framework of peace and methodologies based on dialogue and reconciliation.

The Oslo Accords meant the imposition and start of what is generally called "the paradigm of Oslo", i.e., a perspective of peace based on the administration of territories in exchange for the establishment of bridges of dialogue, cooperation and reconciliation between the parties in conflict. The so-called "land for peace" (of the Oslo Accords) was a kind of peace that did not correspond with the needs, interests and expectations of the Palestinians for peace, which would mean an end to the occupation; compliance with UN resolutions regarding the withdrawals of troops, the right to return for the Palestinian refugees, the recognition of special status of Jerusalem and of course the respect and fulfilment of the rights of the Palestinian people, including the right to self-determination. The Palestinian leadership and the State of Israel did not negotiate a peace on these (above mentioned terms), but instead negotiated a peace that institutionalised the occupations by legitimization of the control of more territories and by making the Palestinian infrastructure more dependent on the State of Israel

The same paradigm of peace, a peace that ignores the occupation as one of the causes of conflict, which goes against the rights of the Palestinian people and deepened the imbalance of power between the parties has remained from the Oslo Agreements to today. As long as Israel, the Palestinian leadership and the international community to insist on this vision of peace, they will continue producing forms of violence that prolong and worsen the conflict.

The methodology of peace education programs was established under this approach to peace building and peace. The "People to People" program has been the main platform for the development of religious programs and intercultural dialogue seeking reconciliation between the civil society of both peoples. The shortcomings of this approach are that the dialogue was not necessarily seen as the forum for the exchange of views, democratic participation and the construction of ideas and alternatives to transform the situation of occupied Palestine, despite the signing of the agreements. Instead, the talks were limited to promoting mutual understanding and good relations between Palestinians and Israelis, leaving aside the political issues of the conflict. Therefore, it was expected that through these dialogues reconciliation between the parties was achieved, but the problem was that for the Palestinian reconciliation was impossible as these programmes talked about an imposed peace, measures and policies will continue of oppression and domination that the State of Israel had over Palestine. From this and other experiences related to peace education Palestinian people amongst

themselves have built an imaginary peace education directly linked to an imposed and unjust peace that ignores the causes and structural aspects of the conflict, which accepts and prolonged regimes of colonization, occupation and apartheid and has been organized and manipulated by third parties, particularly by countries with political and economic interests in the conflict. As long as the use and application of peace education does not have a critical approach and does not take into account the actual needs of the people of Palestine, the concept of peace education will continue to be understood as an instrument of occupation and normalisation.

16. Based on the fieldwork in the OPT, many interviews and observations, readings and reflections and research in general, I have found that it is possible, desirable and necessary to develop and conduct peace educational programs in the context of Palestine. For this, peace education must be understood as an open, democratic dynamic process in which the Palestinian people actively participate. To make this possible, peace education must go beyond schools and spread into the various processes of socialization such as the family, religion and beliefs, work, relationships and friends, neighbourhoods, life in community, political participation, associations, alternative media, and so on. The main objective of this education is the construction and maintenance of peace as a process that is achieved by overcoming the inequalities and the establishment of justice, both within Palestine and in relations with Israel; which necessarily include the effectiveness and respect for human rights and the Palestinians, with special consideration of the refugees and the right of self-determination of peoples. In terms of content and approaches, it is necessary that peace education addressed critically and reflectively issues like human rights, peace, democracy, nonviolent resistance, conflict and conflict resolution, history, multiculturalism and gender equality.

In order to address these objectives it is necessary to reflect and look at alternatives that could help to overcome the difficulties and challenges that the concept of peace education is facing in the OPT. To begin with, the main obstacle or difficulty that peace education in the OPT is facing is the long term Israeli occupation. In addition, a second problem is caused by the systematic violation of human rights and international humanitarian law is not only an obstacle to establishing real conditions for peace, but it also makes it difficult for peace education to talk about respect for human rights when this is done in the midst of on-going violations of human rights. A third obstacle lies in the shortcomings of the educational system that not only reduces the problems to the appropriate access and enjoyment of the right to education, but also to

the high politicization and restricting some content on the subjects of History and Geography which they are relevant to the development and preservation of the identity and culture of the Palestinian people, which also play an important role in the construction of narratives about the conflict and peace.

As for the obstacles or challenges facing peace education there are in the first place the type of conflict and its narrative. The continuation and complexity of the conflict has generated multiple views for analysis, management and possible solutions. Over the course of decades, the Israeli-Palestinian conflict has become a laboratory for theories and hypotheses on peace and conflict. Therefore, in order to understand the causes, dynamics and consequences of the conflict one has to look beyond the conceptual framework of peace education. This is especially so when it comes to understanding concepts such as peace, conflict and nonviolence. Related to this, there are conflicting interpretations from each party on what can be defined as the causes and development of the conflict, the extent in which interpretation differ from each other gets bigger in the case where there is an imbalance of power between parties that hold these interpretations. Another difficulty for the development of peace education programs is normalisation, which in the Palestinian context is understood as the set of strategies and mechanisms by which the State of Israel seeks to determine and explain that both the conflict and the TPO current conditions are "normal". From my point of view the obstacle is in the use of language as a tool to exercise dominion and control of one group over another. Finally, in relation to the above, another challenge of peace education in the OPT is the way the international community sees how these programmes should be carried out. As long as they insist that peace education should achieve reconciliation and good relations between Palestinians and Israelis through camps or concerts for peace, but do not recognize and try to transform the current conditions, these programmes will continue to fail and enhance the stigma against this type of education.

17. Despite the eventual possibility and need for processes of peace education in the OPT, current circumstances directly related to the conflict and occupation do not allow for sustainable and effective implementation of peace education. It is therefore essential to find alternatives to address the relationship between education and peace in Palestine and that regardless of their label has as main purpose the development of a just and sustainable peace through education. After the interviews, consultations and lectures I found that popular education in Palestine might be the most favourable alternative to

address the relationship between peace and education. In fact, amongst the Palestinians this type of education has deeper roots than peace education.

While the origin of popular education has been generally attributed to the pedagogical repertoire of Paulo Freire, especially his well known "Pedagogy of the Oppressed", this type of education has already been present in the history of various peoples and social groups who have been excluded, marginalized and oppressed by different mechanisms and structures of oppressive power. For this type of education, the act of education is understood as a process of liberation and emancipation, by which the oppressed seek to break the chains of domination and power structures and structural violence by those who oppress.

Within the history of Palestine, during the extended series of conquests, invasions and occupations that characterized the history, the knowledge, identity and culture of the Palestinian people were marginalized or ignored in the educational systems of the different regimes. Training outside the formal educational systems, provided by the family, community and religion, enabled the Palestinian people to keep their history, traditions, beliefs and knowledge alive. This practice is understood as education offered by the people for the people. Both the First and the Second Intifada, led to the emergence and zenith of popular education as a social movement, which not only sought recognition and preservation of knowledge, but also claimed the access and enjoyment of the right to education. Popular education became one of the drivers to generate strategies of resistance and resilience to the harsh conditions spawned by Israeli military occupation. Subsequently, although, today Palestine has its own educational system, popular education continues and has been reaffirmed as one of the strategies to overcome and transform the various structures of power and oppression under which the Palestinian people are. Therefore, in the context of the relationship between peace and education in the OPT, popular education is an important educational alternative through which the Palestinians are able to resist and break free from the structures colonialism, occupation and apartheid, all of whom are against their dignity, autonomy and rights and whom also constitute a major obstacle to the achievement of a just and sustainable peace.

18. The purpose of popular education in the OPT could consist of different aspects. A first aim of popular education could be to help oppressed groups to explore and identify mechanisms of to cope with oppression that determines their reality and how this affects their daily practices (this can be seen as "living under occupation"). This way of life is what gave rise to the knowledge of the oppressed (i.e, knowledge of the occupied),

which is precisely the starting point for subjects to undertake an education policy action and openly committed to the change of mechanisms of oppression.

A second aim of popular education could be the acquisition of knowledge of the popular culture of the oppressed. This means knowing how it is to live under occupation. Knowing how to live under occupation helps to resist the hegemonic culture, -and to resist the way the hegemonic culture transmit knowledge, -and to contest the way the hegemonic culture tries to impose their reality on the repressed. With their own knowledge, the oppressed can challenge the narratives on peace and conflict that are part of peace education, including the imagery and discourses, and force to address the real situation.

A final aim of popular education could be the dialogue through which the oppressed can enter the political arena, a stage in which even from the periphery the oppressed can continue their struggle for recognition and validity of their way of understanding the world and their part in it. This does not necessarily aim to defeat the oppressor-occupier, but rather functions as a way to show the way for the transformation of the power structures that dominate and oppress them, both Israelis and Palestinians by the mechanisms of colonization, occupation and apartheid present in both societies.

19. Education is a right, which has peace among its most important aims, and education is also a value and inspiration for peoples and cultures to develop themselves. Both peace education and popular education offer ways to build sustainable peace. But in order to ensure this, it is required to have a spontaneous, genuine, committed and original educational action, that is arisen from the societies themselves and encourages different actors to develop their capacity and commitment to contribute to change and the building a world better, more democratic and egalitarian world. And, as is constantly emphasised in Palestine, to educate for hope.