

Educació per a una cultura de pau

Una proposta des de
la pedagogia i la neurociència

Marta Burguet, David Bueno

**Educació
per a una cultura
de pau**

Educació per a una cultura de pau

Una proposta des de la pedagogia
i la neurociència

Marta Burguet i Arfelis
David Bueno i Torrens



Universitat de Barcelona

Publicacions i Edicions

Pedagogies UB

© Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona
Adolf Florensa, s/n
08028 Barcelona
Tel.: 934 035 530
Fax: 934 035 531
comercial.edicions@ub.edu
www.publicacions.ub.edu

ISBN

978-84-9168-246-2

Aquest document està subjecte a la llicència de Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada de Creative Commons, el text de la qual està disponible a: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.



SUMARI

PRÒLEG.....	13
INTRODUCCIÓ. MARIDATGE NEUROPEDAGÒGIC PER EDUCAR EN LA PAU	17
PART I. LA CULTURA DE PAU: ASPECTES SOCIALS I EDUCATIUS	23
1. SOTA ELS DISCURSOS DE PAU: ESTUDIS DE PAU I CONFLICTES.....	27
Els discursos de pau	27
Cultura i cultures de pau	30
Formes de fer les paus.....	32
Anvers i revers de les paus.....	35
Noves formes de violència i la no-violència: postura o convicció.....	37
Pau com a satisfacció de les necessitats humanes. Des del ben-ser per al ben-estar	43
2. ASPECTES SOCIORELACIONALS.....	47
Individualitat i alteritat.....	47
Saviesa dels sabors relacionals	54
Construcció i desconstrucció relacional. Esferes des de la deferència fins a la cordialitat	63
Desplegament del ser des del «de-dins».....	67
Garantia del ben-ser, cap a l'enfora.....	71
Cosmopolitisme cordial	73
Relacions històriques d'enemistats i violències. La seva transmissió.....	74
Principis de relació	78
3. LA PAU, MATÈRIA EDUCATIVA?	83
Prendre i emprendre decisions. Respostes coherents amb la pau	84
Característiques de les estructures mentals	87

Desplegar competències per a l'aprenentatge de la cultura de la pau.	
És possible educar per a viure conflictes de maneres pacífiques?	88
De la pau com a construcció cultural a la pau com a aprenentatge ètic i social	96
Més enllà d'un món en base dos: models integradors de cultura de la pau.	100
Vigència de fer pedagogia de la pau	101
Pau, per consens social o per convicció? D'educar postures a educar conviccions	102
 4. EDUCAR PER A LA PAU COM A ITINERARI PEDAGÒGIC.	105
Pedagogies armades i de dormició.	106
Pedagogies de la dissensió i la controvèrsia	108
Pedagogies de la responsabilitat amb capacitat de resposta	109
De no-violència imperativa a no-violència volitiva i de l'acció justa a l'acció gratuïta.	112
Pedagogies del despreniment des del descentrament	115
Pedagogies de la reflexivitat, la lentitud i la proximitat	118
Pedagogies de l'observació i l'atenció. De l'estar a l'aguait, vers una consciència individual i col·lectiva	120
Pedagogies integradores: conciliant dualitats des del creu dels espais interiors	124
Pedagogia de la pau des de les conviccions i les passions	126
Lideratges en clau de pau. Vers una pedagogia de risc	127
D'aquelles paus sense registre... i sense rastre?	129
 PART II. EL CERVELL I LA PAU: UNA APORTACIÓ	
DES DE LA NEUROCIÈNCIA A L'EDUCACIÓ PER A LA PAU	133
 5. NEUROCIÈNCIA, CONFLICTES I PAU	135
Una història plena de conflictes	136
El dualisme ment-cervell.	137
La consciència	141
Grupalisme, dominància social i emocions	145
Agressivitat i impulsivitat	154
Un cervell conflictiu... però també empàtic i cooperatiu	164
 6. NEUROCIÈNCIA I EDUCACIÓ	169
Comportaments deterministes <i>versus</i> comportaments influenciables.	169
Un cervell educable: aprenentatge i memòria	171

Efecte de l'educació en l'estructura del cervell: la plasticitat de les connexions neuronals.	179
Les experiències i els gens	184
Les neurones mirall: la importància dels models a imitar	186
 CLOENDA. A L'AGUAIT... PAU EN ESTAT D'ALERTA	 189
BIBLIOGRAFIA	193

*A tots els qui viuen el camí de la pau amb intrepidesa
i coratge, en coherència amb les pròpies conviccions,
passions i creences.*

*A l'Anna, perquè ara no podia ser d'altra manera,
teixint ponts entre Catalunya i Colòmbia. I amb ella,
a totes les invisibles biografies de pau que han estat
bressol d'aquestes pàgines, i a tots els qui, cada dia,
em fan sentir aprenent... de pau.*

M. B. A.

*A la meva família i als meus amics, que són sempre
la meva font d'inspiració, i especialment als meus fills,
l'Arnau i el Gerard, als quals espero poder retornar
amb increment el préstec que m'han fet d'una Terra
per viure en pau.*

D. B. T.

PRÒLEG

La pau, a més d'un bell i meravellós anhel de la humanitat, és una situació, un estat i un procés que ens afecta a tots en quelcom d'essencial, immediat i tangible com és la vida, en les seves possibilitats i qualitats, i en les formes que tenim de viure-la els milions de persones que habitem el planeta. La pau no és aliena a cada ciutadà «del carrer», tal com sovint ens la presenten, revestida amb escenaris d'alta política i allunyada de les nostres capacitats d'actuació, o com a quelcom quimèric amb arguments que parlen de la nostra suposada naturalesa violenta. Per contra, la pau, com qualsevol altre procés social, és susceptible de ser construït pels éssers humans de manera individual i col·lectiva.

Aquest llibre aborda la pau, la cultura de pau i l'educació per a la pau des de la pedagogia i la neurociència. Aquest treball combina dos enfocaments, dues visions, la social i la de les ciències naturals. El llibre pretén, com diuen els autors, fer un maridatge entre els aspectes socials, educatius i pedagògics de la pau amb els neurocientífics sobre el funcionament del cervell, en relació amb la generació i la gestió dels conflictes i en el camp dels aprenentatges. Sense diluir cap d'aquests dos vessants, pretén potenciar els matisos que aporta cadascuna d'aquestes disciplines per afavorir connexions entre els diversos aspectes de la pau.

Educació per a una cultura de pau ens ajuda a pensar i repensar el concepte de pau en totes les esferes i àmbits d'actuació humana, eminentment en els àmbits més propers i en els de la personalitat. És ben sabut que vivim en una cultura que ha institucionalitzat la violència en totes les seves formes i manifestacions, i li ha fet adquirir un estatus de «normalitat», com una cosa «natural» i per tant inevitable. D'aquesta manera, sovint s'arriba a afirmar que la violència forma part indefugible de l'essència de l'home, que és inherent a ell, és a dir, que la violència està integrada en els nostres «gens». Ara bé, aquesta naturalitat de la violència no ens ha de fer confondre els conceptes: el que és realment inevitable són els conflictes, no la resposta violenta amb què a vegades s'afronten. Els conflictes, com bé afirmen els autors, són consubstancials a

la vida mateixa, mentre que la violència no deixa de ser una resposta entre les moltes possibles que hi pot haver. Si bé és cert que la violència acompanya en gran mesura una bona part de l'evolució de la humanitat, encara que amb diferències notables entre cultures, tampoc és menys cert que la pau forma part igualment de la mateixa història de la humanitat. Per tant, la violència està escrita en la nostra història, però la nostra naturalesa humana és molt més àmplia. En aquest llibre trobareu, des del punt de vista de la neurociència, les diferències entre impuls, agressivitat i violència; l'agressió designa un acte, l'agressió mostra una tendència o una disposició. L'agressivitat forma part de la conducta humana, no negativa en si mateixa, sinó positiva i necessària com a forma d'autoafirmació, física i psíquica de l'individu o del grup especialment conformat pels processos culturals de socialització. Del fet que l'agressivitat sigui inevitable no es deriva que la violència també ho sigui. Així doncs, no estem condemnats a ser violents; la violència és una resposta cultural i, per tant, apresa, i amb possibilitats de ser diferent.

Sovint només ens fixem en les manifestacions de violència directa, les més visibles, les de més fàcil reconeixement, les que tenen a veure amb la destrucció material o de la vida. Però la violència no s'esgota en aquestes manifestacions. Recollint les aportacions de Johan Galtung, existeix violència quan els éssers humans estan influenciats de manera que les seves realitzacions afectives, somàtiques i mentals estan per sota de les seves realitzacions potencials; d'aquí la necessitat d'una concepció àmplia de la violència que comporti una concepció àmplia de la pau. En aquest sentit, Galtung va establir una diferència fonamental entre violència directa i violència estructural, entenent la primera com a agressió física directa reconeixible, i la segona, indirecta i més oculta, present en determinades estructures socials, sinònim d'injustícia social, que comporta desigualtats de poder, d'oportunitats, d'accés als recursos naturals, a l'educació, als serveis mèdics o a la cultura. Des d'aquesta perspectiva, quan no es poden satisfer les necessitats bàsiques humanes, es pot afirmar que la vida transcorre enmig de la violència.

En la nostra cultura està molt estesa la idea que la pau és absència de conflicte bèl·lic i, per extensió, de tota mena de conflicte. En un pla més íntim també està molt estesa la idea de la pau com a absència de tensions, presentant-la com un estat interior, tan idíl·lic com irreal. Des dels anys setanta la noció de pau ha anat adquirint un nou significat no associat a la guerra sinó a la violència —encara que la guerra no deixa de ser un tipus de violència organitzada, que va més enllà de la violència física perquè també inclou els diferents tipus de violència estructural—; així, la pau passa a ser un concepte més ampli i complex que afecta totes les dimensions de la vida. En paraules d'Adam Curle, seria

una estructura social amb grans dosis de justícia i un reduït nivell de violència. Entesa d'aquesta manera, la pau es crea, es construeix com una superació de realitats socials perverses, en una construcció incessant de justícia social; en conclusió, la pau no és i no serà mai una fita, un estat o el punt final d'un conflicte.

Vivim en un món on la força s'ha imposat sobre la paraula, la violència sobre el diàleg, la seguretat sobre la pau. La mà aixecada i armada sobre la mà estesa. La història és un seguit d'enfrontaments, violències, guerres, imposicions i dominis. La cultura de la violència, la cultura de la guerra, ha contribuït en gran mesura a mantenir els éssers humans submisos, obedients, temorosos als designis del poder; però enmig d'aquesta realitat, la cultura de pau avança a través de fomentar i potenciar l'educació per a la pau, l'educació en la no-violència, els drets humans, la tolerància, la facilitació del diàleg com a pràctica generalitzada, la gestió i la transformació de conflictes.

Tal com recull aquest llibre, educar consisteix a contribuir a formar éssers humans lliures i responsables; cada ésser humà és únic i amb capacitat de crear. Aquesta facultat o capacitat de crear ens confereix esperança en l'espècie humana, i la diversitat és la nostra gran riquesa. Educar en la pau és aprendre a ser lliures, aprendre a ser responsables, aprendre a viure junts, aprendre a participar, aprendre a conèixer i fer.

El gran repte de la humanitat és transitar de la força a la paraula. No hi haurà pau si no corregim les grans injustícies, si no evitem la mort per inanició de milions de nens o la fam de milions de persones, o la mort per malalties curables per manca de recursos per comprar medicaments, mentre la despesa militar s'incrementa i supera els 1,72 bilions de dòlars anuals. No hi haurà pau mentre deixem d'atendre les necessitats bàsiques de les persones i dediquem el talent i els recursos econòmics a fer la guerra.

Espero que aquest llibre contribueixi, d'una banda, a divulgar els continguts de la cultura de pau en general, i de l'altra, a l'educació per la pau en particular entre professionals i estudiosos de l'educació, entre persones que no estan en els cercles de l'acció i la reflexió de la pau. Un dels valors d'aquest llibre és que ens endinsa de manera rigorosa en els grans temes de la pau positiva sense feixucs tecnicismes ni prolífiques bibliografies.

Sabem que els avenços en física, matemàtiques, genètica, ecologia, sistemes d'autoorganització, intel·ligència artificial, computació, etc. han servit per replantejar i obrir noves possibilitats d'interpretació del paper dels éssers humans en l'univers i, de retruc, sobre la nostra naturalesa. Interpretacions que ens poden ajudar a cercar la pau individual, grupal o d'espècie, la pau amb la natura i el cosmos.

Aquest llibre s'endinsa en aquestes noves informacions sobre la condició humana, els sentiments, la racionalitat, la consciència i els conflictes, per fer front a tota aquesta complexitat. Els dos autors mostren el seu compromís a cercar i descobrir nous enfocaments, un nou espai intel·lectual i transdisciplinari que promogui una autèntica cultura de pau.

TICA FONT

Directora de l'Institut Català Internacional per la Pau

INTRODUCCIÓ.

MARIDATGE NEUROPEDAGÒGIC

PER EDUCAR EN LA PAU

Començar a escriure un llibre sobre la pau, des de qualsevol de les seves perspectives i polisèmies, significa iniciar un llibre que mai acabarà, un llibre obert al qual tots podem, i hem, de contribuir. Perquè la pau, a més de ser matèria fràgil, resta en constant evolució, procés i dinamisme. Alhora, comporta saber-se hereus d'un llarg llegat d'estudis i pràctiques de pau i conflictes a casa nostra. Fóra d'ingenus no reconèixer-ho.

Al capdavant, educar per a la pau és educar de portes obertes, sabent que en fer-ho analitzem discursos oberts, aprenem de societats plurals, d'altres cultures i cosmovisions, mirem d'una manera sorprenent l'entorn, la natura, la gent, i l'única manera de fer-ho és educant-nos a nosaltres mateixos per a la pau. El rostre humà n'és el referent. Observar tot el que alberga l'educació per a la pau comunica múltiples missatges: sensibilitat, intuïció, art, expressió, temporalitat, raons, sensacions, emocions, sentiments, conviccions, passions... Per tot això aquest és un llibre en itinerància permanent, que construeix vida, alberga vida i gesta vida, sempre amb pàgines en blanc per ser escrites, dialogades i sentides. Perquè la pau, i el seu aprenentatge, seran motiu de novetat constant... I per això, alhora, la fragilitat que la caracteritza.

El nostre món està ple de desavinences i conflictes, com també ho està d'avinenceses i relacions cordials. En els mitjans de comunicació, però, sovintegen més uns que d'altres, i ens configurem un imaginari col·lectiu, pel que fa als altres i també a nosaltres mateixos, que no sempre respon a la realitat. Sigui com sigui, la manera com volem tractar aquest tema és fruit d'una avinentesa cordial entre dues disciplines, o si voleu dir-ho així, entre un *cervell neurobiològic* i un *cervell pedagògic*. D'aquest maridatge, d'aquesta trobada casual però no fortuïta, en presentem el resultat, a cavall entre les obvietats pedagògiques i les obvietats neurobiològiques. Tanmateix, per òbvies que puguin semblar, esdevenen troballes sorprenents sota la mirada d'una disciplina diferent, diversa però no adversa.

Per tot plegat, sota els discursos de pau es mouen i remouen intencionalitats explicitades des de connexions neuronals, que no impedeixen ni menysste-

nen intencionalitats lliures i autodeterminades —o raonablement lliures i autodeterminades—. Al capdavant, formes de fer les paus propositives i reactives, algunes; provocatives i controvertides, d'altres; possibles, totes, això sí. Una mirada des de la disciplina educativa, sigui amb l'objecte d'estudi que sigui —el nostre ha estat el de la pau—, no pot eludir un model de responsabilitat moral pel que ens fem, es fan i ens fan, basat com a mínim en una certa capacitat de lliure albir, arrelada en el funcionament creatiu del nostre cervell. És així com parlem d'un maridatge.

La paraula *maridatge* té diverses accepcions, una de les quals és «unió, enllaç». És en aquest sentit que la utilitzem. El mot s'ha posat de moda en el camp de la cuina creativa, en què es fa servir sobretot per descriure la relació entre el vi i el menjar, i en alguns casos també entre els diferents ingredients d'un plat. Llegim en una pàgina web de gastronomia que «el maridatge consisteix a lligar cada menjar amb el vi corresponent», i en una altra que és la «relació harmoniosa entre els plats i els vins, a fi de potenciar les característiques organolèptiques d'aquesta combinació per crear un flux de sensacions olfactives i sensitives perfectament equilibrades i relacionades entre si». És just això el que hem volgut fer en enllaçar en un mateix llibre els aspectes socials, educatius i pedagògics de la pau amb els neurocientífics sobre el funcionament del cervell, en relació amb la generació i gestió de conflictes i en el camp dels aprenentatges: fer créixer tots els aspectes que hem tractat, humanístics i científics, sense diluir-los en l'altre, per potenciar-ne els matisos, i en conseqüència per generar arguments, percepcions, intuïcions i sabers que contribueixin a desvetllar noves idees fruit d'aquesta relació harmònica sobre la pau i les paus. No volem provocar fusions, sinó afavorir connexions, convidant a una visió integrada de la realitat, de la realitat humana, amb tot el que aquest qualificatiu implica, com a condició necessària per a la pau.

Sabem, també, que tot maridatge culinari té caràcter efímer. En ser degustat, digerit i ingerit, passa a formar part dels intangibles. Nogensmenys, també la pau, en les seves diverses formes, esdevé efímera, però resta en les sensacions, en les emocions i en la memòria. Com el bon àpat, se'n traspu la invisibilitat, i en colpeix l'absència.

Som conscients que, de vegades, humanitats i ciències s'han vist —i potser encara algú les veu— com dos camps força immiscibles del coneixement i la cultura humana. Hi estem completament en desacord: només de la seva hibridació respectuosa —en el sentit que no sigui dominadora— poden néixer idees i coneixements que no només siguin nous, sinó molt especialment útils. Possiblement, un dels punts de desacord es troba en el llenguatge utilitzat: cada camp del coneixement i de la cultura utilitza unes expressions i un vocabulari

que li són propis, per raons generalment històriques, i no sempre són comprensos i interpretats de la mateixa manera per les persones d'altres camps. Ho hem pogut constatar en primera persona diverses vegades durant la redacció del llibre. Hem volgut conservar els vocabularis i els estils propis de cada camp, i en aquells casos que ho hem trobat oportú —o necessari— hem fet petites explicacions per ajudar a fer el pas d'un llenguatge a l'altre. Hem volgut que tant les persones amb una formació predominantment humanística com les que la tenen predominantment científica es puguin sentir còmodes llegint-lo, amb el convenciment que tant els arguments pedagògics i socials com els neurocientífics no perden ni un bri de validesa en entrar en contacte amb els altres, sinó que tots s'hi veuen potenciats. Maridatge en estat pur. La importància de la pau bé ho mereix.

Analitzant la pau com a matèria educativa apostem per una estructura mental, afectiva, emocional i sensitiva educables —que no significa manipulables o impositives—, des de la qual es puguin desplegar els trets més genuïns de cadascú per minimitzar els efectes negatius dels ineludibles conflictes —i alhora, maximitzar-ne els positius.

Tota creació d'espais de reflexió que provoquin pensar i assaborir la pau serà poca. Aquesta és l'excusa que teixeix el maridatge que proposem: oferir ocasions per atansar-nos a aspectes cognitius que per a la pedagogia són obvis però que es fan innovadors per a la neurociència, i desvetllar inquietuds neurocientífiques que es fan desconegudes per als educadors. Alhora, volem brindar ocasions per paladejar aquests continguts, discursos i sabers, fent-los conscients i perceptibles, perquè la plasticitat del cervell no la configura només la capacitat mental sinó també la percepció sensorial. I la reflexió.

PART I

LA CULTURA DE PAU:
ASPECTES SOCIALS I EDUCATIUS

Estem davant una matèria fràgil. Davant d'això, el que escau és defensar-la, encuirassar-la, aixecar-hi murs per tal de privar-la d'un possible esquinçament i evitar-ne el trencament. Entenent que qualsevol esclatxa per on es pogués esberlar seria un indicatiu per sospitar de la seva robustesa i que mostrar-ne la fragilitat que li és pròpia fóra el més impropí, o, si més no, minvaria el seu valor social.

Però gosem trencar una llança en favor de la fragilitat. En el treball que us presentem, volem posar de manifest alguns aspectes —ja siguin socials, educatius, biològics o neurològics— que fan la pau trencadissa, sabent que fent-ho podem convidar a entrar en el terreny de la sospita. Tot i així, mirem de seguir defensant la pau com a camí —en termes gandhians— malgrat que sigui un camí ple de viaranyes estrets, sinistres alguns, dubtosos d'altres, lleugers els uns i incerts gairebé tots.

Si no ho féssim així, cauríem en el parany de la ingenuïtat. Però, amarats com estem del llegat gaudinià, ens sorprèn com l'artista és capaç de jugar amb fragments ceràmics trencats i conjugar-los de manera nova, i del trencament enlairar tot un conjunt de bel·leses en un nou mosaic —un trencadís com el que il·lustra la coberta del llibre—. Semblantment ho fem amb la matèria que ens ocupa, i volem reflexionar sobre el fet com, a partir del trencament que provoquen els conflictes, podem gestionar un mosaic de pau. Descobrim la pau feble, però sabem que no està renyida amb la fortalesa que la preserva ni amb la bel·lesa que desprèn quan es viu.

La pau és fràgil, i més es posa en evidència com més la posem a dialogar amb altres formes de saber, de fer i de ser, de les paus. És per això, perquè reconeixem la seva essència de fragilitat, que no ens estem de donar-li un enfocament inter i transdisciplinari, ja que dialogant amb ciències diverses es posarà més en relleu la seva essència vulnerable, no per això menys digna de ser i seguir sent. En tot cas, la mirada que oferim és des del diàleg d'una ciència social com és la tradició pedagògica i d'una ciència empírica com és la biologia.

Ambdues mirades, en diàleg, generen una visió diferent, intersubjectiva, fruit de la conversa entre dues disciplines del coneixement humà, i més encara, entre dues facetes de la nostra humanitat: l'una amb voluntat de mostrar, en el marc de les ciències socials, i l'altra amb voluntat de demostrar el que sovint el llegat pedagògic ha posat de manifest. No sempre és fàcil trobar científics empírics que reconguin la saviesa ancestral d'algunes fonts de coneixement, de les quals l'empirisme beu i que sovint acaba corroborant amb dades que se'ns fan més creïbles. Sigui com sigui, s'han trobat dues àrees de coneixement que, sense afany de ser l'una més que l'altra, perquè no ho són ni ho poden ser, dialoguen entre si per contribuir a una mirada integradora de l'objecte de coneixement que us presentem: la pau.

Com tot coneixement al qual ens atansem des de perspectives diferents, esdevé menys asseveratiu, perd rigidesa, s'insinua més fràgil i fins i tot vulnerable, però no per això més líquid i amb menor nivell de solidesa, i en conseqüència més flexible. En la fragilitat trobem la fortalesa, i en la flexibilitat, la capacitat d'adaptar-se als inevitables canvis socials i culturals, que s'arrelen en el que serà font de fermesa i bandera del coratge que ha calgut als grans líders de la pau.

Presentem una aposta, des de la convicció, per la pau. Una aposta social i educativa. Tant en els conflictes estridents, en les injustícies publicitades i d'interès mediàtic, com en els silenciats. Tant en els bloqueigs socials, personals, interpersonals i internacionals... en la voluntat de netejar cares, rostres, empreses... que amaguen injustícies... en el fet de maquinari guerres, de les més sentides a les més subtils i psicològiques.

Per tot plegat, la intenció d'aquest llibre no és altra que la de posar sobre la taula moltes preguntes, més que no pas donar gaires respostes. Mostrant algunes aportacions de la pedagogia i la biologia, i conscients que són moltes les societats en què no hi ha una frontera clara entre agafar les armes i la pau, fixarem la nostra atenció en tot allò que trenca els esperats discursos de pau i entra en el terreny dels «alternatius».

És per això que entre les preguntes que ens plantejem d'entrada, ens demanem si la pau ha de ser una alternativa —ja sigui una alternativa a les formes violentes o a formes de fer pacífiques, però no per això qüestionables— o si l'alternativa és en si mateixa la pau, o bé si podem trobar una forma de fer les paus que sigui «alternativa» a les tradicionals, esperades i potser també per això en estat de sospita.

Volem fer-ho plantejant fins i tot l'eticitat de la pau, no ja la seva legalitat, sinó mirant-la com a procés ètic, coneixent els paranys i les subtilitats que pot també encobrir una suposada voluntat de pau.

Descriurem algunes formes d'aprenentatge que puguin contribuir, ja no sols a crear estats i formes de vida en què les conductes violentes siguin eliminades i els comportaments pacífics es posin de manifest, sinó també a conservar-los, mantenir-los un cop creats. Sovint el manteniment de la pau és la gran fita, més que no pas la mera signatura d'un tractat de pau.

En aquesta descripció, apuntarem algunes competències i habilitats a desplegar, de caire personal i social, en relació amb l'educació per a la pau.

Fixem-nos que el quart capítol l'obrim amb el mot *educar*, i hi despleguem tot un seguit de propostes pedagògiques. No en va puntualitzem el marc conceptual des del qual partim. D'antuvi, entenem l'educació com un procés d'ensenyament-aprenentatge en què entren en relació educand i educador —ja siguin objectes o subjectes—, i de la interacció dels quals sorgirà un cúmul de potencialitats. A voltes, l'educació ha estat pretext per homogeneïtzar societats, com a objecte d'ensinistrament o amb voluntat de legitimar una pretesa veritat. Lluny d'aquest concepte, entenem la voluntat educativa arrelada en el procés, individual i social alhora, de desplegar l'ésser en totes les seves vessants, facilitant-ne les eines i els mecanismes de socialització, però no per això deixant d'afavorir el desenvolupament de la seva autonomia i la seva llibertat. Educar no per a manipular, sinó com a espai lliure per créixer i créixer reeixidament, en la descoberta del voler més singular de cadascú i alhora més coherent amb el bé comú. Educar per créixer individualment i socialment en benestar i dignitat cap al desplegament del propi ésser. És així com entenem les relacions educatives en el marc d'un procés d'acompanyament per a aquest desplegament de les potencialitats més genuïnes de cadascú. Aquest procés educatiu fa sortir la millor versió d'un mateix, en el sentit d'autenticitat i coherència, que per harmonia amb allò que s'és serà necessàriament més pacificadora.

Des d'un punt de vista pedagògic, partim de la *paideia* grega, que ja incorporava aquest element d'acompanyament en la relació educativa com a procés d'interacció que, com tota relació, deixa empremta i sacseja, de tal manera que res no es manté com abans. En la relació educativa també s'hi incorporen nous bagatges, i no merament de caire cognitiu ni unidireccional. Vista així, l'educació no es limita a ser com un procés bancari en què es dipositen continguts allà on se sap que no n'hi ha, o que no n'hi ha prous, sinó que obre mirades, desplega el ventall de possibilitats de l'ésser en tant que persona de mans, cap i cor —com assenyalaria el pedagog suís Heinrich Pestalozzi (1746-1827)—, coneixent aquesta dimensió integral i integradora de tot procés educatiu. Fruit d'aquest procés bidireccional, ensenyar i aprendre són dues vies el llindar de les quals és subtil, perquè l'educador és també aprenent, i l'aprenent, educador d'ell mateix i dels altres, però no per això no deixen de respondre a processos diferents.

Si ens referim, en aquests primers capítols, als aspectes socials i educatius de la pau, no podem fer-ho sense fer un breu apunt conceptual. Pactes, tractats i signatures de pau no són tan sols actes protocol·laris per fer les paus amb la intenció de deixar en pau i que ens deixin en pau. Potser tots aquests pactes no tenen cap intenció de deixar en pau, sinó més aviat un interès comú per no quedar mai tranquils, per desvetllar la solidaritat i el compromís de responsabilitat comunitària. Anhelar la pau no és una tàctica més en els grans acords, sinó un repte a assolir, que requereix esforç i lluita, una disposició proactiva ben allunyada del quietisme.

Així ho veuen els estudis de pau i conflictes, i les investigacions actuals par- teixen d'un concepte de pau que, més enllà de tranquil·litzar, podríem dir que mobilitza i empeny a la justícia social i a l'acció, a posar paraula als fets silen- ciats i a incomodar, o, més ben dit, desacomodar, tot traient-nos de les segure- tats i les comoditats preestablertes. No en va, estem en un segle en què cada deu anys es triplica la informació. Una informació que no necessàriament vol dir formació. Però, en tot cas, la garantia d'estabilitat no passa per les seguretats, sinó més aviat per la capacitat d'adaptació al canvi i la transformació perma- nents de la informació, de les novetats en recerca i estudi, de l'entorn i d'un mateix. Podríem dir que té més garantia de sobreviure equilibradament, en aquesta societat de moviment permanent, qui més preparat estigui per assu- mir aquests canvis.

I. SOTA ELS DISCURSOS DE PAU: ESTUDIS DE PAU I CONFLICTES

No en va, un tema com el de la pau és polisèmic i fins i tot genera controvèrsia i polèmica. Si podríem situar la pau entre els anhels majoritàriament expressats per la humanitat, i així ho posen de manifest les declaracions humanes del darrer segle, la seva pràctica no deixa d'expressar també que parlem de termes renyits i alhora fràgils. Si esdevé un valor, no podem negar que ho és, però controvertit. Ens en podem omplir la boca, però l'acció humana és plena d'actes violents, fins i tot amb el pretext d'«imposar» la pau, que precisament per això posen més en evidència aquest anhel de pau.

ELS DISCURSOS DE PAU

Els discursos sobre la pau han estat diversos i dispersos al llarg de la història. És per això que farem ús del plural —discursos en lloc de discurs—, de la mateixa manera que quan emprem el terme *pau* donem per entès que hi ha concepcions també plurals de la pau, i sovint voldrem dir «paus» atesa la seva polisèmia. I diem «discursos diversos» perquè tenen arrels en cosmovisions ben plurals; i «dispersos» per la poca precisió en què sovint s'han fonamentat, fins al punt que poden revestir un cert caire patològic en tant que discursos escindits i fragmentats.

Reconeixent aquesta polisèmia de les paus, d'entrada la descrivim com un estat, més que no pas com una fita puntual a assolir. Tot i així, al llarg dels diferents capítols anirem descobrint-ne la dimensió de seïtat —és a dir, la dimensió de ser, més enllà de l'estar— des de les apostes pedagògiques per «ser pau» més enllà d'estar en pau. Així doncs, li reconeixem un caràcter evolutiu, dinàmic, en canvi permanent, que traspua serenor, però ni de bon tros quietisme o immobilisme. Ben lluny de la pau dels cementiris, aquestes cosmovisions de la pau van orientades a una ruta, en itinerància permanent, que no deixa quiet, sinó més aviat en moviment, no reduïda a la pròpia tranquil·litat i més propera

als cors inquiets. Per això parlarem també d'una dimensió col·lectiva de la pau, i no només individual. De fet, ambdues intrínsecament vinculades, interna i externa. Podem entendre que l'una és garantia de l'altra.

Conté una càrrega plural des dels orígens també plurals del terme, del *shalom* hebreu al *shanti* hindú, passant per l'*eirene* grega i la *pax* romana. Són i han estat nombroses, al llarg de la història, les formes d'apropar-se a l'estudi dels conflictes i de la pau. Des de les primeres investigacions que posaven l'accent en les guerres i els conflictes, fins a les darreres que se centren en les formes diverses i plurals de fer i fer-nos les paus, totes les cultures han mirat aquesta realitat des de prismes ben diferents.

Una anàlisi històrica del terme ens remet al sociòleg i matemàtic noruec Johan Galtung, pioner a fer de la pau un estudi acadèmic. Exposa que cada civilització ha engendrat la seva pròpia percepció de la pau en funció de la tradició cultural, social i espiritual. Les civilitzacions més contemplatives basen la pau en un estat de l'ànima, de quietud, de rebuig de la violència i d'harmonia interior, i de caire introvertit. Així ho han fet les cultures orientals en general. Per contra, en les civilitzacions cristianooccidentals la pau té una idea de dinamisme, d'unitat, d'ordre en el qual intervé la col·lectivitat. És per això que conèixer l'entrellat del terme *pau* en les diverses civilitzacions i contextos històrics i culturals és clau per a un estudi de la pau i dels conflictes contextualitzat, que no durem a terme en aquest treball. És extensa la bibliografia que hi aprofundeix.

En aquest sentit, la pau també es diferencia del que seria l'eliminació de tot conflicte. Si definim la pau com a absència de conflicte, podrem concloure ràpidament que mai no hi podrà haver un estat de pau, ja que es pot afirmar que el conflicte és inherent a la condició humana. Així entès, ens arrelaríem en una concepció negativa del conflicte, de la qual explícitament fugim. Des dels estudis d'investigació per a la pau s'admet que la pau ni és absència de conflicte, ni tampoc queda reduïda exclusivament a l'absència de violència, aplicant la conceptualització terminològica que Galtung estableix de *violència*. Haurem d'anar una mica més enllà per treure'n l'entrellat, o si més no posar una qüestió més sobre la taula.

Durant anys s'havien contraposat pau i guerra. La literatura clàssica ho posa en evidència. Tot i així, al darrer segle van emergir els estudis de la guerra i els estudis de la pau. Entesos com a estudis duts a terme des de l'academicisme principalment occidental, i ja que la guerra sempre ha estat més escandalosa —en tant que més sorollosa— que la pau, les primeres investigacions es van centrar en l'estudi de la guerra. D'aquí naixia la polemologia, arrelada en l'origen *polemos* de la paraula. Tot i que també s'ha traduït per *polèmica*, i ha estat

més pròxim a conflicte. Però, d'entrada, la ciència va focalitzar les seves indagacions en el bel·licisme, segurament per l'afany humà de copsar de bell antuvi allò que esdevé negatiu o que surt de la dita «normalitat».

Així doncs, mentre la polemologia centrava l'estudi en la gestió de la guerra i els conflictes en general, la investigació sobre la pau —també anomenada per alguns corrents irenologia, per l'origen grec del mot *eirene*, que significa pau— ho fa en la pau i la violència, abastant, per tant, un camp molt més ampli. Això fa que metodològicament l'estudi de la pau no es basi només en fenòmens mesurables com ho fa la polemologia, sinó que considera també la contribució de caire qualitatiu i fins i tot la metodologia intuïtiva que comença a prendre força en alguns marcs científics. Per això mateix els límits de la investigació sobre la pau són també més amples, ja que a més dels fets cal tenir en compte les seves alternatives. Així, mentre que la finalitat de la polemologia és la «pau negativa», entesa com a mera absència de guerra, la investigació sobre la pau pretén una «pau positiva» com a absència de tota mena de violència, incloent-hi totes les formes de desequilibri estructural i d'injustícia social. Però, com dèiem més amunt, no es redueix solament a l'eliminació de la violència. Veurem que hi ha propostes pedagògiques que apunten més enllà.

Des d'aquest marc conceptual entenem que els estudis de pau han de poder contribuir a posar de manifest els conflictes emergents i latents, i no merament controlar els conflictes existents, siguin de caràcter bèl·lic o no. Atès que partim d'un concepte positiu del conflicte, esdevé recurs pedagògic des del qual poder treballar en clau educativa. Aquests estudis han de centrar la seva atenció en la detecció de qualsevol forma de violència, des de la més física i bèl·lica fins als motius que provoquen l'escalfament global o les formes de violència estructural que duen a l'acumulació de riquesa en mans d'uns pocs. L'informe d'Intermón Oxfam de gener de 2014 revela que les 85 persones més riques del món tenen els ingressos equivalents als dels 3.570 milions de les més pobres —dit d'una altra manera, el 0,0001% de la població més rica té el mateix que el 44,6% de la més pobre—. Dades com aquestes indiquen noves formes de violència, en l'àmbit de les injustícies i els desequilibris socials. Per tot plegat, ens introduïrem d'entrada en el concepte de cultura de la pau, que es va posar de manifest a la darrereria del segle xx arran de les propostes de la Unesco, i centrarem l'atenció en els seus aspectes socials i educatius, destriant-los per analitzar-los, però sabent que formen part de la complexitat humana, des d'una visió integral i holística.

CULTURA I CULTURES DE PAU

Les societats s'han anat construint a partir de grups culturals diversos, amb episodis arrelats sota cosmovisions prou diferents. Cada cultura té els seus paràmetres per llegir els fenòmens socials des d'òptiques ben plurals. La societat agrària es regia per uns trets culturals que podríem definir en termes de vivència del temps de forma natural, sintònica amb els ritmes biològics i amb els temps de la collita, la sega i els ritmes animals i vegetals. Els mateixos entorns rurals actuals viuen encara aquests ritmes temporals. L'escriptor Josep Pla descriu amb detall el viure a pagès, destacant la vivència del ritme temporal característica de qui diàriament treballa en les tasques del camp. Pla destacava la capacitat del pagès de no trencar el seu viure temporal, contrastant-ho amb la concepció fragmentada del temps de l'habitant urbà, que gairebé canvia de camisa cada cop que canvia d'activitat.

La societat industrial incorporà un ritme més trepidant, no tant en funció dels cicles naturals, sinó més aviat en relació amb la producció i amb uns espais laborals escindits, dispersos en la distribució de la jornada. Allò quotidià esdevé materialitzat pels resultats immediats de les tasques empresarials, industrials i de serveis. L'efectivitat n'és la mesura. La velocitat impera per poder copsar aquests indicadors i quantificar-ne així la productivitat. A pagès, les mesures s'imposen amb paràmetres que van més enllà del control humà. Restar pendent de la previsió meteorològica no elimina ensurts i sorpreses incontrolables. No en va, el mot «cultura» prové de «cultiu», per la relació que té amb conrear, ja sigui la terra, ja sigui allò que identifica un grup de ciutadans amb relació de pertinença a un espai físic concret i freqüentment lligat a la territorialitat. El concepte de cultura vinculat a pau, que la Unesco mateix va impulsar, parteix de la necessitat de plantar una llavor perquè germini. El bon pagès sap que no surt sola: cal regar-la, tenir-ne cura, adobar-la i treballar-la. És aquesta una pedagogia per anar gestant la pau abans que neixi, en què el factor temps —climàtic i cronològic— esdevé clau. Una cultura no es gesta d'avui per demà, com una persona no s'educa contra rellotge, tot i la voluntat d'embotir continguts que a voltes han tingut algunes tradicions pedagògiques. A pagès és sabut que conrear comporta esforç diari, que els dies festius no existeixen —o, si més no, la festa no es viu oposada a la laboralitat—, i que cal comptar amb el que no es pot preveure. Hi haurà tempestes, gebrades, incontinències meteorològiques i fins i tot plagues que estaran més enllà del control humà, tot i que es podrà fer prevenció. Fent-ne el paral·lelisme, la pedagogia de la pau ha d'incorporar la gestió dels ensurts i els aspectes incontrolables,

tan desconcertants per als ciutadans occidentals del segle XXI, que semblen poder-ho tenir tot sota control, a l'empara de marcs legals i coercitius.

Alhora, la pau com a cultura comporta no sols crear, sinó també conservar en el sentit de preservar i estar a l'aguait, prestant atenció, amb sensibilitat i cura pels detalls culturals que poden impregnar-se de trets que acabin justificant comportaments violents, tot i fer-ho en nom d'una pretesa pau. S'han perpetrat grans injustícies sota pretext de pau i fins i tot de bonisme; grans atemptats contra la humanitat han emergit de les més legítimes democràcies com a voluntats expressades pels pobles.

De fet, difícilment podem parlar d'una cultura de la pau. Com enuncíavem a l'inici, ens decanem per l'ús plural, també aquí, de «cultures». Sabent que la pau ha estat motor de moltes civilitzacions, també s'ha amarat d'aquestes diverses cosmovisions i n'ha recollit trets diferencials que la contextualitzen i parlen del moment històric en què es va posar de manifest aquest desig. Per això, una pedagogia de la pau no pot oblidar educar per la diversitat, sabent que hi ha pobles, ètnies, cultures i persones diferents i que aquesta pluralitat, alhora que ens és constitutiva, ens enriqueix, ens construeix, ens delimita i marca identitat.

El fet de parlar de cultura i cultures ja ens ubica en un entorn de relacions. La pau té molt a veure amb la qualitat de les nostres relacions, incloent-hi aquelles de tipus estructural. En relacionar-nos, «ens fem coses», com assenyala Vicent Martínez Guzmán, director honorífic de la Càtedra Unesco de Filosofia per la Pau de la Universitat Jaume I de Castelló. Som éssers de relació, com precisarem més endavant, i això comporta visualitzar el que a voltes no és visible, mirant de gestionar les maneres de conviure perquè puguin esdevenir pacífiques tot preservant les singularitats i idiosincràsies.

Des d'aquests estudis de pau, es va mirar de catalogar-la de manera cartesiana en positiva i negativa. En aquest sentit, identifiquem la pau negativa amb l'absència de guerra, mentre que identifiquem la pau positiva amb el que alguns autors han anomenat les tres D: desarmament, drets humans i desenvolupament. Aquest és el paradigma actual en què es mouen les diferents apostes i programes d'educació per a la pau. Abasta, per tant, una pau mental i una pau ambiental, una pau psíquica i una pau física, internacional, social, laboral, veïnal, ciutadana, familiar, escolar, institucional, organitzacional i personal. Cap de les àrees de coneixement en pot quedar al marge: des de la política fins a l'arquitectura, el personal que té cura de la neteja dels espais públics i el personal que assisteix persones amb dependències, en l'entorn rural i en l'urbà, tots els professionals treballen cada dia amb conflictes. No es fa estrany, doncs, trobar oferta formativa en gestió de conflictes i cultura de la pau en entorns tan diferents.

És des de d'aquesta visió àmplia, entenent que la pau respon a formes culturals i relacionals, que procedim a fer-ne pedagogia. Una pedagogia que remet a impregnar tota la cultura d'aquesta empremta, definint la pau com una forma de viure la vida, de moure's en les controvèrsies, de manejar els conflictes, que va des de com escollim els aliments que mengem fins a com tractem qual-sevol altra persona, des de la més propera fins a la més llunyana, de l'entorn natural a l'humà, des dels objectes fins als subjectes. Entenem que no és una pau que acabi amb les controvèrsies, sinó que implica el diàleg i ens dóna accés a l'aprenentatge. Està estretament vinculada a com ens relacionem els uns amb els altres. Aquest aspecte relacional, el posa molt en relleu John Paul Lederach, professor de Construcció Internacional de Pau a la Universitat de Notre Dame (USA) i investigador del Center for Justice and Peacebuilding a l'Eastern Mennonite University, estudiós i pràctic de les maneres de fer pacífiques, que ha desenvolupat el paradigma transformatiu en aquesta disciplina de la pau.

No en va, es parla de cultura de la pau en el nivell de teixir relacions que es puguin transformar, de tal manera que sigui possible crear espais i temps harmònics entre persones que pensem de maneres diferents, sense que necessàriament hàgim d'acabar pensant el mateix. La pau no s'esdevé per uniformitat de formes de pensar, de fer i de ser, ans al contrari, apareix enmig de l'heterogeneïtat humana, i tot preservant aquesta unitat i singularitat que caracteritza la dignitat de tota persona i de tot grup social.

FORMES DE FER LES PAUS

Si ens decanem per entendre el conflicte en clau de repte pedagògic que esdevé ocasió d'aprenentatge, ens desvinculem de considerar-lo com una cosa a eliminar. L'existència de conflictes forma part de la vida, i els tenim tan arrelats en la nostra humanitat que, en el cas hipotètic que els poguéssim eliminar, amb ells probablement també eliminaríem part de la nostra humanitat. Estem en una visió positiva del conflicte, amb tot el que això comporta. En tot cas, hi fixarem la nostra atenció per tal d'adonar-nos de la seva existència i fer-ne alguna cosa. Què fem amb els conflictes vindrà determinat, per descomptat, per la mirada que hi tinguem. Si en percebem les possibilitats educatives, en mostrar-los esdevindran una oportunitat per aprendre'n alguna cosa. Tot dependrà també dels diferents nivells d'escalada en què es trobi la situació conflictual. Si estem en el que anomenem la fase d'incidents, entenem que podrem fer-hi alguna cosa treballant amb la situació que s'hagi donat, però si el conflicte està en el seu punt àlgid i hem arribat a unes fases de respostes violentes, la manera

de tractar-lo no serà la mateixa. En tot cas, afrontarem el conflicte des d'una intervenció més directa i treballant amb les persones o grups en interacció. Però no entrem en aquests detalls: la bibliografia sobre el tema és àmplia. En tot cas, en el decurs dels propers capítols ens centrarem en algunes competències pedagògiques per abordar-lo.

Entre les diferents maneres que tenim de fer-nos les paus, són també diversos els paradigmes que es proposen per gestionar-la. Sovint es parla de *gestionar* conflictes per ampliar una mirada reduccionista que aborda el conflicte com una cosa a resoldre i delimita el camp d'intervenció a cercar-ne una solució i les seves diferents maneres de fer-ho; aquí, però, també ho farem en relació amb la pau.

Fèiem esment del paradigma transformatiu de Lederach com un dels més recents. Però la trajectòria d'estudis de pau i conflictes es va iniciar amb el paradigma resolutiu, centrat en una mirada que prové de l'escola de Harvard, orientada a la resolució, que entén el conflicte com un afer negatiu que convé eliminar. Vist així, la solució seria la clau de l'èxit. Per això, un pensament més lineal, que tradicionalment s'ha associat biològicament al gènere masculí, aniria enfocat a aquest paradigma. Entenent la solució com a possibilitat real, els professionals del dret treballen des d'aquest àmbit, mirant d'aplicar uns criteris externs, les lleis consensuades com a formes legitimades de relació, de manera pretesament justa i igualitària a la situació de desavinença, a fi que la solució vingui d'elements externs. Tenim exemples de gestió dels conflictes des d'aquest paradigma en l'aplicació de les normes que regeixen, posem per cas, un centre educatiu, quan davant d'un comportament negatiu de l'alumne apliquem les sancions preestablertes sense oferir possibilitats de diàleg. Ens disposem a intervenir directament en el que ha passat, sense centrar-nos en les persones que s'hi han trobat. Concentrem la nostra atenció en el motiu del conflicte i apliquem el que s'ha pautat de manera genèrica. En aquest cas, actuem com ho faria l'àrbitre en dictaminar les faltes en un partit de futbol.

A tall de pinzellada, pel que fa al paradigma transformatiu que hem esmentat anteriorment, ens hi referirem amb més freqüència, ja que s'emmarca en els aspectes relacionals, en els quals centrem la nostra atenció. Partim del supòsit que som éssers socials en essència. La nostra «sociabilitat insociable» —en paraules kantianes— ens determina i alhora és el nostre marc de possibilitat. Si els altres ens limiten i delimiten la nostra identitat, també són possibilitat perquè aquesta es desplegui i pugui anar-se construint. Així, des del punt de vista de la transformació de conflictes, apostem per la capacitat de transformar les relacions intrapersonals, interpersonals i amb l'entorn, des del més micro fins al més global. Aquesta dinàmica transformativa és la que permet renovar les

implicacions i les interaccions partint del diàleg com a eina relacional. No és estrany, doncs, que les propostes educatives en pro d'una cultura de la pau vagin enfocades a recuperar la capacitat comunicativa per a gestionar les controvèrsies de maneres positives. Una comunicació que no entenem merament limitada pels aspectes verbals o lingüístics.

Així és com els estudis de pau proposen actualment estudiar la complexitat de les relacions humanes i les plurals maneres de comunicar-nos que permeten interactuar entre els uns i els altres, ja sigui en l'àmbit personal, familiar, laboral, educatiu, social, com a membres d'una mateixa ciutadania.

Des dels aspectes socials i educatius de la pau, ens preguntem quines són les condicions de possibilitat que s'hauran de donar per gestionar pacíficament els conflictes en societats plurals, i si és viable una mediació pacífica de tot conflicte. Coneixent la responsabilitat educativa en aquest afer, entenem que per donar-hi resposta els agents educatius implicats no queden merament reduïts als professionals formals de l'educació. Entenem com a professionals formals els mestres, els professors, els educadors socials i els treballadors socials, però amplièm aquesta responsabilitat a tota la ciutadania en tant que educadora en si mateixa d'aspectes menys formals de l'educació, però en els quals les competències i les capacitats per a la pau queden incloses. Fixem-nos, si no, en tot l'aprenentatge mimètic i la seva importància, pel que fa a les formes que tenim de relacionar-nos com a ciutadans i ciutadanes, i la rapidesa amb què es difonen per la xarxa imatges gravades amb conductes disruptives en espais públics i medi obert. Aquí es posa en relleu la significativitat d'educar per a la pau a tots els professionals i ciutadans en general, com a manera de capacitar en conductes que aniran desplegant aquestes formes culturals, socials i personals de relació, precisament per l'efecte mimètic de moltes conductes.

No es tracta tant d'una educació de les negacions, que posi l'accent en el que no és convenient i en les formes de resposta violentes que cal eliminar, sinó d'una educació que, més enllà de prohibir, es decanti per promoure la no-violència com a forma positiva de relació, tot i el prefix negatiu del terme. L'escriptor i periodista nord-americà Mark Kurlansky, en el seu llibre sobre la no-violència, posa en evidència que en les diferents llengües manca un terme per descriure en positiu aquest concepte, que desvincula del que seria pacifisme. En tot cas, la no-violència prové de l'*ahimsa* de la tradició hindú, que implica no danyar la vida. Apareix en la literatura índia en els Upanisads, i quan Gandhi va recuperar aquest concepte d'*ahimsa* ho féu com a *satyagraha*, en clau de protesta pacífica. Així quedava més vinculat a una acció i no pas a un resignat immobilitisme passiu. Des d'aquest punt de vista, la no-violència de tradició gandhiana empeny a la implicació en pro de la justícia i al reclam dels drets humans.

Gandhi mateix fou un dels consultors en la redacció de la Declaració Universal dels Drets Humans. La seva aportació va recollir una saviesa heretada de la seva mare. Gandhi va enviar a les Nacions Unides una carta en la qual deia que la seva mare els havia ensenyat que per desplegar qualsevol dret calia preservar algun deure. Podríem dir que apel·lava a l'ètica de la responsabilitat, que apuntarem en el capítol corresponent.

Si de forma general i universalista se'ns fa evident com a dret que tota persona ha de poder gaudir de les condicions necessàries per tenir una vida digna, en primer lloc hauríem d'arribar a acords sobre què significa tenir una vida digna i sota quins paràmetres de vida digna considerem que cal emmarcar aquestes condicions. Alhora, també caldria veure com implica la resta que hom pugui viure la seva vida en dignitat. Això formaria part del terreny de les responsabilitats i es referiria als deures humans, imprescindibles per a garantir l'acompliment dels drets.

Tot i formar part dels drets que preveu la Declaració Universal dels Drets Humans, la pau no sembla una cosa evident, probablement per la dificultat que li és inherent. Això s'ha posat prou de manifest en el decurs del segle xx amb les grans guerres que han esclatat i que han qüestionat la capacitat humana de viure i conviure pacíficament. Així com un conflicte bèl·lic ben sovint s'esdevé per l'acumulació de ressentiments, de disconformitats de cadascú amb si mateix, amb la família i amb l'entorn, també la pau s'esdevé per acumulació de vies que treballen la concòrdia i l'entesa preservant que les persones puguin pensar i viure de maneres diferents, amb respecte per les pluralitats convencionals i personals.

Al capdavant, en les cultures de fer i fer-nos les paus no sempre s'emmarquen formes pacífiques. Quantes injustícies han estat defensades en nom de la pau i fins i tot sota tractats de pau signats entre països.

ANVERS I REVERS DE LES PAUS

Així és com podem arribar a afirmar que la pau, a més, té anvers i revers. Però l'un sense l'altre no existeix. És necessària la pau interna i l'externa, com dos pols d'un mateix pal, integradors. Ni des d'un concepte reclus en l'intimisme podem apuntar a una acció pacífica compromesa i implicada socialment, ni se'ns fa possible aquesta acció sense la vivència interna de la pau. Estar en pau amb l'altre, estrany o amic, és impossible si no ens trobem bé dins la nostra pròpia pell. Això que podem afirmar en l'àmbit de la pau personal, podem ampliar-ho als marges de la pau social, grupal, entre comunitats, empreses, famí-

lies, organitzacions i col·lectius de tota mena. Si una família o un grup social se sent incòmode amb la seva identitat, si viu a desgrat amb les seves pròpies maneres de fer, difícilment podrà establir relacions pacífiques amb un altre grup o col·lectiu. Ho veurem amb més detall en el capítol corresponent a la pedagogia de les relacions.

Tal com assenyalava l'acta constitutiva de la Unesco, «si la guerra neix en els cors de les persones, és en el cor de les persones on cal treballar els baluards de la pau» —una expressió en què la paraula *cor* s'utilitza per la seva simbologia, ja que, com discutirem a la segona part del llibre, els conflictes i la violència neixen de les nostres activitats mentals, tant de les racionals com també, molt especialment, de les emocionals, les quals sovint alteren el ritme cardíac, motiu que explica l'analogia amb el «cor»—. Seria reduccionista pensar que el conflicte sols afecta la persona en la mesura que ho permet. Ens quedariem amb un model intimista. Per afavorir processos de pau també hi ha una dimensió social a tenir en compte. Parlem, per tant, d'un procés retroalimentat (de *feedback*). Però el que reconeix la Declaració de la Unesco, i que molts autors afirmen, és que on s'arrelen les conductes pacífiques és en el «cor» de les persones —en el funcionament emocional del cervell—. D'allí emergeixen accions pacífiques, per coherència i convicció, no merament per racionalització. Sense caure en el simplisme de la qüestió, ni en el seu parany dualista, aquesta pot ser una clau davant la gran pregunta de per què en persones que defensen aferrissadament la pau, davant situacions conflictives o controvertides, davant grans adversitats, també afloren respostes violentes i no sempre pacífiques.

La pedagogia no respon a aquesta gran pregunta, però pot contribuir a treballar algunes competències i capacitats en les persones, de tal manera que amb major probabilitat incrementin les respostes pacífiques i les accions vers la justícia social, per damunt de les accions violentes i les que alimenten nivells d'injustícia. Sense caure en una visió intimista de la pau, en gran part una de les bases rau en un primer nivell d'acceptació d'un mateix, dels altres i de l'entorn —en termes rogerians, és a dir, segons les propostes del psicòleg nord-americà Carl Rogers (1902-1987)—, l'acceptació incondicional. Però una visió integral no deixa de tenir present que malgrat que els baluards de la pau es puguin treballar per desllorigar bloquejos, tant els internacionals i socials com els més micro i personals, també caldrà allunyar ressentiments, no per escapolir-se'n i tenir-los oblidats, sinó per identificar-los i potser arribar a superar-los.

Sovint la pau també ens fa por. El nostre instint animal ens fa sentir que valem més en la lluita, en la rivalitat, en la baralla. Fins per dir que hom té el cor posat en alguna cosa fem servir l'expressió «posar-hi sang», «tenir sang», com el fluir necessari per actuar amb entusiasme, convicció, impuls, energia,

en contraposició al viure d'esma. Algunes cultures i formes de vida, fins i tot polítiques, han qüestionat si fer valdre els propis valors i conviccions està renyit amb una actitud pacífica, que no quietista. Alhora, s'ha identificat també el pacifisme com una postura d'il·lusos, de somiatruïtes i d'irrealistes. Si els mestres de la sospita ja posaven en relleu elements de realitat irrealista en els ideals de la modernitat, des de propostes postmodernes també s'ha considerat irreal el propòsit de treball per a la pau. Això ha portat el professor Vicent Martínez Guzmán a defensar que «els pacifistes també som realistes» i a posar de manifest la possibilitat d'uns estudis de la pau arrelats i aterrats en marcs de possibilitat emergents, que el pedagog brasiler Paulo Freire emmarca en els «possibles viables»: una anomenada «utopia minimalista» que creu en els marges de possibilitat de les formes de fer i de viure pacífiques, no només per convicció, sinó també per investigació sobre el tema. Per això, el diàleg entre les disciplines socials i empíriques, com la pedagogia i la biologia, ens aporta aquest valor afegit al tema. Si pensar suposa un risc existencial, pensar plegats el converteix en risc coexistencial, o en l'aventura de construir pensament de formes compartides, en aquest cas entre disciplines.

NOVES FORMES DE VIOLÈNCIA I LA NO-VIOLÈNCIA: POSTURA O CONVICCIÓ

Davant la velocitat vertiginosa dels canvis constants a què estem sotmesos, amb un nombre d'informació cada cop més elevat, apareixen també noves formes de violència. Si ens referim a les violències de caire físic, en les quals es causa un dany directe a la integritat física de l'altre, el nombre és més reduït que en dècades anteriors. Tanmateix, potser no convé exposar-ho així, no fos cas, d'una banda, que creéssim un estat acomodaticí, d'autocomplaença, o de l'altra, que no agradi a algunes indústries i interessos econòmics. Tot i que ens pugui semblar fals, la cultura ha comportat marcs de civilitat que han fet que les respostes violentes es posin de manifest sota formes més subtils i menys sanguinàries. Podríem dir que hem civilitzat l'expressió violenta, no fent que deixi de ser violenta, sinó cercant formes pretesament «educades» de violència, si podem arribar a dir-ho així. En tot cas, més que educades, podríem afirmar que són més racionals, menys viscerals, amb tot el que la complexitat de l'intel·lecte hi aporta. Tot i així, les grans xarxes de comunicació que semblen tenir-nos més informats també fan que se'ns posin més en relleu les agressions físiques i els seus efectes; si més no, que en tinguem més coneixement. Steven Pinker, catedràtic de Psicologia de la Universitat de Harvard, en el seu interessant llibre *Los*

ángeles que todos llevamos dentro mostra dades molt esperançadores de la reducció d'aquest tipus de violència fent un estudi dels moments més violents de la història de la humanitat.

Mentre que la teoria innata de la violència ens la descriu com aquest impuls intern d'agressivitat, necessari per a viure i sobreviure, i propi de l'espècie humana, les formes d'expressió d'aquesta visceralitat són les que poden dur-nos a comportaments violents que al capdavant s'aprenen. En aquest marc, podem parlar de cinc formes diferents d'expressió de l'agressivitat. Una seria la violència instrumental que fa prevaler la finalitat per damunt del mitjà i que fa que quedi justificat el seu ús en bé d'una intencionalitat més o menys legítima. Fóra el cas d'algunes guerres de la història de la humanitat, que per defensar uns ideals considerats universals han justificat la guerra com a mitjà necessari, o de tants casos en què s'ha justificat l'atac amb la suposada intenció de salvar un determinat col·lectiu.

A escala més micro, tenim formes de violència que cerquen una finalitat bona, que probablement molts signaríem com a fi a assolir. El que queda en qüestió és si es podria haver aconseguit el mateix de maneres pacífiques o, si més no, no violentes, i fins i tot si aquesta finalitat assolida deixa de ser «bona» pel fet d'haver emprat mitjans «dolents». Destaquem l'ús de «bo» i «dolent» perquè ens remet a una ètica dualista, que reprendrem més endavant i de la qual voldríem allunyar-nos, perquè entenem que ens porta a una realitat escindida. Molt més qüestionat seria el cas d'atac, fins i tot d'agressió física, en defensa pròpia. Llavors sembla que la premissa «violència zero» es minimitza. Com reduir un agressor i trobar formes de contenció que emprin mitjans pacífics és un dels grans reptes. El diàleg n'és un mitjà, però l'ingredient de risc que suposa quan l'interlocutor té una arma a les mans, o està disposat a utilitzar la violència física, és elevat. Qui gosa dialogar amb el carterista que l'amenaça amb arma blanca en un carreró sense sortida; no sempre té a veure amb el fet d'haver incorporat grans discursos de pau ni fins i tot amb el fet d'haver après de competències per a una bona gestió dels conflictes. Molt sovint té més a veure amb uns nivells de por molt reduïts, sentint que no hi ha res a perdre, i amb uns nivells de confiança prou elevats per moure's més per conviccions que per postures. Fins i tot alguns dirien que té a veure amb uns alts índexs d'ingenuïtat i de coratge.

Podem incorporar així el criteri de què és allò que ens mou a donar respostes no violentes davant d'agressions, o quan sentim violats i violentats els drets individuals i/o socials. Probablement, la resposta no la trobem només en aprenentatges de caire cognitiu, ni fins i tot en haver adquirit un bon bagatge d'aprenentatges comportamentals, o haver practicat competències i habilitats no

violentes, sinó més aviat en conviccions prou arrelades per actuar des del que hom creu, més que no pas des del que està socialment establert com a adequat, o des de la resposta socialment esperada, acordada, o aquella apresada per modelatge o reiteració. Entra, llavors, en qüestió el marc normatiu i fins i tot legislatiu. La legalitat i el dret són eines necessàries per a la contenció de conductes per tal de moure'ns en societat, però s'arrelen en una ètica coercitiva, que perdura mentre es manté el càstig, per bé que amarada per la por. És sabut que, en un conflicte, qui primer ataca és qui més por té. Si les coercions ens mouen en el terreny de les pors i les incrementen, amb processos socioeducatius de penalització podrem incorporar hàbits —després en parlarem més extensament—, però si no s'arrelen en el marc de les conviccions tindran poca solidesa i s'incrementaran les possibilitats que davant una situació d'agressió directa la resposta donada des de la por sigui d'atac.

Fixem-nos que estem parlant de formes d'agressivitat que poden tenir respostes violentes o no violentes. Definint la violència com aquelles actuacions destructores d'una realitat pròpia o aliena, podríem afirmar que cal rebutjar-la com a sistema de relació entre les persones. Cal notar que no sempre s'adreça cap enfora. També ens agredim i ens destruïm nosaltres mateixos, ja sigui físicament: violentem el nostre cos amb excessos o deficiències alimentàries, pràctiques abusives o insuficients d'exercici físic, distorsions en les hores de descans..., com psicològicament: ens sotmetem a mantenir unes relacions malaltisses sota formes de domini i poder, ens demanem uns nivells d'autonomia com a fites d'excel·lència humana quan som éssers interdependents...

Una segona forma d'agressivitat és el domini, que s'expressa en clau de poder i vanaglòria. Ens hi estendrem més en el capítol sobre les relacions. La tercera seria la venjança, també vinculada a formes de relació des de la comparança, i la quarta seria el sadisme, expressat en forma de plaer en posar-se de manifest el patiment aliè. La cinquena forma d'agressivitat, la vinculem a l'àmbit ideològic, com aquells sistemes de creences socialment compartits que justifiquen formes de violència il·limitades en nom d'un bé també il·limitat. Aniria molt vinculada a la primera forma d'agressivitat que hem exposat més extensament, ja que justificaria uns mitjans violents amb l'objectiu d'aconseguir uns fins suposadament bons, per bé que en aquest cas els mitjans serien de caire ideològic i, per tant, més arrelats a les conviccions, que ja hem comentat que són les que s'aferren amb més marge d'impacte en les accions. Per això també s'hi amaguen formes més subtils, en què el marge de comprensió i d'obertura a les altres formes ideològiques pot veure's reduït.

En aquestes noves formes de violència, s'ha arribat a escriure fins i tot sobre la lògica de la violència, tot justificant-la biològicament. En els dos darrers ca-

pítols veurem el marge d'escepticisme sobre aquestes afirmacions. Això ens permet defensar que la persona humana ni és bona per natura —tot i les perspectives rousseaunianes, segons el mite del «bon salvatge» proposat pel filòsof helvètic Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)— ni és dolenta per natura —en clau de fatalisme antropològic—, sinó tot al contrari. És a dir, malgrat que tenim tot un seguit de respostes a comportaments que ens poden portar a conductes agressives, també tenim una sèrie d'impulsos que ens allunyen de la violència i també un conjunt d'impulsos que ens orienten a la pau, a les expressions de tendresa, al cooperativisme i a l'altruisme. Sembla, doncs, prou defensat que la persona humana no està biològicament més preparada per a conductes violentes. La violència s'aprèn també per imitació, al llarg de moltes incoherències diàries —pegar a un infant que es baralla amb un altre, cridar dient que l'altre no cridi—. Aquests fets i d'altres poden acabar desencadenant una espiral de violència. De fet, si en un moment o un altre de la nostra vida som violents, és perquè tal conducta és acceptada socialment, o bé per moviments regressius com la por i la inseguretat, o perquè emprem les respostes repulsives socials com a mètodes per a reclamar atenció. Un exemple d'això és la televisió, que ens té avesats a la resolució violenta dels conflictes, acceptada socialment —si més no a la petita pantalla.

Un dels debats en aquest afer és si la violència respon a una construcció social. Si bé veiem que no podem afirmar que siguem irremeiablement violents per natura, és a dir, que no sempre i en totes les ocasions, davant una agressió —sigui individual o social—, la nostra resposta ha de ser determinadament violenta, també podem dir que hi ha respostes violentes que responen a una construcció social. No entrarem ara en l'anàlisi que fa la psicologia social d'aquest aprenentatge social de la violència, però és sabut que no en totes les cultures es considera igualment violenta una conducta, tot i que el marc de la Declaració Universal de Drets Humans tingui la voluntat d'universalitzar-ho. No podem tractar de la mateixa manera els cops que pot rebre un pres dins de la presó, el maltractament d'una dona en ser violada, el colpiment intern en silenciar una injustícia presenciada, o una persona colpejada en usar el transport públic a l'hora punta. Podem dir que totes són formes de violència, però que les intencionalitats, les voluntats i els contextos són ben diversos. Un exemple més que la mera conducta no és un indicador suficient per considerar violent un fet. També cal tenir present com ho percep la persona que és violentada. Una mateixa acció pot ser interpretada de manera diferent pel que fa al component de violència, segons factors personals, educatius, culturals i socials. De fet, determinades formes d'educació social poden afavorir l'acceptació de determinades formes de violència com una situació normal, fins i tot socialment desitjable.

Sabem prou bé que sota grans silencis hi ha el manteniment de la violència, i que sota la capa de quietisme s'amaguen falses paus que impedeixen aixecar la veu per clamar injustícies socials i individuals. Tot i així, podem diferenciar el que és una conducta violenta del que és una conducta que silencia violències. Aquesta darrera, no exempta de responsabilitat, tanta o més que la mateixa conducta directa, però en tot cas d'encobriment.

No ens quedem, però, en la reducció de les formes violentes a l'expressió física i a les matances sanguinàries de la història de la humanitat. Galtung mateix posava en relleu les violències psíquiques, les estructurals i fins i tot les culturals. Queden aquí incloses totes aquelles formes violentes que els estats democràtics i de dret poden estar preservant o potenciant. Violències com les exercides sota el poder, el domini, la venjança, la ideologia o el sadisme, que hem esmentat anteriorment.

La història és testimoni tant de paus com de guerres considerades justes. En els darrers anys hem sentit com algun premi Nobel de la Pau manifestava que de vegades la guerra és necessària per preservar la pau. S'han cercat i trobat arguments per justificar algunes guerres. No obstant això, podríem dir que per assolir la pau ens cal lluitar, des de mitjans pacífics, però al capdavant lluitar. És a dir, la pau no s'esdevé sola; ens cal l'esforç i la dedicació de tots i de totes, en clau d'implicació i de compromís, que mobilitzi la participació ciutadana. A voltes s'ha vinculat el treball per a la pau amb una mena de pedagogia dolça, fins i tot d'ingenus, de gent que creu que la pau és l'estat natural de la convivència. Un excés de bonisme pot estar sota aquestes tendències. Com dèiem abans, ni el bon salvatge rousseaunià ni el llop ferotge que proposava el filòsof anglès Thomas Hobbes (1588-1679).

Arribar a afirmar que l'ús de la força pot quedar justificat és propi de qui en un futur pot necessitar fer ús d'aquesta asseveració per justificar intervencions armades. Potser, entre la pau justa i la guerra justa, la qüestió és en què basem la justícia. Convindrà també conèixer l'expressió «moralitat de la violència», referida als actes humans voluntaris que involucren tercers i que poden tenir efectes negatius o positius sobre ells, implicant-hi un agent moral i un pacient moral. En aquesta línia, la moralitat és determinada per l'efecte de l'acte realitzat, però no pas pel mitjà que s'hagi emprat.

Si sota un discurs utilitarista podríem justificar els mitjans en pro d'un bé finalista, caldrà també apuntar l'eticitat d'aquelles accions no violentes la intencionalitat de les quals és violentar algun sector de la població. Posem per cas una seguda per reclamar el dret a l'educació, tallant carrers i dificultant la vida quotidiana dels ciutadans. Aquesta reivindicació legítima té la intenció de moure alguna resposta en les autoritats públiques i els estaments competents perquè

s'impliquin socialment. No sempre aquesta voluntat de moure respostes en altres col·lectius ha de voler violentar, però de vegades el lllindar és subtil quan es tracta de dos fronts molt clarament oposats i posicionats. Sigui el cas, per exemple, dels participants en una manifestació i els membres de la força pública que reben ordres de carregar contra els manifestants. En els uns i els altres, a banda dels encàrrecs rebuts i de les conviccions expressades, pot haver-hi una barreja entre aquest voler o deure del fer i el voler provocar respostes violentes en els anomenats adversaris. I en la por que senten i que al mateix temps volen provocar en l'altre col·lectiu —i la por, com veurem a la segona part del llibre, és una font important de respostes agressives—. Siguin intencionats o no, ambdós col·lectius se saben responent a actes de provocació, no sempre neutres o carregats de bones intencions. La pregunta aquí fóra si sota una acció no violenta amb intenció clarament provocativa també es poden amagar o justificar l'ús de violències subtils. Per exemple, fer una seguda pacífica davant un ajuntament pot provocar respostes violentes per part de les forces d'ordre públic. Potser Gandhi tindria clara la distinció, però socialment no sempre hem donat respostes clares. Quantes accions no violentes generen respostes violentes en els qui les reben, amb claredat d'intenció o sense! Cal assenyalar que el model gandhià de conflicte respon a una funció d'inhibició de la violència, de tal manera que es puguin aconseguir relacions més saludables entre els antagonistes, però no evitant o eludint l'antagonisme. Sigui com sigui, cal diferenciar entre accions de pau propositives i reactives, en què el lllindar no sempre és prou clar.

En el discurs emancipador de l'enfocament gandhià, les tècniques de resolució de conflictes són vistes com a «instruments de transformació», dins un procés més ampli d'ordre mundial, seguretat humana i establiment de la pau i la no-violència. S'arrela en el paradigma de la transformació de conflictes, molt vinculat a les propostes pedagògiques pel que tenen d'aposta pel creixement i de possibilitat de canvi i evolució de la persona i la societat. De fet, la teoria social gandhiana parteix d'uns objectius radicals i socialment transformadors. El model de transformació de conflictes associat a la construcció de la pau requereix pràctiques de desobediència civil i alhora de dissidència cívica.

Cal tenir presents també aquelles formes de violència que són l'opció de la persona que no té una altra manera de respondre, ja sigui perquè no ha pogut incorporar noves formes de resposta, ja sigui perquè l'aprenentatge rebut l'ha dut a aquestes conductes. Per això, l'aposta pedagògica ha de mirar d'ampliar les diferents opcions per no arribar a la violenta; allò que en termes de Lederach seria desplegar la imaginació moral. Un potencial que requereix l'ús de la intuïció i de la capacitat creativa, visibilitzant que altres formes de relació són possibles, fins i tot en els contextos més adversos.

No en va el filòsof francès Jean-Marie Muller parla del coratge de la no-violència, en tant que capacitat de creure que alguna altra cosa és possible, que no és d'ingenus imaginar una nova manera de relacionar-se, «tot i que és una misteriosa i fins i tot inesperada sendera», en termes de Lederach. En tant que coratge, doncs, pedagògicament podem desenvolupar aquella força necessària per no tornar-s'hi quan hom és assetjat físicament, psicològicament o culturalment, però com a força, és a dir, en termes de *satyagraha* gandhià, entesa com «la lluita per la veritat», que implica la manifestació del conflicte latent i el canvi de les estructures personals i socials. Destaquem ambdues tipologies estructurals, socials i personals, ja que Gandhi veu el canvi d'estructures en relació directa amb el treball per a la pau focalitzant el canvi en la pròpia consciència i el desenvolupament del propi coneixement. Per això no és un canvi merament extern, o que puguem indicar que va d'enfora cap endins, sinó que s'orienta des de les ments i els cors cap enfora.

En tot cas, entendre la violència com a resposta no és justificar-la. Gandhi deia que la pitjor manera de fer el joc a la violència és la passivitat, que la víctima accepti la seva opressió. Quan la víctima no ofereix resistència, l'opressor es veu reforçat. D'aquí la força de la no-violència. Tanmateix, hi ha raons egoistes per frenar l'espiral de violència que sempre acaba rebotant en un mateix.

Aquestes formes no violentes com a convicció són les que majoritàriament mouen l'acció. Una acció que ha de cercar marges creatius entre l'atac i la passivitat com a respostes extremes davant la injustícia social, creient, des del convenciment, que entre atac i passivitat hi ha alternatives.

Fortes ressonàncies del *satyagraha* estan presents en l'anàlisi de conflictes que alguns autors arrelen en la negació de les necessitats humanes ontològiques i en els usos del mètode de resolució de conflictes. Passem, doncs, a veure aquesta relació entre necessitats humanes i pau.

PAU COM A SATISFACCIÓ DE LES NECESSITATS HUMANES.

DES DEL BEN-SER PER AL BEN-ESTAR

La tradicional escala de necessitats proposada pel psicòleg humanista nord-americà Abraham Maslow (1908-1970), popularitzada fins i tot en els anuncis publicitaris, ens situa davant uns graus ascendents en relació amb allò que humanament sembla que tots i totes necessitem. Així, s'estableixen les necessitats fisiològiques, aquelles que tenen a veure amb la seguretat, l'estabilitat i l'ordre, i les necessitats de pertinença, d'estima i d'autorealització. Si bé aquesta escala de necessitats s'ha assumit en el món occidental com a recull dels trets comuns

que reflecteixen de manera global les necessitats individuals, l'economista i mediambientalista xilè Manfred Max-Neef, des de la seva aposta per una economia que estigui al servei de les persones, va mirar d'assentar les bases d'un desenvolupament a escala humana. La seva proposta no elimina la que en el seu moment establia Maslow, sinó que la concreta en altres paràmetres. Max-Neef defineix els satisfactors com aquells factors que satisfan les diferents necessitats humanes, i estableix que aquests satisfactors són mutables en les diverses cultures, tradicions i temps. Posem per cas, la necessitat comuna d'habitatge, a la qual donem resposta en forma d'iglú o de tenda, segons hàbitem a l'Antàrtida o al desert d'Atacama.

Podem considerar, així, que els satisfactors són trets més o menys comparatius per un mateix grup identitari. Tot i així, sabem que no sols satisfem de maneres diferents les necessitats segons la pertinença a un grup o a un altre, sinó també segons els paràmetres econòmics, les possibilitats socials, i fins i tot segons qüestions de caire més psicològic. El que no sempre tenim present és l'element educatiu en la qüestió de les necessitats. A què diem necessitats, i què considerem essencial per a viure i mantenir-nos en vida, no sols respon a uns paràmetres de necessitats pretesament universalitzats o globalitzats, sinó que també té molt a veure amb l'entorn educatiu més proper, amb les pautes i rutines de vida que la persona ha mantingut des de la infantesa i que, en el millor dels casos, ha vist practicar a la llar de manera repetitiva.

Una altra de les grans diferències entre les dues propostes de detecció de necessitats rau en el fet que Max-Neef defineix la seva escala en constructes existencialistes i de valors, mentre que Maslow ho fa en constructes essencialistes. Per a Max-Neef, les necessitats poden ser relatives a l'existir, entre les quals situa les de ser, tenir, estar i fer; o bé relacionades amb els valors, entre les quals estableix la protecció, l'afecte, l'entesa, la participació, l'oci, la creació, la identitat, la llibertat i la subsistència.

Hem fet aquesta immersió en les necessitats humanes perquè molt sovint s'ha relacionat la pau amb la satisfacció d'aquestes necessitats. Sota aquesta premissa, ras i curt podríem dir que la violència emergeix, o que podria tenir «raó de ser», en sentir no respectat el dret de tenir les necessitats bàsiques cobertes. Entrem en el marc d'allò que els drets socials podrien emparar, i, per tant, en allò que s'estableix per consens social com a responsabilitat dels estats. Tot i així, sempre quedarà obert el debat sobre què és necessitat bàsica i quines competències responen als estats i quines als individus, tot i que l'estat de dret sembla tenir-ho resolt a títol genèric. Els marges de concreció escapen a tota practicitat.

En aquest sentit, cal tenir present que no tots els individus sentim les mateixes necessitats, o les sentim amb la mateixa força, tot i que puguin ser con-

siderades bàsiques. Ahora, aquelles necessitats comunes compartides, cadascú les sent satisfetes no sols amb respostes diferents, sinó també en graus diversos. Seria el cas de la necessitat d'habitatge que apuntàvem més amunt. Si bé en els diferents països i entorns es donen respostes diferents, també un espai urbà o rural respon a la mateixa necessitat des d'habitatges diferents. A més, hi ha qui té necessitat de sentir el seu espai com a propi en qüestió d'habitatge, sigui via lloguer o via compra, i n'hi ha que —la minoria— senten la necessitat de no veure com a propi cap terreny o espai físic tancat, considerant que la terra és espai públic i que la seva ocupació no té per què anar directament vinculada a l'apropriació. En aquest sentit, hi ha qui manifesta tenir poques necessitats, i d'entre les que té, sent que les necessita poc. Saber-se amb poques necessitats fa la persona més alliberada de lligams, ahora que més desarrelada.

Les necessitats vitals no cobertes mobilitzen a donar-hi resposta de manera que poden emergir conductes violentes per satisfer-les. Una població que se sent no considerada en els seus drets de garantir aigua potable als seus habitants, sigui pels fenòmens mediambientals que sigui, pot justificar una mobilització reivindicativa, i en algun moment pot sentir-se empesa a una acció violenta si no veu resposta al seu clam.

Si cerquem aquells indicadors de necessitats comunament compartides, amb els quals hi hauria un pretès acord per garantir-ne la satisfacció i reconèixer-ne la necessarietat, considerem que podem trobar-los en major grau en aspectes endògens que no pas exògens. Seria el que ens remetria a apostar per donar resposta al ben-ser com a garantia del ben-estar. Si l'estar ens ubica en clau efímera —avui estic bé, però demà puc estar malament; avui estic sa, però demà puc estar malalt—, el ser és el que nuclea la persona i la identifica amb el més primigeni. Una pedagogia del ser aposta per desplegar aquesta identitat més pròpia de la persona, independentment de les diferents formes i possibilitats d'estar i de seguir estant en el món.

Si el reconeixement de necessitats el situem en les necessitats que Max-Neef considera de caire existencial —ell en diu «òntic»—, podrem arribar a majors nivells d'atenció perquè responen a particularitats i singularitats intrínseques de cadascú, amb la qual cosa permeten respostes originals, creatives, no competitives, mutables i no esgotables. En aquest sentit, els llaços de reconeixement mutu es poden veure incrementats per l'ètica, entesa com la sensibilitat cap a l'altre en tant que subjecte significatiu.

Emmarcant la cultura de la pau en clau de detecció i satisfacció de mancances, estaríem novament en aquell concepte negatiu al qual Galtung proposava fer-hi un salt. Si un estat de pau s'esdevé quan tenim resoltes les mancances, quan tenim satisfetes les necessitats, molt temem que ens movem en paràme-

tres irreal de pau. Si, per contra, ens situem en el concepte de pau positiva, les tres D —desarmament, drets humans i desenvolupament— ens obren un itinerari pedagògic cap al desenvolupament de maneres de relacionar-nos harmòniques, la qual cosa no nega el conflicte, però si més no en garanteix la viabilitat aprenent a gestionar marges de conflictivitat.

Això no obsta que siguin necessaris uns índexs previs de benestar físic, psíquic i social que aniran molt units al ben-ser. Per viure harmònicament, tant individualment com socialment, cal una mínima estabilitat amb un mateix que no és tan determinada pel fet d'estar bé amb els altres, amb l'entorn i amb un mateix com pel ben-ser de cadascú en ell mateix. Ens endinsem en termes filosòfics que volen assentar les bases per a la psicopedagogia rogeriana d'acceptació incondicional de qualsevol altre i del món.

Les concrecions de tot plegat sempre portaran una certa conflictivitat. La concreció en les maneres de viure es mou en amplis marges de diversitat: uns més en l'opulència, d'altres més en la mendicitat, uns més en la sobreabundància no sols de béns, sinó també d'afectes i valoracions, d'altres més en la pobresa de mancances relacionals i necessitats de reconeixement, de saber-se algú per a algú, o d'afans de protagonisme, però al capdavant tots mirant de desplegar el més genuí i intrínsec que ens constitueix, que és el mateix ser.

Entenent l'existència del conflicte com a fenomen universal, cal reconèixer una condició humana conflictiva, que no necessàriament queda relegada a un aspecte negatiu, sinó en tot cas constitutiu de l'essència humana. És inevitable que entre les persones sorgeixin perspectives diferents que ens enfrontin, però aquest enfrontament no ha de ser necessàriament fruit de la diferència, sinó de l'oposició entre aquelles persones que persegueixen objectius incompatibles. L'objectiu de la cultura de la pau no és acabar amb els conflictes —objectiu que fóra inassolible—, sinó que s'orienta en la línia de reconèixer la realitat conflictual com a generadora de vida, garant de canvi i de renovació, i com a repte per a la millora individual i col·lectiva. La finalitat rau, per tant, a minvar les hostilitats entre les parts enfrontades, no eliminant-ne la diferència, sinó acceptant i preservant la pluralitat.

La gestió o transformació positiva dels conflictes passa, inevitablement, per reforçar la capacitat d'actuació —«empoderament»— dels qui pateixen directament el conflicte. Molts conflictes desapareixerien o minvarien en intensitat si en el moment oportú i en les seves primeres manifestacions s'hagués promogut el diàleg intercomunitari, si les organitzacions locals haguessin tingut els mitjans adequats per intervenir socialment i s'haguessin mobilitzat a temps les forces tradicionals, econòmiques, espirituals, socials i intel·lectuals. En aquest sentit, la cultura és també un recurs per a la transformació dels conflictes.

2. ASPECTES SOCIORELACIONALS

Definíem la pau com l'estat de relació harmònica tant amb un mateix com amb els altres i l'entorn. Per tant, partim de la definició d'ésser humà com a ésser en relació. Un tret comú a tot el col·lectiu humà és el fet de ser éssers relacionals. Alhora, també ens caracteritza el fet de ser éssers necessitats. L'existència humana és contingent i concreta, però, com a contingent, no finita permanentment, en constant necessitat d'aquests àmbits relacionals que la construeixen i la configuren. Des de totes les disciplines avui en dia es posa en relleu la importància de reconèixer que creixem i ens fem per interacció. És el procés propi de construcció de la identitat. El repte s'esdevé quan volem trobar formes de relacionar-nos que esdevinguin pacífiques, tant en la relació amb l'alteritat més externa com amb la més interna. De fet, per a algunes tendències, dividir el que és el jo del que és l'altre seria ja un inici de dualitat, fragmentació i, consegüentment, escissió. La dita «divideix i guanyaràs» té la seva raó de ser. Per això, davant l'aspecte relacional, podem partir d'entendre el jo com a ésser en relació permanent i constant; una relació, però, que pot ser adualista, integrant l'altre i l'un mateix en un tot, sense oposicions i alhora sense reduccionismes ni alienació d'individualitats.

INDIVIDUALITAT I ALTERITAT

Com ja assenyalàvem al primer capítol, des de la «insociable sociabilitat» de Kant fins a les propostes d'educació més comunitàries, hi ha diversos models. Si ens fixem en els més clàssics, la relació dualitza, separa, o en tot cas posa límits sobre on comença el tu i on acaba el jo. Es diu que aquest límit és necessari i que constitueix l'essència identitària. No ens podem definir sense un jo que s'identifiqui amb alguns paràmetres que el configuren. Si la identitat pròpia queda diluïda, sense límits, la relació amb l'alteritat serà de fondre's en aquest altre, sigui el medi, el sistema, la nació, una organització o un altre ésser viu.

En relacions de fusió, el propi jo queda diluït i perd identitat, en el cas que l'hagués arribada a considerar. Psicologia que estudien la construcció de la personalitat identifiquen personalitats febles en aquesta construcció del propi jo des de la liquidesa, la fragilitat, el domini o l'abnegació, amagant-hi a voltes manca de trets identitaris que consolidin la construcció personal i permetin que n'ergeixi allò més intrínsec i singular de cadascú. És en aquest esclat del que cadascú és i va sent que es despleguen els trets més peculiars i particulars, més primigenis i amb menys possibilitat de còpia i repetició.

Alguns han arribat a definir l'ésser humà com aquest «sóc jo i els meus altres» en consideració al fet que ens construïm en interacció amb els nostres, des del cercle dels més propers fins als més allunyats, però en definitiva per esferes de relació. El que és cert és que som en funció de les interaccions travades, les mirades creuades, les paraules escoltades i emeses, les mans encaixades. Certament, som éssers que en la nostra necessarietat tenim la necessitat de necessitar-nos, o si ho volem, de saber-nos amb existència compartida i no aïllada.

Aquest entramat relacional fa palesa l'aposta educativa per aprendre a viure. El famós informe Delors per a l'educació del segle XXI (un informe elaborat per la Comissió Internacional sobre Educació al segle XXI, presidida per l'expresident de la Comissió Europea Jacques Delors, per encàrrec de la Unesco) preveia entre els seus quatre pilars una educació que permetés desplegar la importància de la con-vivència —vivència compartida amb altres— per damunt de la mera co-existència —existir junts com a evidència d'aquella sociabilitat kantiana—. La manca d'alfabetització relacional emergeix en una societat en què la coexistència és cada cop més propera, tot i que no sempre vagi acompanyada d'una convivència.

En un món en el qual la relació amb la pluralitat és cada cop més propera, els escenaris en què toca que visquem juntes persones que pensem de maneres ben diferents i que tenim formes també diverses de conducta i de comportament ciutadà fan que aprendre a viure junts en un mateix marc spatiotemporal sigui un dels nous reptes educatius. Les habilitats i les competències per a aquesta vivència compartida aniran orientades al diàleg entre les diverses formes de ciutadania, a voltes controvertides i no sempre compartides.

És així com una aposta pedagògica per la pau ha de poder incorporar espais convivencials, també en el nivell pràctic, i el context d'aula i d'escola en general seran marcs idonis per a la praxi relacional. És prou clar que, en tota interrelació, el vincle garanteix nivell i qualitat. Per això, el treball del vincle i tot el que permeti enfortir-lo crearà xarxes relacionals sòlides en les quals, quan els conflictes vagin apareixent, serà més fàcil que emergeixin novament relacions harmòniques. Restablir la relació trencada es podrà garantir amb majors nivells

d'èxit sempre que aquests vincles no hagin quedat en la superficialitat. Quan es posa l'accent en els trets comunament compartits per damunt d'aquells factors diferencials, és més manifest allò que uneix que no pas allò que separa, sense caure per això en la ingenuïtat de pensar que no existeixen les diferències, o d'impedir-ne l'expressió.

El vincle relacional trenca els marges de la indiferència. Quan l'altre, sigui del caire que sigui —medi, grup, individu, animal, nació...—, no m'és indiferent, puc iniciar-hi una relació. Però partim de la premissa de trencar amb la indiferència. Agafant-nos al prefix *in-* del mot «indiferent», veiem que ens remet al que no és diferent. De fet, el que no se'ns fa diferent no se'ns fa rellevant, significatiu: sols amb els diferents podem travar relació, perquè ens són significatius. La diferència, per tant, com a valor per a la significativitat relacional, permet trencar amb el popular «tant-se-me'n-fotisme», aquella mena d'apatia generalitzada que els sentiments morals de significativitat miren de trencar.

Podem entendre una relació ètica com aquella que s'esdevé amb la presència i l'absència de l'alteritat —sigui individu, sigui un mateix, sigui l'entorn—. Així, en aquest espai relacional s'estableix un vincle de deferència com a actitud oposada a la relació d'indiferència cap a l'altre. Podem admetre que el primer grau de tota relació serà de deferència, de tenir en compte, de consideració, amb tot l'ampli ventall de significats que el concepte «considerar» comporta.

Quan l'altre se'ns fa rellevant, passa a ser-nos significatiu, i és més per diferent que adquireix sentit i significativitat en si mateix que no pas per igual. Heus aquí un element cabdal per desvetllar la importància de la identitat pròpia, afavorint que emergeixi la singularitat de cadascú, perquè sent diferent, sent cadascú el que és, podrà travar relacions de no-indiferència amb la resta, podrà ser algú per a algú altre. Això consolida el sentit de tota existència, ser algú per a un altre extern o intern, segons si partim d'una visió dicotòmica o unificada de la vida i el món.

Sigui com sigui, les relacions —i novament volem assenyalar que en fer esment de l'aspecte relacional ho fem en totes les seves vessants: d'un amb si mateix, amb els altres més propers o més llunyans, amb l'entorn immediat o no, amb el medi en general— permeten la transformació dels éssers, els grups, els col·lectius o els ens en relació. Tant és així que, si un conflicte l'entenem sempre com un espai relacional en el qual emergeixen aspectes controvertits, en aquesta relació a través del conflicte els grups implicats sempre es veuran transformats, tant si se'n té consciència com si no, tant si hi ha resolució del conflicte com si no. Entenem, alhora, tot procés de transformació com a educatiu. És per això que podem afirmar que la relació s'emmarca en la perspec-

tiva del constructivisme social; partint de l'evidència que en relacionar-nos emergeix quelcom nou, la relació es transforma en si mateixa i transforma les parts implicades.

En aquest sentit, la relació és l'espai entre un tu i un jo. Alberga tot allò que passi en aquest intermedi. Tenim, per tant, un espai que podem ampliar, minimitzar, fer més circular, més lineal, canviar-ne la ubicació (de cara, d'esquena...), canviar-ne l'enfocament, la mirada. Al capdavant, establir relació és dotar de sentit, de significativitat, allò que hom és. Perquè, en l'essència social humana, el que confereix sentit a la vida és la capacitat de sortir d'un mateix, de descentrament, i anar cap enfora. És el que alguns autors anomenen la teoria de la donació. El sentit del propi ser és donat per la relació, tant si l'entnem fora de nosaltres com part de nosaltres mateixos, tant des del dualisme com des del cosmopolitisme o des de l'adualisme. Ens construïm per relació i adquirim sentit per aquesta relació, no merament pel que fa al rebre de la relació, sinó pel que fa referència al donar, al moviment en dos sentits com a confirmació d'una relació que ha arribat a la seva completesa i a la seva adultesa. Una relació que ha de poder construir-se en uns marges de salut, de tal manera que el desplegament del propi ser sigui sota marcs saludables que són els que al cap i a la fi contribueixen a la pau.

Quan ens preguntem des de quin tu i des de quin jo entrem en relació, és quan podem establir diferents cercles relacionals: jo-jo (des de l'ego o des del *self*), jo-tu (amb una altra persona o unes altres persones), jo-éssers vius o inerts (amb l'ecosistema en general). Sempre, això sí, tenint en compte que en aquest «jo» o «*self*» incloem tots els col·lectius possibles d'una relació: poble, tribu, comunitat, persona, animal, grup, empresa, país, nació, cultura...

En aquelles situacions en què el vincle es debilita i fins i tot es trenca, hi ha vivència de disharmonia, d'estats de no-pau. Destaquem així el terme «no-pau» com a contrari a la pau, entenent que no sabem trobar un mot que esdevingui antònim. Si la pau és aquest estat d'equilibri, però també de no-tranquil·litat, d'harmonia, com també de no-quietud, se'ns fa difícil encabir en un sol terme el que pugui ser un estat en el qual no hi hagi pau, en els seus diferents nivells. No en va alguns autors parlen també de la pau imperfecta, no tant pel que tingui d'imperfeció en si mateixa, sinó més aviat d'impossibilitat utòpica, no per això menys plausiblement realista.

Aquest debilitament relacional per feblesa de qualitat, que sovint és directament proporcional a la freqüència de quantitats, però no necessàriament a l'inrevés, fa que es construeixin xarxes relacionals amb major possibilitat d'esquerda, i on una petita desavinença pot revertir en un trencament del vincle. Tenim capacitat humana de destruir-nos, però també de reconstruir-nos, i la

pedagogia té molt a fer en aquests processos de reconstrucció relacional que poden dur a una vivència pacífica.

Un nivell de pau es configura en la relació pacífica amb un mateix. El ser té el seu propi ritme. Quan hom no s'aclimata al ritme del ser, es produeix un primer nivell d'escissió, el conflicte amb un mateix. Viure en pau és viure en conformitat —que no conformisme— amb el que s'és i amb el que és. D'aquesta base també parteixen les teràpies sistèmiques que treballen la reconciliació amb el present a partir del passat tot integrant-lo. Si el conflicte el tenim amb elements externs al propi jo, en darrera instància podem fugir-ne per cames, tot assumint els greuges i els prejudicis segons la situació. Però si el conflicte esdevé amb un mateix, difícilment podem escapar de nosaltres mateixos. Alguns corrents existencialistes han caigut en aquest parany abocats al sense sentit de l'existir, en veure's irremeiablement atrapats en la presó del propi ser, quan alhora esdevé única condició de possibilitat per a l'existència concreta.

Tot i així, aquesta dita pau personal té el perill de caure en els solipsismes fàcils, que ens remetent a una mena de quietud autocentrada, mirant-se sols a un mateix. Una garantia que aquesta pau no és egocèntrica seria la relació que n'ergeix cap als altres. Si d'aquesta pau personal en sorgeix una pau social, serà senyal que no estava reclosa en l'individualisme. Si, per contra, d'aquest estat de quietud amb un mateix en surten relacions crispades amb l'entorn, alguna disrupció en aquesta relació interna hi deu haver. Viure sense pau externa és difícil, envoltat d'aldarulls socials, d'injustícies flagrants, sabent diàriament d'acomiadaments laborals, de crispacions i de rebuigs familiars; però viure sense pau interior és més punyent, perquè al capdavant ho portem en el més endins: duu a vides contrariades amb elles mateixes, i no en podem escapar fàcilment.

La imatge de l'arbre enmig del bosc ha estat molt emprada per exemplificar aquesta necessitat social i alhora d'identitat pròpia. L'arbre enmig del bosc podria pensar a créixer més si no el molestessin els altres arbres, que impedeixen que es continuï enlairant, però oblida que és gràcies a aquests altres arbres i a la interacció que estableixen que el seu tronc puja per poder respirar millor, per arribar a la llum del sol i per realitzar la seva funció clorofílica. Paradoxa humana: ens necessitem i ens destorbem alhora. Els altres són una possibilitat per a desplegar-nos en el nostre ser més genuí. Aprendre a viure junts és el repte de reconèixer-nos interdependents.

En tota relació s'estableixen uns graus relacionals: des de cercar l'altre, descobrir-lo, reconèixer-lo tot donant-li categoria d'interlocutor vàlid, fins a conèixer-lo i sorprendre's del que alberga en la seva complexitat. En aquestes diverses formes d'establir xarxes de relació, la confiança esdevé motor clau. Les

diferents apostes pedagògiques, des de les més autoritàries fins a les més autogestionàries, coneixen prou bé el valor de la confiança. No totes, però, miren de potenciar-la en la mateixa direcció, però sí que coneixen l'impacte que té en la relació. Si les apostes pedagògiques directives posen l'accent en el fet de confiar en el saber i de manera unidireccional en l'educador com a mestre, altres pedagogies treballen a partir de l'autoconfiança en el propi procés o de la confiança amb els iguals com a garantia per consolidar conductes i aprenentatges. Aquestes formes educatives en les quals preval el vincle amb l'altre a partir de fiar-se del seu ben-fer i el seu ben-ser prioritzen espais dialògics en què es posen en qüestió els pensars, els sentirs, els sabors i els sabers dels uns i els altres per tal de construir-ne compartidament de nous, no necessàriament universalitzables ni vàlids per a una mateixa comunitat d'aprenentatge. En relació amb la visió adualista que hem comentat —més pròpia del món oriental—, quan en el capítol anterior fèiem esment dels conceptes de pau en les diferents cosmovisions del món ens hem referit als textos Upanisads, en els quals es parla del diàleg com els espais en què es reconeix un principi igual, però que genera diferents individualitats.

Per això cal partir del teixit de confiança que es pugui treballar entre els iguals, com a valor imprescindible perquè les conviccions més personals es posin sobre la taula, es donin a conèixer i permetin de ser reajustades, en contrast dialògic des d'eines comunicatives com la vella maièutica —nom amb què es coneix el mètode socràtic de caràcter inductiu basat en la dialèctica, és a dir, que consisteix a interrogar l'interlocutor pel que fa a una qüestió i, llavors, rebatent la seva resposta mitjançant l'establiment de conceptes generals, arribar a un concepte nou que substitueixi l'anterior—. En sorgeix així el pensament relacional, fruit d'haver intercanviat pensament propi no merament com a forma, sinó amb la humil posició de reformular-lo, reajustant-lo en relació amb el pensament compartit intersubjectivament amb els altres. No en va, sota aquestes formes dialogals s'amaguen subtils postures de domini, de submissió, d'abnegació volguda i no volguda, que poden posar en qüestió el pensament compartit resultant. Moltes pedagogies de la relació miren de facilitar aquests espais d'intercanvi com a eina d'aprenentatge per anar polint aquestes interrelacions no sempre sanes, o que poden estar abonant ascendències afectives fruit d'importants mancances relacionals no resoltes.

En aquest sentit, pot emergir una confusió entre la imatge i la construcció d'identitat. Si per imatge entenem allò que l'altre espera d'un, la identitat entenem que es construeix quan deixem emergir el més primigeni i intrínsec d'un mateix. La clau per diferenciar ambdós processos és clara. Mentre que amb la promoció de la imatge estem afavorint que proliferin miralls que reflecteixen

el que els altres volen, són, fan i pensen, en la promoció de la identitat afavorim éssers més autèntics —en pedagogia rogeriana, és a dir, segons les propostes de Carl Rogers— que per aquesta singularitat que despleguen també esdevindran menys homogenis, menys controlables i en els quals l'ingredient sorpresa serà l'identificador. Val a dir que «indígena» originàriament ens remet a tenir la gènesi d'un mateix.

Si socialment en el treball per a la pau ens interessen societats controlables, més igualitàries, en les quals el factor diferencial sigui mínim i en què puguem aplicar receptaris pedagògics per posar en pràctica relacions pacífiques, estarem recloent-nos en uns marcs conceptuals del que hem anomenat pau negativa, que evita el conflicte, promou la igualtat per evitar les controvèrsies i preserva societats homogènies. Si, per contra, apostem per una visió de pau positiva, ens trobarem en uns marges d'incertesa elevats, en què de cada relació podran sorgir trobades i topades diverses, imprevisibles, i per la mateixa raó, amb sospita cap a tota pretensió de receptaris pedagògics que eduquin per a la pau. El major receptari serà educar en la sorpresa i la singularitat, per promoure formes de relació des del ser més genuí de cadascú, sabent-se éssers en interacció que ens construïm per interdependència, en marcs de convivencialitat compartits en els quals la fragilitat i la vulnerabilitat emergeixen com a formes de desarmament personal i social.

Estudis psicològics de mitjan segle passat ja ens afirmaven que la ment humana es forma per interacció, i només per interacció es pot modificar. Tot i que aprenem per repetició, sabem que també aprenem en gran mesura per mimetisme i per relació, no sols pel que veiem fer i que reproduïm de manera repetitiva, sinó també pel que veiem, pel que interioritzem, per allò de què fem un procés introjectiu, i reverteix enfora després d'haver-ho contrastat amb altres i amb un mateix. La consolidació i la consciència d'aprenentatge requereixen espais i temps d'aquietar les aigües, de sedimentar allò après. En el trepidant accelerament diari es fa difícil garbellar el saber i determinar el que esdevé significatiu del que no és rellevant. Sabem, i així se'ns posa de manifest en els dos darrers capítols del llibre, que experiències repetides van formant noves xarxes neuronals en el nostre cervell, alhora que consoliden o alternativament debiliten les ja existents. Per tant, també per repetició —tot i que no només així— es poden modificar les connexions sinàptiques del nadó o de l'adult i marcar-hi empremta, de tal manera que s'adquireixin com a pautes de comportament apreses i configuren hàbits. Aquest procés amb l'edat serà més lent, però a més repetició —hàbits— més possibilitats de crear noves connexions, sense esborrar —o si més no sense esborrar del tot— les ja existents. A aquest aprenentatge per repetició hi afegim el fet d'aprendre per interrelació, com ens afirma la

teoria general de sistemes, que considera que tot organisme és un sistema obert, en formació, moviment, dinamisme i interacció constants.

Havent vist com n'és d'important l'aspecte relacional en la construcció de la pròpia persona, i com reverteix en la construcció de la pau, ens aturarem ara en les formes de relació per mirar d'identificar-ne aquells trets més saludables i per això també més pacífics.

SAVIESA DELS SABORS RELACIONALS

D'entrada fixarem la nostra atenció en com adquirim coneixement sobre les formes de relació. Si fins ara hem esmentat algunes característiques fruit d'estudis psicològics i pedagògics en aquest respecte, sabem que la nostra ciència occidental ha centrat l'atenció a adquirir saber des d'aproximacions empíriques a la realitat, tot descrivint-la, analitzant-la i buscant-ne indicadors a mesurar per tal de verificar-ne la consistència i la solidesa científiques. Sense deixar de considerar l'elevat valor de les ciències empíriques, ja que ens basem en valuoses dades que ens aporten, proposem de complementar aquest saber amb el que ens poden aportar fonts de coneixement basades en elements de la percepció i de caire intuïtiu. De fet, en aquest sentit, la neurociència cognitiva ha complementat el concepte epistemològic d'intuïció —utilitzat per descriure el coneixement directe i immediat, sense intervenció de la deducció o del raonament, i que la fenomenologia ja havia posat en relleu— com el coneixement que es presenta en resposta a reaccions emocionals sobtades degudes a determinats successos, percepcions o sensacions, i que està format per una sèrie de dreceres mentals no conscients, però que compten amb les associacions apreses amb anterioritat, les quals restarien emmagatzemades en els circuits emocionals del cervell i ens capaciten per als judicis ràpids i simples. Per això la importància de vetllar els impactes emocionals en les edats primerenques, ja que el saber intuïtiu pourà també d'aquesta memòria cerebral. La ciència actual ja ha incorporat alguns d'aquests elements d'observació de la realitat a través d'aspectes metodològics com els que aporta la teoria fonamentada que aquí no ens aturem a detallar.

Per tant, partim del que podem conèixer sobre les formes pacífiques o no tan pacífiques de relacionar-nos, a través del món del saber, de tota la informació que ens arriba en posar-nos en contacte amb l'alteritat. En aquesta línia, hi ha estudis que ens indiquen que ens enduem molt del que aprenem si ho hem pogut vincular, havent-ho relacionat, havent-ho posat en contacte amb altres. Hi ha persones que es resisteixen a transformar la informació en saber, en nom

d'una pretesa neutralitat de la informació, que a voltes no juga prou net quan considera que la neutralitat és aquest no mullar-se, mantenir-se al marge i no implicar-se en res. Des d'aquest estil relacional d'una falsa neutralitat, que la mediació empra com a tret constitutiu del seu mètode de treball, ens quedem en aquella pau de quietisme que pot estar justificant injustícies i violències. Passar de la informació al coneixement suposa posar la informació en un context, con-textualitzar, amb el que això comporta d'implicació necessària. Una mateixa llei, en sentit genèric, en bé de la neutralitat i el tracte equitatiu, s'ha de mantenir en la informació, però sota consens històric pactat socialment o reconegut com a vàlid per la comunitat jurídica del moment. Quan es contextualitza, posa rostre als fets i a les persones o parts implicades, la qual cosa li impedeix el marge de pretesa neutralitat. En entrar en relació amb l'entorn concret és quan podria adquirir saber, fruit del coneixement concret i contextualitzat. No hi ha saber fora de la relació, la resta és coneixement. Potser per això abunden els intel·lectuals i no sovintegen els savis.

Atansar-se a l'aspecte relacional des dels sabors que ens deixen i emergeixen és una altra font de coneixement, no per menys coneguda menys practicada, però si més no amb menys consciència. En tota relació copsem molta informació i coneixement des dels sentits. Tots tenim experiència de relacions que ens deixen bon o mal regust, en relació amb el sabor que ens n'ha quedat. El sabor té a veure amb el fet de paladejar i degustar, en aquest cas les relacions. Si les papil·les gustatives poden copsar alguns sabors que el nostre llenguatge no sap explicar en paraules, això no treu coneixement al que perceben gustativament. En paladejar, adquirim un coneixement del gust d'allò que ens alimenta, però ja no segons quines vitamines o minerals ingerim, sinó segons quines percepcions ens impregnen. Podríem dir que aquest sabor relacional va més enllà del cognitiu: s'endinsa en l'emocional i impregna tota la relació de quelcom que se'ns fa inexplicable. Com expliquem el sabor del pa amb tomàquet és similar a la manera com expliquem el regust que ens deixa una relació. No tenim paraules. Els educadors tenen una llarga trajectòria en aquesta saviesa dels sabors relacionals, per pràctica relacional diversa en els processos d'acompanyament dels diferents perfils d'educands. Curiosament, s'ha vist que els sabors que ens provoquen fàstic activen les mateixes xarxes neurals que quan sentim repulsió —fàstic— moral cap a alguna acció, la qual cosa explica que les relacions ens deixin «bon» o «mal gust».

Les històries de les relacions no es poden narrar en línia recta. En trobem de polièdriques, lineals, circulars, en espiral, horitzontals, diacròniques i sincròniques, totes en construcció permanent. El fet és que el món de les relacions suposa un itinerari progressiu, i pedagògic, en permanent aprenentatge, mai finit.

Específicament en els entorns universitaris eduquem en l'aprenentatge del saber, i en funció del tipus de formació es fomenta l'aprenentatge del saber fer, però a voltes descuidem aquestes assignatures pendents d'aprendre a viure junts i aprendre a ser. No pas perquè no es tractin de manera implícita, sinó més aviat perquè, en no fer-se explícitament, resten a l'embat de les circumstàncies i les casualitats, sense intencionalitat clara i concreta. Per això, en aquests aspectes relacionals ens endinsem en la dimensió de la seïtat de la persona, en com construir-la i potenciar-la, per arribar a desplegar unes sòlides relacions intrapersonals i interpersonals des de l'acceptació d'un mateix. Si Rogers proposava una teràpia centrada en el client —en els seus propis termes— des de la premissa d'una acceptació que per a ell havia de poder ser incondicional, sense cap possibilitat de condició, el sociòleg holandès Stefan Vanistendael —un dels pares de la resiliència, investigador associat al BICE— acota aquesta acceptació al que ell en diu acceptació fonamental. S'adona dels límits que tant terapeutes com educadors tenim en tractar la relació educativa, quan parlem d'acceptar l'educand. Conscient d'aquesta limitada capacitat humana d'acceptar els altres, amb prejudicis que no sempre podem identificar ni neutralitzar, Vanistendael convida a una mirada dels altres pretesament neta de judicis previs, que ens puguin dur a sentir-nos acceptats i volguts pel que som i en el que som, però tenint en compte que no podrà ser pas incondicional. En aquest sentit, és una proposta educativa aterrada, no sense amagar, en el decurs de la relació, les limitants amb què l'educador treballa i que el poden condicionar.

Cal assenyalar que considerar la importància d'enfortir vincles no implica posar les bases d'entorns relacionals sense conflictes, ja que el conflicte esdevé consubstancial a qualsevol tipus de relació i permet el seu creixement, garantint el desenvolupament i la fortalesa relacionals. Una relació que no hagi passat per cap conflicte, per cap crisi, per cap desavinença, sovint encobreix un vincle poc saludable. La perdurabilitat del vincle no és proporcional a la minimització dels conflictes de relació.

La solidesa en les relacions vindrà també determinada per factors com la presencialitat o la virtualitat. Així com les xarxes socials a través d'Internet permeten la creació de cercles d'«amistats» molt amplis, la presencialitat els redueix radicalment per la senzilla raó de la limitant d'espai i temps, mentre que Internet salta fronteres espaciotemporals. Les unions teixides per la xarxa social, no presencials, diuen els sociòlegs que es teixeixen per vincles més febles, líquids en paraules de Bauman, o gasosos en termes de postmodernitat. El fet és que permeten incrementar el nombre de relacions per la fragilitat sobre la qual se sostenen, mentre que les unions presencials reclamen un vincle més

enfortit, una implicació amb l'altre molt més propera, la qual cosa no necessàriament comporta maneres de pensar compartides. I és que tenir amics, dels presencials i no merament dels «saludats» o «coneguts», implica temps compartit, espais comuns, cultiu i cura de la relació, per tal de fer-la créixer, cuidar-la, mantenir-la. En aquest sentit, al llarg de la història hi ha hagut nombroses iniciatives de polítiques públiques que en moments de postconflicte armat han sabut posar mesures per incrementar el teixit social associatiu, les xarxes i les connexions entre societats dividides. Tot i així, no sempre han apostat per cuidar i preservar aquests vincles un cop s'han creat. Estan encara per treballar les pedagogies de manteniment, de preservar el que s'ha creat com a manteniment dinàmic, potenciant els valors de la perseverança i la constància.

És per això que podem destacar la importància de la «consciència col·lectiva», la consciència que som no només individualment, sinó en tant que altres són, que tota relació esdevé pedagògica en la mesura que de manera intrínseca ens educa, ens configura i ens construeix —sigui de manera més o menys conscient, més o menys formal, des de relacions de dependència o d'independència, saludables o malaltisses—. La finalitat serà preservar les xarxes relacionals que nodreixin i facin créixer. Per això, alguns autors parlen de relacions d'interdependència, coneixedors de la necessitat constitutiva humana de ser éssers en relació, sabent que de tota relació oberta, porosa, se n'esdevé una permeabilitat que qüestiona i alhora identifica, tant en la construcció d'identitats personals com col·lectives, professionals, nacionals o empresarials. Ens construïm per relació. Per tant, la consciència col·lectiva es basarà a fer conscient tot el que és, té dret a ser i a seguir sent. D'alguna manera, fer-ne atenció. Vetllar els teixits relacionals és garantia per impedir l'exclusió. Perquè tota realitat que passa de la indiferència a la deferència —com vèiem més amunt— per significativa té més probabilitat d'inclusió, si més no d'inclusió en els nostres espais mentals, individuals i col·lectius.

Han estat nombroses les pedagogies que, coneixedores de la importància del teixit relacional, vetllen l'alfabetització relacional com a aposta en aquesta educació per a la pau. Experiències d'intercanvis entre societats dividides, de coneixement de l'alteritat per confrontada que sigui, que permeten un alfabet de les relacions saludable. N'és un exemple la iniciativa de Daniel Barenboim, que el 1999 va convocar joves músics d'origen palestí, israelià i àrab a formar part de la West-East Divan Orquestra. Sota un esperit artístic i un mateix objectiu es poden crear espais de coexistència entre membres de societats dividides. En aquests i en tants altres exemples d'experiències d'aquest tipus, la novetat rau a prioritzar la finalitat, posant l'accent en el que uneix, i descentrar les divergències, en aquest cas per origen.

En aquesta línia, un altre aspecte a tenir en compte en l'àmbit relacional és el que alguns sociòlegs ja anomenen «humans sincrònics», els que viuen el present oblidant i desestimant les experiències del passat i el llegat rebut, així com les conseqüències que tota acció té en el futur. Sota aquesta estratègia de viure ancorats en el present es poden afermar unes unions amb unes altres de caràcter dèbil. Alguns estudis indiquen que aquesta manca de relació cara a cara és més oblidadissa, de tal manera que l'impacte d'un acte impersonal permet abandonar més fàcilment el vincle i es fonamenta en una relació interpersonal més lleugera i de major caducitat en el futur. En definitiva, les conductes impersonals deixen menys empremta i teixeixen relacions més fàcilment desconstruïbles i més esporàdiques. Les xarxes socials virtuals incrementen un teixit social ancorat en la superficialitat, amb més marge per a la incertesa i la inseguretat i en el qual la personalitat es veu fàcilment sacsejada i posada en qüestió.

Les guerres a distància requereixen menys entrenament emocional, perquè l'impacte en aquest aspecte és menor. Els grups guerrillers, en el combat cara a cara, són entrenats per minimitzar aquests impactes emocionals. És sabuda la força que té la mirada en tota acció interpersonal. Per aquest motiu, els guerrillers són entrenats per a no mirar mai els ulls del seu adversari. Si ho fan, i en alguns casos s'ha corroborat, tindran més dificultat per aniquilar-los. El mateix impacte, la mirada de fit a fit, s'ha emprat pedagògicament. La seva força és tal que diferents estudis confirmen que, en un context d'aula, els alumnes menys mirats pels seus mestres tenen qualificacions més baixes. El mateix s'ha estudiat en relació amb els assistents a una conferència. Aquells que havien estat més mirats pel conferenciant són els que han incorporat més coneixements i informació. Podem associar aquests estudis a l'aprenentatge que fan els infants quan, en el seu espai de joc informal, se saben seguits per la mirada dels adults. No sols canvien el seu comportament, sinó que aquest també incorpora un major aprenentatge per l'efecte de reforç. També s'ha fet l'experiment de casos en els quals intencionadament un mestre mai ha interactuat amb la mirada amb un alumne que sempre havia obtingut bones qualificacions en aquella assignatura. De cop, el seu rendiment acadèmic baixa. Tenim, doncs, indicadors per afirmar el poder de la relació afectiva, que es posa de manifest a través de la mirada, per sentir la pròpia persona coneguda i reconeguda, novament com a pas de la indiferència a la deferència i fins a la significativitat. Una dada més per exemplificar que els continguts de caire cognitiu esdevenen significatius si hi ha un vincle afectiu que els afermi. Coneixent el potencial de la mirada, algunes teràpies i alguns acompanyaments educatius basen la seva força en aquesta eina per tal de reconèixer la persona i reforçar-la, diferenciant-ho de l'acceptació i reforç vers l'acció disruptiva o violenta que hagi pogut ocasionar. Així

també, en matèria de gestió de la pau, tota eina que suposi promoure el reconeixement dels altres esdevindrà pedagogia a incorporar per enfortir i treballar relacions pacífiques, potenciant la seguretat i la confiança que permetin el desplegament del que cadascú realment és.

En aquest sentit, la proximitat física, en funció dels diferents tipus de relació, també incorpora elements que consoliden l'impacte relacional. Es coneix que els serveis als quals accedim a través d'una màquina no responen al mateix tipus d'ús que quan hi accedim a través d'una persona. El rostre de l'altre ens fa de reflex, a voltes de mirall que evitem, però al capdavant ens comunica el que la màquina no pot transmetre. El reforç, ja sigui positiu o negatiu, que rebem d'una relació interpersonal, encara que només sigui en la compra d'un tiquet de transport, no el rebem encara a través de la màquina que ens serveix el mateix bitllet, tot i que hi puguem incorporar alguna interacció. Si evitar la mirada rostre a rostre pot ser motiu d'exclusió, com hem apuntat més amunt, el contacte físic, la manca d'aquesta proximitat tàtil, com a necessitat humana de reconeixement de la nostra essència corpòria i de la nostra dimensió afectiva, ha estat també motiu de topades i enfrontaments. En sentir aquesta necessitat no coberta, hom pot cercar l'altre perquè necessita aquest contacte físic, i provocar així una baralla per incapacitat d'expressar mostres de tendresa. El que importa és respondre a la necessitat tàtil del frec a frec. Per això la importància de les pedagogies que desvetllen l'expressió afectiva transmetent les emocions i els sentiments de manera transparent des del contacte físic, com a formes d'expressió que cobreixen aquesta necessitat humana i eviten que, per contra, hom cerqui aquest frec a frec des de la contesa i la baralla, sols per necessitat de tacte i de contacte.

L'anomenada extimitat —com a característica d'externalitzar la interioritat, sovint a través de les noves tecnologies, tot amagant el rostre però exterioritzant la intimitat— és exemple de com sota una distància física es pot desvetllar la necessitat d'expressar el més íntim, quan no es veu resolta entre els propers i s'aboca en els cercles d'estranyes. Tot i així, els relats que ens aporta el coneixement d'epistolari entre els grans personatges de la història de la humanitat mostren la importància de la narrativa escrita, que permet els temps de reflexió i de repòs i que per això dona una major possibilitat d'expressió dels sentiments més interns, que necessiten aquests espais de reflectivitat que la immediatesa esperada en una conversa no permet.

Això no exclou els aspectes positius de la virtualitat i les possibilitats de comunicació i d'informació que se'n deriven, però des d'un ús adequat i amb el corresponent aprenentatge. Que aquests vincles virtuals siguin quantitatius o qualitatius dependrà més d'una qüestió ètica que no pas instrumental. Edu-

car per moure's per la xarxa des de relacions amb intencionalitat i finalitat pacífiques suposa incorporar competències ètiques a les relacions digitals.

En aquest coneixement i reconeixement de les relacions i la implicació per esdevenir factor de pau i conciliació per damunt de la confrontació i la violència, són diferents els corrents psicològics que hi aporten una mirada en clau de pau. Un d'ells és l'anàlisi transaccional d'Eric Berne (1910-1970). Ens centrem en aquesta teoria per les aportacions que fa i pel que considerem que pot revertir en el camp objecte del nostre estudi, sense tanmateix menystenir el que moltes altres teories del coneixement de la conducta i la psicologia humana hi aporten.

Aquest psiquiatre canadenc va estudiar les relacions humanes des del punt de vista relacional, partint del llegat de la psicoanàlisi. Aquesta teoria de la personalitat anomenada inicialment anàlisi conciliatòria, però més coneguda com a anàlisi transaccional, parteix de la base del coneixement del propi jo. Aquests estats són patrons de conducta coherents amb la pròpia manera de sentir que adoptem de forma conscient o inconscient. La programació rebuda en els primers anys de vida és més plàstica, dels 0 als 6 anys —etapa que coincideix, com veurem a la segona part del llibre, amb la de màxima plasticitat pel que fa a l'establiment de connexions neurals al cervell—, i s'acaba travant a través dels condicionaments rebuts que van configurant els estats del propi jo.

L'anàlisi transaccional determina tres tipus de rols que tota persona pot tenir en moments diferents de la seva conducta. Berne ens remet a identificar el rol del que ell en diu pare —que podríem actualitzar en pare/mare—, el rol d'adult i el de nen/nena. Considera pare/mare el qui pensa, parla i respon seguint els patrons apresos pels propis pares o tutors, ja sigui en relació amb l'autoritat, amb la tradició o amb uns principis. En aquest perfil de pare/mare, s'hi poden identificar dos patrons. L'un és el crític, i hi trobem missatges enregistrats en clau de prohibicions («no visquis») des de l'ordre, la fermesa, el càstig o la correcció. L'altre seria el patró de pare/mare nutrici, com aquell que dona suport, atorga permisos i vetlla pels altres com un autèntic educador. Mentre que aquest seria un rol positiu, n'identifica també la negativitat com a pare/mare salvador, en tant que sobreprotector, que en fer-ho està evitant el creixement i el progrés de l'altre. Sota aquest pare/mare salvador s'amaga una necessitat vital d'ajudar algú altre, de tal manera que el sentit de la pròpia vida sols se centra a desviure's pels altres sobreprotectorament. En relació directa amb perfils salvadors, trobarem fàcilment el rol d'infants víctimes —com l'altre pol per donar resposta a la seva necessitat—. Fixem-nos que estem parlant tota l'estona de rols. És a dir, quan emprem els termes pare/mare, adult o infant no ho fem segons franges d'edat o nivells cognitivosocials evolutius, sinó en resposta als perfils conductuals amb els quals estem desglossant aquests patrons.

En el rol d'adult, Berne hi identifica missatges racionals gravats mentalment, des de l'autovalor i l'apreciació objectiva de la realitat. L'adult vist així actua des de la raó, convençut del potencial que hi ha en ell mateix. Pot esdevenir, però, una relació positiva o negativa segons com es visqui i el nivell d'autenticitat que hi hagi de rerefons. Finalment, pel que fa al rol d'infant, actua des dels sentiments, desvetllant la part més emocional del jo i emetent missatges espontanis, de caire intuïtiu. Aquí emergeixen el pensament creatiu i artístic, les pors com a moviment regressiu i les esperances com a moviment progressiu. L'infant lliure i natural, l'identificarem amb comportaments espontanis, deslliurats d'influències maternopaternals, més propers a obertura de pensament i a incorporar formes de fer i de pensar novelles. En canvi, l'infant adaptat serà el que no mostrarà les seves emocions, funcionarà segons formes autoestructurades d'obtenir atenció i renunciarà a allò que té de més primigeni, ja sigui per submissió sota formes de por, victimisme, manca d'autoestima, o per rebel·lió sota formes d'insubordinació, inseguretat i pors.

En la interacció entre tots aquests patrons de comportament, s'hi creuen relacions interessants pel que fa a l'estudi de la pau i dels conflictes. Sovint hi ha una actitud d'evitar que el patró d'infant surti, reprimint pel rol d'adult i de pare repressor. De fet, és ben palès que d'adults ens costarà més jugar si no estimem i ens conciliem amb el nostre ser infants. L'anàlisi transaccional parteix del fet que la relació entre dues persones, grups, col·lectius, entitats, barris o països respon a dos estats de l'ego, des del punt de vista de la relació com a transacció, de l'intercanvi de la qual pot emergir un procés transformatiu en la mateixa relació. Per això ens aturem en aquesta teoria, per la implicació que té en l'afer relacional des d'un punt de vista transformatiu que ens permet enfocar l'educació per a la pau, i pel que aporta a la possibilitat de passar d'establir relacions centrades en l'ego a relacions de descentrament.

Els patrons que es van desplegant en la vida de cadascú són determinats per les diferents circumstàncies concretes i no són pas unívocs al llarg de la vida. Sí que podem afirmar que hi ha consignes donades d'aquests guions de vida que s'adopten a partir de les paraules o dels diferents tipus de comunicació no verbal rebuts. Berne destaca que els rols, que podem abreujar en salvador, víctima i perseguidor, estan contaminats quan l'emoció que s'hi vincula no és autèntica. Un nou indicador, doncs, de la importància de l'autenticitat com a garantia de relacions saludables que minimitzin conflictes i conductes violentes. A tall de resum, podem exemplificar el patró de salvador amb «jo estic bé, tu estàs malament, i jo em faré càrrec del teu malestar», el de víctima en les claus «jo estic malament, tu estàs bé, i tu et faràs càrrec del meu malestar», i el de perseguidor sota la premissa «jo estic bé, tu estàs bé, però et passaré el meu malestar».

Si mirem de fer una mena de termòmetre de com estan les nostres relacions, obtindrem indicadors de salut i condicions de pau en els àmbits relacionals que mantenim: intrapersonal, interpersonal, familiar, laboral, social, associatiu, ciutadà, nacional, internacional... En tots hi ha forats negres emocionals per on es colen enveges, gelosies, orgulls, en formes de poder subtils o explícites. L'educació emocional s'ocupa d'aquests aspectes també en l'àmbit de les relacions. Un bon coneixement emocional permet identificar on estem enganxats, tant per ser víctimes com per ser victimaris. Una via de coneixement d'aquestes possibles distorsions relacionals ens la dóna l'anàlisi transaccional que hem descrit, però hi ha moltes altres fonts de coneixement que fan de sensors relacionals. Hi ha un domini volgut, buscat o amb incapacitat de fer cap altra cosa, que és el que sovint adopta el qui des de menut ha après el paper de víctima, que s'apropa al salvador, al protector o a l'agressor per mantenir-se en el seu rol de dominat. Podríem dir que la víctima necessita continuar en el seu estat per sobreviure. Altrament, li suposaria un canvi radical en el tipus de relació amb què està acostumat a funcionar, i el consegüent redreçament relacional, per al qual no sempre s'està preparat. El mateix passa en el cas dels rols de salvador i de perseguidor. Redreçar les relacions perquè esdevinguin positives serà l'escenari adequat per treballar espais relacionals pacífics, alliberadors i despresos, però no sempre comptarem amb la predisposició inicial.

En aquest sentit, Berne identifica que les relacions creuades, entre salvador i víctima, entre nen/nena i pare/mare, i a l'inrevés, són les que acaben sent cerques malaltissos, i convé restaurar-les. Això passa, necessàriament, pel treball amb el propi jo, reforçant el que cadascú és en el seu coneixement i reconeixement. Si el treball se centra sols en la relació i no en l'individu en si mateix, difícilment podrem anar a la clau del problema.

Conèixer aquestes tipologies relacionals des de l'aspecte cognitiu no significa que no ens hi puguem apropar des d'altres fonts de coneixement. Tota interacció, a banda d'un coneixement, ens desperta altres sensacions i ens deixa algun regust o sabor. Poder-se aproximar a les relacions des dels sabors que deixen sovint és una preuada font d'informació dels nivells de salut relacional que permeten detectar desequilibris i poder-los així sanejar. En la relació del dominador, pare/mare salvador, sovint hi ha aquesta voluntat de mantenir-s'hi per necessitat identitària, de tal manera que es fa imprescindible, i això el manté en una certa atracció vital, reconeixent un subtil poder amb la intenció de doblegar. Saber-nos vulnerables ens fa cercar seguretats, i el dominador dóna seguretat.

Aquesta aportació de la teoria del comportament humà ens permet veure que les relacions que Berne anomenaria creuades, entre pare/mare salvador i

infant submís, per exemple, esdevenen relacions contaminades, que en aquest cas generen xarxes de domini i submissió de manera juxtaposada, i no permeten el creixement relacional en cap de les dues parts.

Podem extrapolar aquestes relacions creuades a tot l'àmbit relacional i trobarem a bastament exemples en què relacions entre països, empreses, col·lectius laborals i associacions, i fins i tot de la persona amb el medi natural, es donen sota aquests patrons d'inautenticitat. Si en certa mesura poden garantir a curt termini espais relacionals amb aparença de pau i poca conflictivitat, són volcans inactius, però en perill d'erupció.

Vist així, la clau està a promoure espais relacionals des de l'autenticitat, defugint les imatges, anant a la versió original de cadascú, i sense capes de maquillatge que impedeixin la identificació coherent amb el que s'és.

CONSTRUCCIÓ I DESCONSTRUCCIÓ RELACIONAL.

ESFERES DES DE LA DEFERÈNCIA FINS A LA CORDIALITAT

Hem definit l'ésser humà com a ésser social en la seva essència. Així, les relacions es construeixen gairebé per osmosi i per la mateixa necessitat humana de respondre a aquesta necessitat d'afecció des del naixement. Sabem, doncs, que les relacions es van construint, i amb la mateixa naturalitat, es transformen i es desconstrueixen, si és el cas. I al mateix temps ens van construint. Ens fem a través del que passa entre un tu i un jo relacionals. El nostre cervell social es configura per interacció i va desplegant tot un seguit d'habilitats per moure's en societat. Unes primeres relacions d'afecció es van teixint amb el grup social més proper; sovint són relacions consanguínies, no escollides lliurement. Fruit del creixement i l'evolució humana, aquestes primeres relacions amb els més propers, que configuren l'essència més primigènia del ser des del punt de vista sistèmic, es transformen i transformen els éssers que hi estan en relació, de tal manera que algunes es consoliden i d'altres es desconstrueixen. Aquest procés de desconstrucció no significa necessàriament trencament, sinó desconstruir un tipus de relació que permet aflorar-ne un de nou.

Centrarem ara breument la nostra atenció en aquelles relacions que, per contaminades o contaminadores —també anomenades tòxiques—, són camí per a la pau. El primer element serà poder reconèixer l'existència d'aquesta tipologia relacional. Díficilment trobarem una relació que identifiquem com a contaminada si no és perquè alhora esdevé contaminadora. És a dir, té un efecte en el sistema o en la xarxa relacional propera que acaba intoxicant tot l'entorn com en un efecte virus. En aquest sentit, alguns estudis antropològics de tribus

africanes indiquen que aquelles que tenen estructures més impermeables, fins i tot endogàmiques, tenen nivells de conflictivitat superiors i desenvolupen amb més facilitat relacions malaltisses i amb indicadors més elevats de perillositat de generar trastorns mentals. Els mateixos estudis revelen que aquelles tribus amb relacions de més obertura, poroses i permeables, tenen índexs de conflictivitat menors i nivells de salut psíquica més elevats. Sabem, per tant, que un ambient de relacions ampli, obert, porós, en el qual fins i tot la interculturalitat sigui freqüent, permet una mentalitat més oberta i sana. Tot i així, també coneixem el límit quantitatiu dels vincles afectius propers.

En aquest sentit, una de les propostes pedagògiques que se'n deriven és el coneixement de les diferents cultures i formes de ser, de fer, de viure i de pensar. Un dels mitjans més propers i senzills és la lectura de novel·les o relats en què ens identifiquem empàticament amb els personatges, una proposta que també ha estat demostrada per la neurociència cognitiva. La tradició s'ha anat passant de generació en generació per l'impacte dels relats, els quals han deixat empremta en el relleu generacional. A banda de l'amplitud de ment que això comporta, afavoreix la sintonia amb les diverses maneres de ser i de fer. Les sèries televisives o les pel·lícules també poden garantir aquest major coneixement i connexió amb altres formes de veure el món, sempre que revelin la realitat, però la lectura —i més si es fa pausada i interioritzada— permet un nivell més ampli d'identificació amb el personatge de l'altre, amb la consegüent i necessària sortida d'un mateix. Són tècniques que ajuden a fugir de l'autocentrament, ja sigui des del mateix *self* o bé des del centrament en un grup, col·lectiu, associació, empresa o país. Si bé la identitat es construeix per identificació amb uns mateixos sabers, pensars, sentirs i fers, també s'enrareix, per localisme, si està centrada únicament en aquests trets i no permet una mirada més enllà. Malgrat això, cal assenyalar que qualsevol construcció identitària i relacional ha de passar per les diferents fases, des de l'egocentrisme fins a l'alteritat més global.

Tota pedagogia per a la transformació de les relacions violentes o insanes requereix un itinerari de progressivitat que, pel fet de ser gradual, serà personalitzat i des del respecte al ritme propi. L'educació sap el dany que poden fer els processos accelerats que impedeixin desplegar els ritmes diversos. No serà fàcil, però, l'equilibri pedagògic per tal d'educar una ciutadania que ha de viure de maneres compartides preservant aquests processos de creixement relacional més personalitzats. Tota relació ens construeix, es construeix i es desconstrueix, i necessita un manteniment. Té el seu procés de naixement, de creixement, i a voltes, de mort. No n'hi ha prou de crear xarxes de relacions; cal mantenir-les i tenir-ne cura. El seny s'imposa en la selecció natural de les relacions a mante-

nir, per sintonies i complicitats teixides, no mantenint-les totes, però sí identificant diferents marges de proximitat. Per això, en els processos d'acompanyament educatiu es vetlla tot el que pugui crear vincle, aquells trets pedagògics que permeten enfortir-los i mantenir-los, i també l'adequat procés d'acomiadament o mort de la relació educativa que, per essència, en els marcs educatius de relació vertical ha d'arribar a la seva fi per tal de facilitar un veritable procés de creixement. A vegades es pot recuperar de bell nou la relació, fora ja de la intencionalitat educativa i del caire d'acompanyament, des d'un nivell d'horitzontalitat, des de l'adultesa.

De les relacions trencades de manera no volguda, se n'acumulen dosis de ràbia, sovint amb greuges emocionals que senten dèbits i crèdits que es volen fer pagar d'una manera o d'una altra. Tant per dèbit com per crèdit de violència s'han justificat agressions, atacs diguem-ne preventius, i fins i tot guerres. Aquella conducta violenta no resposta al mateix nivell genera un dèbit que s'acumula en qui se sent amb el deure de tornar-s'hi. Si aquest sentiment no és treballat, irromp en el moment més desencertat i desconcertant, amb una resposta desproporcionada, que esdevé motiu de perplexitat. El mateix passa a la inversa, per crèdit de violència. Ambdues postures, per excés o per defecte, irrompen en la pau i requereixen espais per aprendre a desconstruir allò que no funciona en la postura relacional adoptada, algunes vegades per aprenentatges de relacions insanes. Aprendre a desconstruir suposa posar en qüestió les formes personals de relacionar-nos amb els altres i amb nosaltres mateixos, i genera un procés d'autoqüestionament que esdevé cansat, però que produeix vitalitat. En aquests processos és adequat poder exercitar el judici —en tant que valoració— en diferit, tot combinant estones en què es pugui suspendre per poder dialogar i moments en els quals es posi en pràctica per poder desconstruir.

Construir i transformar relacions, més enllà del domini, requereix un primer ingredient: mostrar-se tal com un és des de l'autenticitat, la veracitat i la transparència. Alguns estudis corroboren que els alumnes de mestres que es mostren més com són aprenen més. Sigui per aprenentatge cognitiu o sensorial, el que s'aprèn és la possibilitat de ser des de l'autenticitat, i es veu que si el mestre pot mostrar-se sense replegaments, el mateix educand capta aquesta sinceritat i franquesa relacionals i es dóna permís a si mateix per poder ser tal com és. En aquest sentit, perquè les relacions siguin reals i possibles han d'estar construïdes sobre la realitat, allò que els uns i els altres som realment, sense disfresses, ni màscares, ni posats ficticis, tant aquells reconeguts com els no autoidentificats.

Un altre element clau per a una bona salut en l'aspecte relacional és acceptar que tenim relacions de dependència i d'independència, i que ambdues poden

estar contaminades i ser contaminadores alhora. Les de dependència perquè ens treuen llibertat, ens prenen allò més genuïnament nostre. És prou conegut el cas de Viktor Frankl (1905-1997), psiquiatre austríac que en ple camp de concentració va experimentar que la llibertat és el que ningú pot arrabassar a ningú, i fins es pot sentir preservada enmig d'un captiveri. Les relacions d'independència ofereixen el perill de creure que ens autoabastim, que no necessitem res ni ningú, amb el risc d'emprar-ho com a raó per a la idolatria i els fanatismes més punyents. La proposta pedagògica en clau de pau se situa en les relacions d'interdependència. Reconèixer-nos éssers interdependents implica una gran dosi d'humilitat, sabent de l'origen social de l'espècie humana —naixem de dos, fruit d'una trobada sexual, i aquesta relació exerceix també, en l'activitat mental, una important funció de cohesió social— i de la necessitat d'afecció per mantenir-nos en vida. Si bé no podem viure sols, alhora ens fem nosa i ens encotillem de tal manera que ens lliguem els uns als altres impedit-nos seguir sent.

Així és com detectem relacions de domini quan s'estableix un vincle a través del poder, ja sigui un poder en forma de dependència econòmica, d'ascendència afectiva, de lideratge de masses o de coneixement en mans d'élits. Cal puntualitzar aquí la diferència que s'estableix entre poder i autoritat. Nombrosos autors coincideixen a afirmar que mentre que el poder s'empra per doblegar l'altre, i és autoassignat, l'autoritat s'atorga com a servei a una comunitat o a un grup. Sovint els mateixos ciutadans reconeixen l'autoritat de l'Estat o de les forces públiques i del mateix poder judicial, com també els alumnes respecte als mestres. Aquests col·lectius han estat designats per exercir una autoritat que se'ls ha reconegut des de fora. Per contra, el poder no és legítimat ni reconegut si no és des de la imposició, sigui més o menys subtil, o des de formes coercitives de mantenir-lo, ja siguin emocionals o punitives. L'autoritat també recorre, a voltes, a formes punitives, previ consentiment explícit o poder tàcit.

Analitzant algunes d'aquestes relacions, també observem les que neixen sota un interès concret, i que sols esdevenen significatives en tant que es manté aquest interès. La invisibilitat relacional és font de conflicte. Quants cops, posem per cas, hem passat per una porteria sense adonar-nos del vigilant fins al dia que necessitem entrar al despatx i hem oblidat la clau. La relació es configura per l'interès, un interès centrat en el paper que desenvolupa l'altre, en la funció que té i en el que pot oferir-nos, més que no pas en la seva persona en si. Es tractaria aquí d'una objectivació de la relació, quan l'altre passa a ser objecte de la nostra finalitat, no pas vàlid per ell mateix, sinó pel que representa. Aquestes són relacions d'invisibilitat que sols es fan significatives pel benefici que se'n pot obtenir, sigui a curt o llarg termini. Quan per part de l'altre,

en el nostre exemple el vigilant de la porteria, no hi ha necessitat relacional a cobrir, i entre ambdós hi ha una mena d'acord tàcit a no esperar res més enllà del vincle establert, la relació no té per què comportar conflicte. No fóra aquest el cas quan per part de l'un o de l'altre hi ha voluntat i necessitat de reconeixement personal i no pas funcional. Si el vigilant espera un «bon dia» de cada persona que entra a l'edifici, i més especialment d'algú concret per qui té interès especial o simpatia afectiva, i no veu corresposta la seva necessitat, o a l'inrevés, llavors la relació esdevindrà creuada —en termes d'anàlisi transaccional—, i és aquí on podrà emergir més fàcilment el conflicte. Les relacions de veïnatge —des de l'urbà fins al nacional— d'indiferència o de deferència en són exemples.

Aquesta és la raó per la qual, en establir la relació des de la completesa, des de l'autèntica gratuïtat, des del no esperar-ne res més perquè les necessitats pròpies estan cobertes —no pas per simular que no cal res quan resten mancances sense respondre—, tot el que arribi del vincle amb l'altre serà benvingut, però no esperat com a cobertura de necessitats. En aquesta línia es troba la teoria de la donació que enuncïàvem, segons la qual el creixement educatiu assolit es veu consolidat en mostrar que ja s'està en disposició de donar i no sols de rebre. Les etapes evolutives del procés educatiu així ho demostren. En unes primeres etapes de la relació educativa, aquesta esdevé focalitzada en les mancances, i per tant a saber-se receptor de sabers de caire cognitiu, sensitiu, afectiu o emocional. A mesura que la relació educativa va consolidant els aprenentatges corresponents i permetent que emergeixin les pròpies maneres de desplegar el ser, ja no es projecta en clau de dèficit, sinó de crèdit, i el procés esdevé optimitzador quan en la relació hi ha la capacitat de donar i no sols de rebre. El darrer nivell evolutiu de la relació educativa, diguem-ne òptim, esdevé quan s'estableix més enllà de dèbits i també de crèdits, des d'una pretesa gratuïtat.

Les esferes relacionals en què mirem d'identificar els vincles que establim, les agrupem en tres tipus: les que són pròpies de la relació amb un mateix, les que inclouen relacions d'alteritat amb els més propers —no merament de naturalesa humana— i les que comprenen relacions d'alteritat més àmplies, des de tots els àmbits relacionals.

DESPLEGAMENT DEL SER DES DEL «DE-DINS»

Com a éssers en relació que som, el primer espai relacional és amb nosaltres mateixos. Una relació que és determinada per aquella que establim amb els primers amb qui cerquem aquest vincle, garantia del nostre ser en societat. En

la construcció del necessari vincle significatiu amb nosaltres mateixos, la pedagogia pot apostar per crear espais i temps destinats a assistir i sostenir el ser en la pròpia construcció identitària, des del clima adequat perquè pugui emergir la interioritat, el més genuí de cadascú. Aquí, la psicologia rogeriana té un interessant treball d'acompanyament per a desplegar el propi ser, potenciant la pedagogia del ser per damunt del fer, tan propi dels espais escolars. Aquest vincle intrapersonal es podrà vetllar des de les pedagogies del ser i la interioritat, emprant metodologies de sosteniment i d'acompanyament educatiu per a un desplegament autònom amb reconeixement per la interdependència.

Una pedagogia que se sostingui en el ser permetrà desenvolupar gradualment la pròpia persona facilitant l'acceptació del seu ser concret tal com és, sense anhel de projectar-se en altres models externs o irreal. Sostenir-se en el ser seria la clau d'aquesta significativitat necessària per al desenvolupament de tot ésser humà, sabent-se ser algú per a algú, des del reconeixement de la interdependència, però alliberant-se de dependències que impedeixen créixer. És aquí que ens remetem de nou al concepte de desenvolupament personal de Rogers, basat en el fet de creure en el potencial que hom té en el seu ser més intrínsec, de tal manera que en llimar les distàncies entre el que hom realment és —sovint recobert de múltiples capes—, el que hom creu que els altres esperen que sigui i el que hom acaba sent i actuant, es pot conciliar, o si més no minimitzar, el conflicte més primigeni de cadascú. Aquest trencament intern que la persona viu en el més interior de si mateixa acaba revertint en la gran majoria de conflictes. Quan aquella manera de ser més pròpia de cadascú ha estat encoberta, hi ha un esquinçament intern que és font de mala relació amb un mateix. Fruit d'aquesta mala relació originària, la resta de relacions s'estableix sota una base feble i poc segura. Quan hom ha sentit múltiples vegades que no val, quan prioritza el que s'espera socialment per damunt de la seva forma espontània de ser i de fer, sorgeixen capes diferents per tal de cobrir el que se sap no acceptat, però alhora el que se sap més intrínsec. D'alguna manera, les pedagogies que han fet prevaler la resposta a paràmetres socialment establerts per damunt de l'acceptació i l'eclosió del que cadascú és han facilitat trencaments interns i bloqueigs que al llarg de la història personal sovint s'han incrementat.

Coneixent la importància d'enfortir aquest primer cercle relacional, i sabent que som éssers espaciotemporals, per a potenciar aquestes relacions cal prioritzar espais i temps de relació amb un mateix. Sent com som els subjectes amb els quals sempre coexistim mentre ens mantenim en vida, a voltes «ens» som els més estranys i no sempre «ens» vivim en estat de consciència. Si bé sembla que de manera natural hauria de sorgir aquest espai d'autorelació, els

ritmes de vida de la nostra societat han provocat espais i temps de relació amb nosaltres mateixos, ja que no es donen de manera natural. Aquesta necessitat humana no coberta fa que emergeixin formes diverses per donar-hi resposta, des de la proliferació d'espais de meditació fins a temps per a la interioritat i ritus de trobament amb un mateix i amb les pròpies arrels. El mercat també ha detectat aquest desig insatisfet i ha posat a l'abast formació en aquest terreny. Però no sempre respon provocant espais i temps. No abunden els espais per restar sols i més aviat espanten. Com no abunden tampoc els temps buits, i precisament per la seva buidor els defugim. El valor del temps perdut, en tant que buit d'activitat prevista i pauta, ha caigut en el terreny de la mandra. L'espai per avorrir-se sembla pedagògicament contraindicat, quan hi ha infants que reclamen un temps per badar entès com a temps per no haver de respondre a pautes externes. El perill pot ser el solipsisme, que acabaria en una egolatria com a forma de relació amb un mateix autocentrada i regressiva, que impedeix l'autèntic desplegament del ser. No en va, desplegar indica moviment cap enfora, però que ha de partir del més de dins.

Sense caure en una visió intimista i reduccionista de les relacions basades en la violència o en la pau, sí que es pot afirmar que l'empremta dels primers anys de vida marca considerablement, sense negar el paper decisiu que pot fer i fa l'educació. Per això, les propostes rogerianes o franklianes que tenen impacte pedagògic van en la línia de treballar l'acceptació de la persona tal com és, permetent que trobi dins seu allò que finalment la farà més lliure i feliç. Les pedagogies antiautoritàries basen el seu treball a potenciar la llibertat de la persona. Es remeten al fet que sota conductes violentes o repressives hi ha individus infeliços que s'han sentit coartats en el seu lliure albir com a forma més completa de realització humana que permet arribar a ser allò que ja s'és. No és estrany que aquestes formes de reclusió en un mateix o extrem solipsisme tinguin la seva arrel en biografies amb una infantesa punyent, en què la persona s'ha reclòs en el seu món interior com a salvaguarda de la cruesa externa.

Les apostes pedagògiques de treball per a la pau estan directament relacionades amb l'autenticitat. Mostrar-se sense màscares permet una proximitat relacional major. Fixem-nos com en la disfressa hi ha una voluntat explícita de no ser reconeguts. En el joc relacional que s'estableix en les festes de carnaval es compta amb un procés d'evitació. La proximitat excessiva fa que la identitat que amaga la disfressa sigui descoberta, per la qual cosa es mirarà de mantenir aquella distància necessària que permeti prosseguir el joc de màscares sense ser descoberts en el ser autèntic. La juguesca en aquestes festes rau a no descobrir la veritable identitat que hi ha darrere la màscara. Aquesta comparança ens permet veure que les relacions superficials i poc sòlides s'estableixen sota els ma-

teixos paràmetres. Si no volem ser descoberts en la vulnerabilitat i la fragilitat que ens caracteritza, cal mantenir la distància que ens assegura que no serem delatats en el veritable rol.

Construir relacions des de l'autenticitat suposa no negar-se al que hom és i acceptar les formes diverses i plurals de ser, amb les històries personals que cadascú arrossega, amb els greuges i els valors com a trets identitaris imprescindibles per constituir a cadascú en el que és. Aquesta acceptació primera es construeix a través de xarxes de confiança sòlides, de contactes i relacions lluny de l'anàlisi i el judici. La confiança bàsica podrà ser una base per construir una relació des de l'autenticitat i no des de la disfressa o la comparança. Quan la relació s'estableix des del sentiment d'inferioritat, de valdre poc, el que impera és considerar el valor de l'altre com a més legítim. Recordem aquí novament que podem fer el mateix paral·lisme en parlar de grups, col·lectius o països. La construcció de la pròpia identitat per comparança genera l'enveja existencial. Aquesta no es construeix sota la premissa de voler o desitjar el que l'altre té, o fins i tot els trets caracterials de la seva manera de ser, sinó que rau a voler ser el que l'altre és. Si l'enveja es basa a voler tenir el que té l'altre, emergeix l'afany de robar-li aquells béns i apropiar-nos-els. Alguns països han iniciat guerres sota aquesta forma d'enveja. Si l'amenaça la sentim en els trets identitaris, que són inalienables, les bales aniran destinades a missatges que banalitzin aquestes característiques i difamin el ben-fer o ben-ser de l'altre. Però quan sentim que l'amenaça no són les formes concretes de ser de l'altre, sinó el seu mateix existir, tot porta a mirar d'exterminar aquesta existència, sota formes subtils o directes. L'enginy humà ha arribat molt lluny per mirar d'exterminar. És sabut que sota voluntats d'extermi, sota formes de poder físiques o psicològiques, es descobreixen identitats molt insegures i febles, que comporten negativitat en les relacions. Quan hom se sent insegur necessita agafar-se a alguna cosa a la qual es pugui atrapar. Heus aquí un exemple clar de voluntat d'apropriar-se d'altres persones, per mantenir-les sota el propi domini i així sentir restituïda la pròpia inseguretat. Trobaríem aquí un argument psicològic dels règims dictatorials i de les tiranies.

La trobada necessària amb l'altre garanteix i reforça l'assumpció de la pròpia identitat, l'atorgament de valor personal i reconeixement a la pròpia existència, que, si no és per contacte favorable, s'acaba construint des de la denúncia, la queixa o el freqüent «anar en contra de tot» que quasi de manera visceral emet un «no» d'entrada davant tota interlocució. En la construcció progressiva de la relació amb un mateix, si la mirada posa l'accent en l'*ad-extra*, la personalitat s'anirà formant en funció de paràmetres externs i d'*inputs* comparatius. Des del factor comparança, la relació no se centra en el mateix objecte de la

relació, que en aquest cas és un mateix, sinó en elements externs. De tal manera que sempre se sentirà en el greuge comparatiu de no arribar a ser el que és l'altre.

En tot cas, d'una relació sana i equilibrada amb un mateix difícilment en sorgiran conductes violentes, ni cap a si mateix ni cap als altres. Fins aquí hem centrat més l'atenció a observar alguns comportaments violents, per als quals sembla que sempre ens faci falta un altre extern. Però cal tenir present que la violència també es pot manifestar *ad-intra*, en la relació amb un mateix. Des del maltractament del propi cos fins a les formes de domini i submissió que mantenim amb el nostre ser més intern, són manifestacions de conductes disruptives i poc pacífiques amb nosaltres mateixos. La mateixa cultura ens porta a formes subtils de violència personal, sota paràmetres d'haver de respondre a allò que socialment està establert o a allò que s'espera d'una actuació coherent. Quantes relacions de gènere no responen també a violències estructurals, per masclismes apresos, tant en les formes de relacionar-nos i de ser dels homes com en les de les mateixes dones abonant el masclisme.

Desplegar amb autenticitat aquest primer cercle relacional de manera plena i satisfactòria contribueix a construir la base adequada per enlairar el pilar de les relacions harmòniques. No oblidem, fent ús de la imatge de la tradició castellera, que l'estructura del castell s'enforteix per la base, fent una bona pinya. En aquest sentit, la pinya de la relació interpersonal no sols se sosté per un bon coneixement d'un mateix com figura al frontispici atenenc, sinó pel ple desplegament del ser. Conèixer comporta habilitats cognitives, que sols es poden construir des del ser més genuí. Si l'informe Delors ens remet als quatre pilars de l'educació per al segle XXI, entenem que una pinya sòlida per a la construcció de la pau es basi en la pedagogia del ser, no del ser «més» en comparació amb l'altre ser, sinó del ser propi sense altre factor de comparança que un mateix. Aspirar a ser més el que hom és, sense caure a aspirar a ser més que l'altre, segons paràmetres intrínsecs en lloc d'extrínsecs.

GARANTIA DEL BEN-SER, CAP A L'ENFORA

Quan aquest primer vincle intrínsec està ben estructurat, ja no s'estableix la relació amb l'altre per cobrir mancances, en clau de dèbits. Així, la relació esdevé més lliure, tot partint del fet que ens construïm per interdependència. D'aquesta manera, establim xarxes de convivencialitat per anar aprenent a viure junts entre aquells qui pensem, fem, actuem i sentim de maneres ben diverses i a voltes contraposades. Per al cultiu d'una relació calen espais i temps destinats a propiciar aquestes trobades. Els espais compartits que les polítiques ur-

banes afavoreixen solen tenir aquest objectiu a banda d'altres interessos. No en va, en aquests entorns emergeixen conflictes fruit de la convivència compartida d'aquells qui no sempre comparteixen valors. La mateixa gestió de l'espai públic urbà, com la dels parcs i jardins públics, és una de les demandes més habituals als serveis de mediació ciutadana dels ajuntaments, per sota dels conflictes per sorolls al veïnat. En aquests casos, la intervenció que es pugui fer des dels equips de mediadors o gestors de conflictes anirà orientada a ampliar els horitzons morals i intel·lectuals de les persones implicades i de la ciutadania en general. Tasca no fàcil, però en qualsevol cas imprescindible per ampliar la consciència del ser i viure en col·lectivitat.

La garantia d'una relació autèntica i ben construïda amb un mateix és que sigui per orientar-se cap enfora, sabent que aquest «enfora» no serà el seu nord. Si fos així, cauria en el perill de la identitat construïda per comparativa, en què el valdre està sempre en funció d'*inputs* externs, a l'embat dels altres, amb la consegüent fragilitat i vulnerabilitat.

Tota construcció relacional requereix d'un aprenentatge adequat, que potenciï vincles sòlids, afavoreixi espais i temps de trobada i posi en pràctica l'exercici del respecte mutu. Ja hem comentat com en societats més obertes, amb relacions menys nuclears i més àmplies, la capacitat de gestió positiva del conflicte és més gran. Per això la importància de facilitar cercles d'acollida, en els quals les relacions prioritzin la qualitat, vetllant les presències, les trobades i les retrobades. Una convivencialitat com a competència a adquirir que és producte de la pràctica del viure junts, sabent que podem seguir pensant de maneres diferents, desitjant organitzar la societat, el barri, la població o la mateixa aula escolar de maneres també diverses, i tot i així compartint espais i temps junts. Quan hom se sent part d'un grup social més ampli té més capacitat de superar obstacles, en gran part pel suport emocional que rep de la xarxa social de pertinença.

La pràctica del vincle interpersonal permetrà reconèixer que malgrat la intenció de viure junts de manera harmònica no arribarem a ser tots amics. La intensitat i qualitat de la relació s'establirà per contacte, freqüent, per freqüència i qualitat de trobades, i per estima, però sense pretensió d'universalitzar la simpatia entesa com la capacitat de posar-nos en el lloc de l'altre i estar d'acord amb l'altre. L'acord no és imprescindible per a la convivència pacífica. Una convivencialitat des del respecte comprendrà relacions d'empatia, en les quals exercim la nostra capacitat de posar-nos en el lloc de l'altre tot i que no necessàriament hi estiguem d'acord, sabent-ho diferenciar de la fallàcia d'universalitzar el fet d'haver d'estar tots d'acord. Cal puntualitzar també que pot haver-hi acords en diferents nivells, i no tots remetent a uns mateixos paràmetres.

Un dels valors a treballar serà, doncs, la qualitat del vincle i no merament la quantitat. Per això, propostes de treball dels valors sobre la cura i el manteniment de les relacions seran garantia per a un teixit social perdurable. La freqüència relacional capacita per a viure amb altres, com tot treball basat en els hàbits, que per reiteració s'adquireix i es consolida.

COSMOPOLITISME CORDIAL

El nivell de convivencialitat més ampli comporta relacions amb els que a voltes no ens són significatius, i que fins i tot poden esdevenir-nos indiferents. En aquests marcs relacionals, un dels elements serà novament aquest pas de la indiferència a la deferència i la significativitat. No podem ignorar que els humans tenim uns entorns de relació més pròxims, que necessàriament formen part dels més íntims, que fins i tot quantitativament ens són limitats. No podem establir vincles d'amistat amb tothom. La mateixa neurociència posa de manifest aquest límit, no determinista, però sí constitutiu, que fa que més fàcilment ens mobilitzem per les causes dels nostres més propers que no per les dels més llunyans.

Les relacions socials en aquests nivells ja més amplis, les establim per pactes, siguin des dels codis legislatius, siguin pactes normatius als quals arribem entre grups. El famós contracte social acaba sent el vehicle per evitar estadis de violència i regular les formes de comportament de manera que no ens causem danys. Però si el contracte social semblava que inicialment s'establí sota formes de regular les conductes negatives i minimitzar els danys, veiem que també poden establir-se contractes amb voluntat d'harmonitzar les relacions i establir formes de ciutadania cordials, basades en allò que en diem la solidaritat.

La solidaritat, entesa com una relació amb tot el que ens envolta, serà el valor a implementar més enllà de les diferències i de les indiferències. Una solidaritat cosmopolita proposa vincles harmònics no sols amb aquesta naturalesa humana llunyana, sinó també amb la natura animal i fins amb tota forma d'existència inerta. Els discursos de comportament ètic amb aquest entorn natural ampli s'apleguen sota el que se'n diu ecoètica i engloben els estils de vida morals en les relacions amb el medi entès des del més reduït i antropocèntric fins al més integral que defensen les propostes de l'ecologia profunda.

Partim del fet que la capacitat de relacionar-nos amb la resta —en aquest sentit ampli— de forma pacífica i harmònica es pot aprendre a través de l'experiència. Es tracta de l'aprenentatge d'habilitats socials que es poden entrenar a través de tècniques cognitivoconductuals amb la finalitat de modificar les re-

lacions interpersonals. Aquest és àmbit d'estudi de la intel·ligència emocional social, diferent de la intel·ligència emocional personal, en relació amb la capacitat de relacionar-se cordialment amb els altres i guanyar la cooperació i el reconeixement mutus. Adquirir competències relacionals emocionals i socials serà un repte pedagògic a incorporar per a una convivència democràtica en la qual a voltes els estils de vida moral s'han considerat renyits i en contradicció amb algunes formes instintives humanes, espirituals i culturals.

RELACIONS HISTÒRIQUES D'ENEMISTATS I VIOLÈNCIES. LA SEVA TRANSMISSIÓ

Si hem vist estils relacionals que poden esdevenir font de conductes violentes, fem una atenció especial a un tipus de relacions que perpetua conflictes del passat en el present. Es tracta d'aquelles relacions que en alguns moments de la història han generat ressentiments entre nacions o col·lectius i que, no havent estat resolts, han perpetuat fins a l'actualitat aquests sentiments d'animadversió entre els uns i els altres. Entren aquí tots aquells conflictes no resolts, mal tancats o no tancats, ja sigui sota formes de silenciament del tipus «aquí no passa res» o sota expressions violentes en el moment històric que s'han donat, però que han quedat encobertes.

Els ressentiments formen part d'un dels tipus de sentiments morals, com la indignació i el remordiment. S'entén per ressentiment aquell sentiment negatiu per algunes ofenses rebudes, que es reproduïx sobretot en la memòria emocional, i no sols cognitiva. Si la memòria cognitiva no el pot esborrar mentre no hi hagi algun «oblit neuronal», la memòria emocional el viu amb la mateixa intensitat d'emoció que en el moment que es va sentir l'ofensa. De tal manera que, en fer memòria mental dels fets, es vinculen novament al mateix impacte emocional i reproduïxen el greuge de manera repetitiva. I al cap i a la fi, com ha demostrat la neurociència cognitiva —en parlarem a la segona part del llibre—, en les nostres decisions pesen més els components emocionals que els racionals. Aquest impacte és el que es podria treballar. Si bé no és possible ni adequat oblidar el dany ocasionat, sí que és possible desvincular-lo del sentiment que se li associa o si més no rebaixar-lo, tot fent un exercici de desafecció (a la segona part també parlarem de la importància neurològica del perdó —no de l'oblit—, atès que permet recuperar l'equilibri emocional i cognitiu de qui perdona).

A banda, si aquests ressentiments acumulats es van reproduint una vegada i una altra, l'associació dels fets amb el sentiment que provoquen s'incrementa,

de tal manera que la dissociació serà cada cop més difícil, atès el caràcter repetitiu que té la generació de qualsevol hàbit conductual. És així com s'expliquen les històries de vida, els relats biogràfics i fins la història de la humanitat, vinculant fets amb emocions negatives, amb el perill gradual de relatar una història teixida de ressentiments per ofenses en les quals ni ofesos ni ofensors ja no són presents. Trencar aquest lligam requereix una pràctica de desvinculació que suposa donar-se permís per fer una mirada distanciada de la història. Tota una generació del nostre país ha crescut amb relats de la Guerra Civil espanyola en els quals la història de vencedors i vençuts s'ha traspassat en clau de ressentiments d'un bàndol i de l'altre, vinculats també a emocions tan primàries com la por, la ira, la desconfiança i, també, el plaer, amb profundes arrels en el funcionament preconscient i emotiu del cervell. Els mateixos himnes nacionals de molts països es fan ressò d'aquesta càrrega emocional en clau de greuges, i es van repetint en la ment de les generacions que no van viure els conflictes que les lletres dels himnes relaten. Si cal ser veràços amb la història i amb els fets ocorreguts, cal ser també honestos vers les generacions actuals que no poden heretar culpes per allò que no van cometre. Les culpes no s'hereten, com tampoc les vanaglòries. En tot cas, institucionalment es poden, o encara millor, s'han de demanar responsabilitats pels danys ocasionats, ja que sí que hi ha un deure moral de responsabilitat, però individualment les generacions actuals no són culpables de les guerres dels avantpassats. L'amnèsia política no funciona. Per als qui van patir, cal un reconeixement públic. Els pobles que han patit han d'entomar el repte de recordar i fer emergent la veritat. Així es poden fixar les bases dels processos de veritat i reconciliació, que no en va no incorporen el terme «justícia» per les connotacions sovint punitives que comporta. Les emergents justícies restauratives i transaccionals s'implementen com a mètodes per reparar danys i alhora persones. La saviesa d'algunes comunitats indígenes recull aquest saber ancestral en clau de sanar persones davant els delictes i greuges comesos, com aquestes darreres dècades ha fet per exemple el poble maorí de Nova Zelanda.

L'estudi de la història no vacuna les noves generacions, ja que se segueix caient en els mateixos errors que es pretenien evitar. El que cal és tenir en compte des de quina perspectiva s'estudia. Per exemple, la història escrita pels vencedors estereotipa uns enemics i uns herois comuns que tenim dret a no conservar. En el darrer segle han estat freqüents els intents de canviar les maneres d'apropar-se a l'estudi de la història, perquè aquesta esdevingui element constructor de relacions pacífiques entre pobles que havien estat enfrontats. La Unesco mateix, ja el 1995, entre les propostes que formulava per enfortir una cultura de la pau mitjançant l'educació, feia referència a la renovació sistemà-

tica de l'ensenyament de la història, per tal de donar tanta importància als canvis socials no violents com als violents.

Des de l'estudi dels conflictes es proposa un ensenyament de la història en clau de cooperació i col·laboració per damunt de la competició. Això no vol dir que no s'hagin d'estudiar i conèixer els fets que han dut a enfrontaments fins i tot bèl·lics, sinó que cal escriure també les històries de pau i no merament les històries de guerra entre països. La mateixa anàlisi es pot fer quan es tracta de poblacions veïnes enfrontades, empreses, col·lectius, famílies, agrupacions, entitats culturals o populars.

Amb el pas del temps, els esdeveniments que recordem són els que passen a configurar el que denominem «memòria històrica». Qualsevol fet, per insignificant que sigui, fa emergir aquesta memòria passada al present, a voltes arribant a pertorbar les relacions entre persones i pobles. Aquesta memòria deixa ferides en les persones, que no sempre queden totalment tancades i que, sovint, es transmeten després a les generacions més joves. Així és com es descarreguen en els fills recels i ressentiments contra altres contemporanis que ni tan sols han viscut aquests fets. Les culpes, com les glòries, no s'hereten. No som esclaus de la història que hem heretat, però tampoc som ahistòrics. Amb la venjança no aconseguim netejar la història, sinó que reproduïm una espiral de violència permanent —el clàssic ull per ull... i tots cecs—.

En aquest punt, és clau la noció de culpa, i de culpa històrica. Una ètica basada en la culpa parteix de mirar el passat en clau d'identificar-ne els actors dels fets ocorreguts, assignant-los el paper de culpa pels greuges comesos. La culpa sempre la vinculem a un fet passat negatiu, mentre que la glòria, també la glòria històrica, la identifiquem amb fets passats positius. La contingència humana, el fet que siguem persones finites i caduques, ens situa en uns marges d'espai i temps que ens configuren. El fet que descrivim l'ésser humà amb les coordenades espaciotemporals fa que qualsevol esdeveniment el situem en aquests paràmetres, i per això en un temps passat, present o futur. No en va, tenim memòria i registre de caire cognitiu i també emocional. Però fa falta memòria històrica, perquè tota experiència negativa que cau en l'oblit es fa més fàcil que es reproduïxi per haver-ne oblidat les conseqüències.

En el terreny dels ressentiments, cal diferenciar els que sorgeixen per fets actuals dels que formen part de fets del passat, com poden ser els enfrontaments bèl·lics dels avantpassats. En aquests hi ha necessitat de memòria, però hem de reclamar el dret a no viure ressentits per fets que no vam patir directament i en els quals tampoc no vam participar. Aquests darrers no tenen raó de ser. Sota ressentiments sense fonament es construeixen guerres. Un mer ressentiment entre generacions anteriors pot enemistar famílies, ètnies o grups so-

cials de per vida. Moltes de les venjances entre famílies, entre pobles, fins i tot moltes guerres entre nacions, són motivades per ofenses anteriors a nosaltres. Per això cal estudiar aquest tipus de ressentiments. S'empren per tal de carregar les piles per carregar-se l'altre. Quan una relació no sent cap deïbit respecte al passat, ni cap crèdit vers el futur, pot restar alliberada i, per tant, transitarà en positiu. Aquest seria un dels passos inicials per treballar sentiments i emocions vers la construcció de relacions basades en actituds pacífiques. Tota relació, entre països o entre persones, pot sentir greuges pendents i arrossegar temes no resolts. La qüestió és des d'on establim la relació, si des del passat pendent o des del passat serè. Això no vol dir que no s'hagin de poder conèixer i reconèixer els fets ocorreguts en els quals s'originen ferides no tancades.

La reconciliació no indica una actitud ingènua de tapar injustícies o partir de l'oblit històric. Cal conèixer i reconèixer les ferides, com les glòries, i saber identificar els responsables dels fets esdevinguts, no merament els culpables. Seran els mateixos protagonistes. Però mentre que si els assignem un paper de culpa cercarem una justícia punitiva i repressora, en assignar-los alhora el rol de responsables estarem clamant per una justícia restaurativa, en què els responsables hauran de passar comptes pel que han fet mirant de reparar el dany ocasionat. Aquesta ha estat l'estratègia duta a terme en els processos de veritat i reconciliació de diferents països, en què s'ha demanat reconèixer la veritat, narrar-la, acceptar-la, posar-li nom, i fruit d'això poder establir unes propostes d'actuació futura en clau de resposta pels greuges comesos. Ha estat el cas, per exemple, del procés de reconciliació del final de l'apartheid a Sud-àfrica.

L'educació té un paper important en el fet que aquests ressentiments no esdevinguin llegat de la humanitat. Tot al llarg de la història transferim sovint deformacions estructurals i culturals a les generacions següents, moltes de les quals en forma de ressentiments. Com s'explica la història personal, de la mateixa família, del barri, de l'escola o del país, serà un indicador del nivell de salut mental en clau de greuges emocionals, alliberats del pes de la culpa.

Els ressentiments històrics gravats pels adults al cor dels més joves són un gran obstacle per a la pau. Aquesta memòria deixa ferides que no sempre queden totalment tancades, que es transmeten després a les generacions més joves, descarregant en els infants ressentiments contra contemporanis seus que ni tan sols han viscut aquells fets. Ensenyem la història del propi país amb grans glòries, dissimulant els errors i traspasant un cert ressentiment per les humiliacions rebudes. Això crea prejudicis contra els altres i impedeix la solidaritat pròpia del tercer cercle relacional que hem esmentat.

Així doncs, podríem afirmar que els ressentiments històrics són absurds. Hi ha també, però, uns ressentiments entre els presents, per fets que ens fem

els uns als altres. El ressentiment és una actitud de caire emotiu, una reacció, que es reviu repetitivament. No és un record intel·lectual, fred, distant, sinó un sentiment que fa sentir hostilitat cap als altres. Quan hom se sent ressentit, arriba fins i tot a alegrar-se del sofriment aliè, desitja mal i dolor a l'altre. La reconciliació és l'únic element que ens permet sortir d'aquesta espiral de ressentiments. En farem un petit apunt a la segona part.

PRINCIPIS DE RELACIÓ

A tall de cloenda d'aquest capítol, apuntem el que considerem protoprincipis o principis molt iniciàtics que cal tenir en compte en el marc de les relacions, i no merament de les relacions humanes.

Un primer principi previ en tota interrelació es basa en la disposició a l'acceptació. Parlem de disposició en tant que facilitar l'escenari perquè emergeixi aquesta acceptació de la realitat, de l'altre, de l'entorn i de tot el que és i està sent. Ens hi referim com a disposició, ja que el resultat no sorgeix sols d'un mateix, i sabent que l'acceptació també té els seus límits, alguns més controlables que d'altres. El filòsof, assagista i poeta francès Paul Valéry (1871-1945) ja deia que sovint pintem un quadre i després volem que la realitat s'hi assembli.

El principi d'acceptació ens convida primer a mirar la realitat, adonant-nos de com és, sense ulleres que la distorsionin. Sovint no respon a com voldríem que fos, i això pot fer que la percepció que en tinguem sigui en clau de les expectatives que ens hem creat més que no pas d'una mirada neta alliberada de prejudicis. En els estudis del sociòleg holandès Stefan Vanistendael sobre la resiliència es posa de manifest com els receptors de la relació educativa expressen que capten quin educador els accepta i quin no. Detallen que el fet de mantenir una entrevista d'acompanyament educatiu en la qual el seu tutor o educador estigui mirant el rellotge els suposa no sentir-se acceptats. Alhora, el fet de saber que l'atenció que en reben respon a una relació professional remunerada és un factor que els fa sentir no volguts autènticament. Manifesten que l'atenció rebuda pels voluntaris els fa sentir més acceptats. Cal tenir en compte, però, que aquestes dades responen sols a persones ateses des d'un vincle de relació educativa en clau terapèutica, com a sectors en risc social o que responen a algun perfil de desestructuració.

En tot cas, l'acceptació del que s'és esdevé un dels pilars educatius primaris per tal de consolidar relacions harmòniques. Quan aquest primer nivell d'acceptació no es dona, hi ha dosis importants d'escissió, de vivència fragmenta-

da, que no duu a processos de pau ni amb un mateix ni en cap dels tres cercles relacionals assenyalats anteriorment.

El segon protoprincipi relacional per a uns vincles pacífics rau en la confiança. Les converses de pau entre individus, comunitats, països o empreses han de poder partir d'uns mínims de confiança entre els grups implicats. En teixir xarxes de confiança, s'està partint de la base de l'acceptació. Fiar-se de l'altre implica diluir les barreres de la por davant l'alteritat, sovint fonamentada en la por de sentir el propi valdre devaluat davant el valdre de l'altre. Al capdavall, aquesta por amaga una sospita en relació amb què pot acabar fent l'altre amb la seva llibertat i què ens poden comportar les decisions que prengui, tot qüestionant que es pugui girar en contra nostre i sentint-lo, per tant, com una amenaça. Viure les relacions des de l'amenaça crea vincles de sospita i marges d'incertesa en els quals es van construint bloqueigs relacionals.

El principi per excel·lència d'unes relacions més enllà del domini es basa en la llibertat. Quan la persona, poble, col·lectiu o nació se sap i se sent acceptada en el que és no pot ser d'altra manera que per haver travat uns lligams des de la confiança, i alhora aquesta acceptació de retruc també comporta espais de confiança. Garantia d'unes relacions pacífiques, ja no només no violentes, serà que aquestes relacions s'estableixin des de la llibertat dels grups implicats i des de la llibertat compartida, sense l'afany de poder que sovint hi ha darrere de moltes relacions. Tot un parany ple de paradoxes. Si bé la persona necessita els altres per ser i seguir sent, sols acaba esdevenint autènticament ella mateixa quan no queda lligada per aquesta necessària necessitat. La por de no ser reconeguts, estimats, tinguts en compte ens duu a cercar els altres per rebre'n aquella resposta. D'aquesta manera, tot buscant els altres, mirem d'atrapar-los per sentir la nostra necessitat satisfeta. És una enganyifa fàcil, perquè fem valdre més l'amor que la llibertat. En els estats totalitaris es dona aquest joc subtil. El dictador pot seguir sent-ho mentre té els seus súbdits. La suposada fidelitat d'aquests és imposada, mentre que una relació constructiva i pacífica sols se sosté des de la llibertat, des del lliure albir entès com la capacitat de ser un mateix.

Però la por a la llibertat frena, i per això fa buscar dominadors que ens impedeixin ser lliures i que ens mantinguin en aquest estat de victimaris que permet romandre en l'infantilisme social, acotant el cap davant tota responsabilitat. Una resposta infantil, però ben estesa, des de la queixa permanent cercant el rol de «pare/mare Estat» amb qui mantenir una baralla i una batalla permanents.

Les relacions lliures no tenen por d'establir lligams amb qui és, pensa, viu i sent de formes oposades a les pròpies. Fins i tot no veuen perill a relacionar-se

amb qui actua segons el seu bé i els seus interessos particulars, i no segons el bé i els interessos compartits. Perquè des de la llibertat la relació ja no s'estableix per necessitat de cobrir mancances personals o grupals, sinó per veritable obertura a l'alteritat. Llavors s'estableixen vincles descentrats.

Proposem anomenar metarelacions aquestes relacions que van més enllà de la voluntat de domini i de cercar el que falta. En tant que per relació podem entendre que sigui bidireccional, la metarelació no es mou per intenció de ser corresposta, un cop ja està alliberada de la necessitat de ser significatiu per als altres. Aquest seria, per dir-ho així, el grau més elevat de relació, que ha de passar pels altres nivells i que no es pot consolidar sense haver construït i des-construït relacions per necessitat, en funció de les diferents etapes vitals.

Així com hi ha menús per a diabètics, per a celíacs, per a qui té problemes digestius, per a qui està empatxat, també cal considerar que el teixit de relacions pot ser a la mida del moment existencial que cadascú viu i d'allò que cadascú és capaç de digerir. Fem ús aquí de la forma més personal, però novament demanem l'esforç d'ampliar-ho a les diverses formes de relació, de les més intrapersonals a les més comunitàries i cosmopolites.

Hem passat, en aquest capítol, dels sabers cognitius sobre les relacions pacífiques i harmòniques als sabors com a coneixement perceptiu i sensitiu. Al capdavant, veiem el compromís ètic que comporta tota àrea de coneixement, també en les relacions. El perill que implica saber-ho és que compromet. Saber i assaborir les relacions més enllà del domini comporta aquest compromís ètic, un vincle de responsabilitat, de cohesió col·legiada amb els altres i amb un mateix. Com també hem puntualitzat, sovint els menys cohesionats som nosaltres amb nosaltres mateixos, i d'aquí la gran font d'escissió i ruptura de pau.

A tall de cloenda, doncs, veiem que podem transformar èticament les relacions per tal que esdevinguin font de pau, construint-les i desconstruint-les sempre que calgui. No podem oblidar que ens relacionem amb els altres en la mateixa mesura que ho aprenem a fer amb nosaltres mateixos, i a l'inrevés. La reacció relacional pròpia de caire reactiu davant un conflicte serà d'atrinxerar i ostentar força, mirant de dominar, tot escalant. El resultat és un bloqueig que agreuja la relació. Estem, en aquests casos, davant el que en diem «suma zero», en què tots perden o guanya un de sol. La reacció relacional pròpia de caire passiu fóra una resposta per por o bé per ingenuïtat o moguts per la comoditat. Això provoca que la relació sigui de submissió, tot cedint. El desenllaç aquí serà desequilibrat, des del «jo perdo, tu guanyes». Una tercera possibilitat de reacció relacional és la que s'anomena proactiva, en la qual s'estableix una relació de cooperació, tot i que no sempre cal que hi hagi un acord. La relació serà de guanyar-guanyar, en clau de suma positiva.

Si bé aquesta és l'explicació clàssica de les relacions en cas de conflicte, les variants són també diverses. Però el que centra aquesta mirada és adonar-se que davant qualsevol conflicte podem apostar per prioritzar el manteniment de la relació amb l'altre, o bé orientar-nos cap a assolir l'objectiu que està en controvèrsia. D'aquí s'estableixen els clàssics comportaments relacionals: cedir, competir, cooperar, col·laborar, evitar, acomodar-se, controlar, comprometre's.

Acabem fent esment del triangle de les tres P que emprà Lederach per explicar en què es basa una relació no violenta. Amb la seva llarga experiència de gestionar conflictes en totes les cultures, proposa diferenciar *persona*, *problema* i *procés*. En tot conflicte, la mirada ha de poder-se centrar en la persona pel que és, lluny d'identificar-la amb el problema. Això no vol dir que no sigui l'agent causant del problema, però no ha d'acabar sent un problema amb potes com sovint s'ha catalogat.

Al capdavant, les xarxes relacionals febles es construeixen per mostrar o demostrar als ulls dels altres; es teixeixen en clau de rendibilitat i de passar comptes de productivitat, establint el que en podem dir diàlegs «de medalles» i mostrant mèrits i demostrant vàlues. Les xarxes relacionals sòlides poden construir-se des de l'autenticitat, alliberades com estan ja de demostracions.

3. LA PAU, MATÈRIA EDUCATIVA?

La construcció d'una cultura de la pau requereix tot un seguit de passos previs que configuren un procés d'aprenentatge concret. Assenyalem alguns dels trets característics d'aquesta cultura de la pau que entenem que són matèria susceptible d'aprenentatge: desacreditar i deslegitimar les diverses formes de guerra i els diferents usos de la violència; potenciar el coneixement i el diàleg entre cultures i persones que tenim formes de ser, de fer i de pensar diverses i fins contraposades; superar les relacions de domini/submissió a través de l'empatia, l'afecte i la tendresa; incloure-hi les formes ètiques de relació amb l'ecosistema, tenint cura dels recursos limitats; actuar sobre les arrels dels conflictes i no només sobre les seves manifestacions; millorar les formes de gestionar la vida ciutadana, incrementant la participació i la coresponsabilitat; desmilitaritzar les polítiques de seguretat; prioritzar formes de justícia restauratives per damunt de les coercitives; coresponsabilitzar els ciutadans en garantir les necessitats bàsiques cobertes per a tothom; implicar en processos d'autogestió social des de polítiques participatives; educar en la construcció de relacions interpersonals de confiança; acompanyar en processos de desplegament del propi ser construint persones íntegres i segures, que es donen permís per a ser en la seva singularitat, unificades i en coherència amb el que són.

Aquesta concepció àmplia de cultura de la pau, en alguns aspectes ja quedava recollida en la Declaració Universal dels Drets Humans, un instrument de prestigi per la reconeguda legitimitat moral de què gaudeix, compartida per bona part de la humanitat tot i la seva qüestionada universalitat per preeminència cultural occidentalitzada. Una legitimitat que li permet impregnar tot un estil cultural, l'aprenentatge de la qual no es clou, però, en una impregnació o construcció de la cultura, sinó que l'esforç més considerable rau en el necessari procés de consolidació i manteniment d'aquesta cultura. Projectes orientats a anar construint itineraris pedagògics són engrescadors i alhora atractius per la seva novetat, però la pedagogia de manteniment i conservació requereix els valors de la constància, la perseverança i l'esforç, en els quals cal educar de

manera emergent els ciutadans perquè la cultura de la pau tingui èxit i esdevingui un projecte que romanguí en el temps, i no mer foc d'encenalls.

PRENDRE I EMPRENDRE DECISIONS. RESPOSTES COHERENTS AMB LA PAU

Considerem que tots aquests objectius que s'inclouen en la cultura de la pau poden ser educats. Recordem novament el que dèiem al primer capítol sobre el concepte d'educació. En cap moment el vinculem a un aprenentatge per inculcació, ni des de cap convicció de traspassar veritats. Més aviat el veiem com aquell procés d'ensenyament-aprenentatge que, igual que el pedagog de la Grècia clàssica, vol acompanyar l'altre en la descoberta del propi ser, mirant de minimitzar les incoherències entre el pensar, el sentir i l'actuar propis. Això no vol dir que no calgui dotar dels aprenentatges que puguin contribuir a aquest desplegament, alguns de caire cognitiu, però també molts d'altres de tipus sensitiu, perceptiu, emocional, desideratiu, volitiu i comportamental.

En tot cas, des de les diferents maneres de copsar, adquirir i interioritzar coneixement, podem afirmar que la pau s'aprèn. Es tracta d'un aprenentatge no sols enfocat cap a la negativitat, és a dir, no sols mirant d'evitar, prohibir o fins impedir formes i conductes violentes. Ni tan sols només relegant el paper de l'educació per a la pau a promoure conductes no violentes —que, com hem dit en els capítols anteriors, en si mateixa tindria també aquesta càrrega negativa o evitativa—. Es tracta d'una pedagogia que pot anar més enllà, com a actitud proactiva vers el desplegament de conductes pacífiques que no ens faci por anomenar-les així per la càrrega d'ingenuïtat o de naturalesa somiatruïtes que se li ha atribuït.

Per evitar aquestes connotacions, partirem de les propostes pedagògiques arrelades en el pragmatisme deweynià. El pedagog i filòsof nord-americà John Dewey (1859-1952), defensor de l'«aprendre fent», posà de manifest que en la mesura que posem en pràctica allò que hem adquirit és com ho acabem aprenent. Per tant, no pel fet de tenir un coneixement podem dir que l'hem après. Més aviat, la consolidació i la interiorització vindran quan el fem acció —i quan hi reflexionem, però d'això en parlarem al capítol 4 i a la segona part del llibre—. Podríem trobar aquí alguna explicació de per què gent molt ben preparada en formacions superiors, amb alts nivells d'estudis, empra aquests coneixements en pro de la guerra i la violència. Si bé podem tenir molt clar el coneixement sobre què és millor que fem quan hem descobert que un jove ha robat repetidament diners dels seus pares, en el pas a l'acció pot haver-hi un fre que bloquegi allò que en el nivell cognitiu se'ns feia evident. No serà, de ben

segur, el mateix criteri el que aplicarem si el protagonista del cas és el nostre fill, o si és un alumne de l'escola, o un nen al qual no posem ni nom ni rostre. Les decisions de caire moral tenen implicacions emocionals i afectives, que són les que incrementen la dificultat en la presa de decisió i alhora la dificultat a dur-les a la pràctica. Si més no, fa que als criteris de decisió racional hi incorporem els emocionals i afectius.

En aquesta presa de decisions de caire moral no entren en joc els mateixos elements que si haguéssim de decidir sobre el menú que fem per dinar. D'una banda, la implicació de la decisió té nivells molt diferents, fins i tot des del punt de vista endogen i exogen. Però, alhora, les decisions no es prenen entre els mateixos nivells de possibilitats. La decisió sobre el menú a preparar, la podem prendre segons els elements de vida saludable, dels gustos dels comensals que tindrem a taula, de les dietes que tinguin prescrites per motius de salut, segons el pressupost, del temps de què disposem per cuinar, dels estris culinaris que tenim a disposició, de les possibilitats logístiques de compra, dels ingredients que tenim en l'entorn cultural i social en què ens trobem, i fins de l'aspecte afectiu des del qual vulguem prendre la decisió, segons si la pretensió és de complaure o bé prioritzem aspectes de salut i recomanacions mèdiques, tot i que no ens vingui de gust. Aquí entren en joc aspectes que formen part de la metadecisió, que estan més enllà de la decisió mateixa. Per exemple, no seria el mateix decidir el menú d'avui en una vila rural catalana o en un poble de l'interior de la Xina.

Unes decisions les prenem més en funció d'aspectes cognitius, valorant el coneixement que tenim i els judicis que en fem, mentre que d'altres les prenem tot posant en joc aspectes de caire emocional. Tant en les unes com en les altres, els criteris «fes el que més convingui», «el que creguis més oportú», «el que et vingui més de gust» responen a aspectes generals i no resolten la concreció. Això sí, aporten l'aspecte clau que predomina en tota decisió, i més si corresponen a criteris morals: prendre la decisió des del que hom creu, a partir de la pròpia convicció, tot escoltant el que hi ha en el més endins de cadascú. Aquesta saviesa humana tan natural que ens porta a dir «fes que el creguis» s'arrela en el fet que el que creiem és el que estem més disposats a fer. Per tant, hi estarem més predisposats, hi invertirem més esforços de manera natural, així, sorgirà amb més entusiasme i de manera més integradora, menys violenta amb el propi ser i voler i, és clar, més pacífica.

Aquesta mateixa amalgama en els criteris de decisió acaba sent la que posem en joc quan ens apropem a decisions de caire ètic i fins en aquelles que tenen a veure amb implicacions socials. Anem a pams per veure quin és el desenvolupament d'aprenentatge en aquestes accions i decisions.

Entre estímul i resposta hi ha l'espai per a la pròpia llibertat, des d'on poder triar la resposta, segons Frankl defensava. Aquest espai és el propici perquè vagi posant-se de manifest la llibertat de decisió, en el qual anar travant criteri propi, més enllà de la resposta immediata. En aquest procés, el temps és la clau. Si de l'estímul se'n desprèn la immediatesa de la resposta, sovint emergeix aquella més visceral, menys pensada i sentida, i també per això més fàcilment violenta o crispada. El valor del temps per ponderar, no sols per pensar, sinó també per sentir, permet una resposta amb un major grau de coherència amb el que es vol, es desitja i se sent, i en tot cas amb més convicció. Permetre'ns pensar que entre un estímul provocatiu i una resposta que podria ser violenta hi ha la possibilitat de pensar-s'ho, repensar-s'ho, digerir-ho, donar-se un temps, facilita una resposta amb consciència, des del que és la ciència de l'autoconeixement. Si més no, una resposta no escindida del que un mateix pensa i creu que ha de fer i de ser, amb coherència.

Cal assenyalar que entre prendre una decisió que pugui ser orientada cap a respostes pacífiques i emprendre l'acció decidida hi ha encara un pas més. Si ja és prou difícil tenir racionalment i cognitivament clar quina és la decisió més adequada, més ho és encara dur-la a la pràctica. Per això cal l'empenta que sorgeix més de l'ingredient emocional que del racional. Posem per cas, en el criteri de decisió per implicar-se en les campanyes de recollida d'aliments, hi intervinen més les relacions de proximitat amb persones que passin necessitats alimentàries, que permetin posar-los rostres i noms, que no pas el coneixement de dades estadístiques, per alarmant que pugui ser la situació. Ben sovint les respostes que emetem responen a justificacions morals de les nostres accions. Del grau de tolerància que mostrem en relació amb les altres maneres de ser en el món en sorgeix la justificació moral que donem a allò que fem. Quan hem pogut ampliar les perspectives de visió del món, les raons que cal cercar per justificar una acció acaben sent més elaborades, menys simples, més complexes, per tant, es fa més difícil arribar a la violència injustificada; si és que podem parlar d'ús de violències justificades i justificables. La filòsofa nord-americana Martha Nussbaum, que aposta per una educació superior artística i humanística, proposa la lectura de relats literaris per adquirir uns horitzons morals més amplis i desenvolupar la capacitat empàtica vers escenaris de màxima diversitat i pluralitat. En aquest sentit, hi ha neurocientífics que han demostrat que la lectura d'obres literàries permet potenciar, com a mínim temporalment, les capacitats empàtiques.

En situar l'educació per a la pau en el marc de les matèries d'educació en valors s'aconsegueix un impuls a través de l'aprenentatge significatiu, per tal de desenvolupar les habilitats necessàries per formar una bona pedagogia per a la

gestió dels conflictes. Possiblement l'educació per ella mateixa no acabarà mai amb les guerres ni amb les causes profundes de la manca de pau i dels conflictes violents del món, però és una via a l'abast que, ben emprada, pot ser generadora de pau.

Els estudis pedagògics dels darrers segles ens aporten molta informació sobre com aprenem i com anem incorporant nous aprenentatges. D'entre les teories conductistes, les constructivistes i les connectivistes, veiem com a la majoria de les escoles la metodologia que s'utilitza parteix d'una concepció constructivista. En ella, els infants han de ser els protagonistes dels seus propis aprenentatges, construir nous coneixements partint d'allò que saben, basant l'aprenentatge en l'acció, la reflexió i la comunicació, tot aprenent en contextos funcionals i significatius. Com veurem a la segona part del llibre, els avenços en neurociència cognitiva apunten exactament en la mateixa direcció. Si bé aquest és l'aprenentatge més rellevant, això no és obstacle perquè adquirim moltes pautes conductuals, com també un bon nombre d'hàbits, a través del mimetisme i del conductisme.

CARACTERÍSTIQUES DE LES ESTRUCTURES MENTALS

Aprenem per les estructures mentals que configuren el nostre cervell, tant els aspectes de caire cognitiu com els procedimentals, emocionals, empírics o intuïtius. Si bé no ens reduïm a mera biologia, atès el component social que ens configura, tot allò que vivim passa pel nostre ésser biològic. D'aquí la importància de la pròpia corporeïtat i de l'atenció que convé prestar-hi.

Es diu que el nostre cervell està més preparat per pensar en dualitats, potser associat al fet dels dos hemisferis cerebrals. Sigui com sigui, no totes les cultures avalen aquest pensament dual. En els estudis sobre pau i conflictes prou hem vist que no és fàcil trobar pensament positiu de la pau sense vincular-lo al pensament negatiu. Volem apuntar, però, que desvincular el conflicte de la seva negativitat no treu els nivells de patiment i dolor que comporta. Se'ns fa difícil trobar termes que expliquin la pau sense remetre'ns a la guerra, a la controvèrsia i al conflicte, si és que aquest darrer el podem pensar i entendre en negatiu. La cultura europea s'ha arrelat molt en una concepció cartesiana i polaritzada, de tal manera que estudia la realitat tot fragmentant-la. Des del punt de vista del mètode científic, aquesta aproximació és molt útil per arribar a resultats i conclusions fàcilment interpretables i compartibles amb altres especialitats, però sovint després resulta complex unificar-los per reinterpretar-los i donar-los aquesta mirada conjunta i integradora. Un pensament fragmentat comporta escissió i

trencament, de tal manera que es farà més difícil retornar a la unificació. La percepció de la pròpia vida, la concentració en el moment històric present i la consciència de la pròpia corporeïtat són elements que convoquen a la unificació i permeten arrelar des de la consciència de la unitat.

En teixir les concepcions mentals sobre pau i violència, ho fem a partir de les estructures mentals que tenim, i d'entre les que el nostre cervell té posem en funcionament aquelles que tenim majorment treballades. No pensem igual sobre pau, o no ho fem des de les mateixes estructures mentals, els habitants de Jaipur (Índia) o els de Beget (Catalunya). Hem anat consolidant connexions sinàptiques diferents, de tal manera que els canals neuronals posaran en contacte diferents respostes sensibles i conductuals. Però el factor diferencial no serà únicament l'origen geocultural, sinó tot un ampli conjunt de diversitats que configuren maneres diferents de fer, de pensar, de respondre i de ser. Les estructures mentals a pagès o en l'àmbit urbà també estableixen connexions diferenciades, que fan que els processos cognitius apresos des de l'interior reverteixin en transformacions diferents de la realitat. El conflicte ètic en relació amb un tema sobre medi ambient que pugui tenir el camperol indígena de Mato Grosso (Brasil), el resoldrà de forma ben diferent de com ho faria el pagès de la Cerdanya. Si el tema és l'explotació extrema d'una zona agrícola que comporta la desforestació de la zona, no tindrà les mateixes repercussions al bell mig de la selva amazònica o al llinar de la serralada del Cadí, ni reverteix per igual en deixar de cobrir les necessitats bàsiques dels que viuen d'aquesta producció i explotació de la fusta en un país o en un altre. No en va, el tema del bé de les generacions futures, i la responsabilitat que puguem tenir-ne els contemporanis, esdevé un dilema moral que és afrontat de maneres diverses des de les diferents aproximacions a l'ecoètica. Com diu la dita hindú: «La Terra no ens la deixen en herència els nostres pares, sinó que és un préstec que ens fan els nostres fills».

DESPLEGAR COMPETÈNCIES PER A L'APRENENTATGE DE LA CULTURA DE LA PAU. ÉS POSSIBLE EDUCAR PER A VIURE CONFLICTES DE MANERES PACÍFIQUES?

La pregunta que ens plantejem sobre la possibilitat d'aprendre conductes pacífiques no la formulem des de la negativitat, tot pensant com aprendre a viure comportaments no violents. Ens immergim en aquest aprenentatge en clau de positivitat, preguntant-nos si és possible educar per a viure conflictes de maneres pacífiques, i si és el cas, quines en serien les condicions de possibilitat.

Defensem l'existència del conflicte com a fenomen universal i des del reconeixement de la condició conflictiva inherent a la pròpia persona. És inevitable que entre les persones sorgeixin perspectives diferents que ens enfrontaran. Però aquest enfrontament no té per què ser fruit de la diferència, sinó que ho és de l'oposició de les parts pel fet de perseguir objectius incompatibles. L'objectiu de la cultura de la pau no és acabar amb els conflictes, objectiu que fóra inabastable, sinó que s'orienta en la línia de reconèixer la realitat conflictual com a generadora de vida, garantia de canvi i renovació, i com a repte per a la millora individual i col·lectiva. La seva finalitat se centra, per tant, a disminuir les hostilitats entre les parts enfrontades, no eliminant la diferència, sinó acceptant i preservant la pluralitat.

Partint dels quatre pilars de l'educació per al segle XXI del ja esmentat informe Delors, a les escoles catalanes i espanyoles s'han definit vuit competències bàsiques per a l'ensenyament obligatori: competència en comunicació lingüística i audiovisual, competència artística i cultural, competència en el tractament de la informació i digital, competència matemàtica, competència d'aprendre a aprendre, competència d'autonomia i iniciativa personal, competència en el coneixement i la interacció amb el món físic i competència social i ciutadana.

Tot i que sabem que, de pau i la seva cultura, no se n'aprèn només a les aules —més encara, sovint se n'aprèn més a fora—, també veiem que algunes d'aquestes competències permeten el treball educatiu de la pau. Per això hi ha autors que defensen la necessitat d'incorporar les anomenades «noves competències», principalment les de caire ètic, que corresponen amb més encert a les relacionades amb la cultura de la pau. Cal destacar, però, que per *noves* no volem pas dir de descoberta o incorporació recents a la pràctica educativa, sinó que més aviat ens referim a recuperar les referències ancestrals que impregnen la saviesa de tantes cultures. Ho posen en relleu els relats socràtics o els mateixos Upanisads de la tradició veda, i moltes altres tradicions orientals, indígenes o africanes.

Entenem la competència ètica com el resultat d'haver desenvolupat tot un conjunt d'aspectes de la personalitat moral, que experimentem en situacions d'interacció social en què es planteja un conflicte moral. L'adquisició d'aquestes competències ens ajuda a deliberar de forma justificada i a actuar amb coherència, reconeixent en cada cas la globalitat de la situació. Alhora, significa considerar el respecte a la dignitat de la persona, la seva integritat i la seva singularitat.

Posar en pràctica aquesta competència implica una anàlisi de la pròpia conducta, tot interrogant-nos sobre les decisions i actuacions anteriors, treballant

sobre la pròpia persona i mirant de confrontar l'origen i el sentit de les decisions o actuacions i els valors implícits. Per això la competència ètica no és un resultat acabat, sinó un procés en el qual l'autoavaluació permet un diàleg constant amb un mateix i amb l'entorn. Si entenem que com a competència correspon a l'àmbit de l'educació formal, tant escolar com de cicle superior, cal tenir present que com a «ètica» cal desplegar-la en tots els àmbits informals i no formals de l'educació. Així doncs, podem afirmar que l'àmbit d'acció de les competències ètiques és ampli.

L'entrellat de les competències ètiques implica tant la deliberació moral com la justificació ètica. Per tant, inclou processos de presa de decisions i processos d'argumentació cognitiva de les decisions preses. Recordem novament, com es posa de manifest en els dos darrers capítols del llibre, que les decisions les prenem més en funció d'emocions i sentiments que no pas de raons i coneixements. Això no treu importància a la necessària informació sobre les decisions ètiques a prendre, però en tot cas hi afegeix el fet de saber quines emocions es mouen en tota presa de decisions. Per molt calculadors i estratègics que vulguem ser, fins i tot en les decisions del cervell més racional, posem per cas en una decisió de caire militar estratègic, els factors emocionals tindran un pes importantíssim, més encara que els elements racionals. Per això, que Hitler fos capaç d'acaronar tendrament els infants i el seu gos a l'hora que prenia decisions per als genocidis posa de manifest el gran silenci que tenim pel que fa al coneixement del decalatge entre emocions, sentiments, raons i conviccions, i per descomptat també sobre la banalitat del mal.

Qualsevol decisió suposa sospesar i assumir la història personal passada, amb tot el que comporta, així com la consciència del «voler ser» cap al futur, que orienta accions presents i atorga un sentit a les futures. És, per tant, un constructe dinàmic i sistèmic perquè ha de tenir en compte les interrelacions que existeixen entre les diferents dimensions de la persona —cognitives, afectives, emocionals, socials, perceptives, intuïtives, volitives— que incideixen en el desenvolupament de la personalitat moral i contribueixen a l'aprenentatge ètic. Tanmateix, seran la conducta i l'actuació les que mostraran l'evidència o no d'haver integrat els valors, ja siguin personals, professionals o socials. És per això que les situacions anomenades complexes són una oportunitat per valorar la coherència i el compromís amb els valors construïts. És en aquestes situacions que es posa de manifest la capacitat de gestionar una conducta coherent amb els valors interioritzats, quan alhora cal conjugar diferents accions i donar resposta a més d'un *input*, sigui en el cas de decisions que afecten la col·lectivitat d'un grup d'empreses o en aquelles en què cal resoldre estratègicament les polítiques de benestar social d'un país en temps de crisi, quan els pressupostos es

veuen reduïts i les necessitats socials són cada cop més emergents i freguen la misèria. Les zones d'incertesa són escenaris idonis perquè es posi en pràctica de manera espontània aquesta competència i en vegem els resultats.

Però, al capdavant, les decisions de caire ètic en relació amb l'actuació a emprendre són més conseqüència d'un procés de reflexió personal que no pas d'un entrenament exterior sistemàtic.

Tot i així, entenem que l'aprenentatge, i també l'aprenentatge ètic, es construeix, i que les persones construïm nous coneixements a partir dels coneixements previs assumits en ensenyaments anteriors. Coneixem i aprenem fruit d'una activitat mental constructiva, a través de la qual les persones interpretem l'experiència. La teoria constructivista de l'aprenentatge ha tingut les seves variants. La versió més clàssica, la trobem en el psicòleg suís Jean Piaget (1896-1980), que estudia les etapes de desenvolupament cognitiu i com el pensament es forma de manera progressiva. Subratlla que la persona, en interacció, va construint coneixement. Per tant, la construcció de l'aprenentatge, també en matèria ètica, esdevé més enfortit quan es duu a terme per interacció. La teoria de Piaget ens mostra que som sempre actius en el procés o en la construcció del coneixement. Anem elaborant els coneixements i les estructures mitjançant els quals adquirim els coneixements. A través de l'herència genètica, que permet interaccionar amb el món, en anar adquirint aprenentatge elaborem esquemes, és a dir, successions d'accions reals o interioritzades. Amb aquests esquemes som capaços d'interpretar el món i actuar sobre ell, emprant aquests mateixos esquemes o bé creant-ne de nous. Assimilar, acomodar i reestructurar coneixement, i també el coneixement conductual vers la pau, és una tasca pròpia del procés d'aprenentatge. En respondre de formes diferents a conductes violentes, anem reequilibrant aquestes respostes, validant-les i revalidant-les, bo i assajant-ne encerts i desencerts. Això consolida el fet que a major nombre d'interaccions, major possibilitat de reequilibrar les respostes que hi donem.

Novament connectem amb el que exposàvem al capítol segon sobre la importància de la construcció identitària a través de la relació i la interrelació amb altres identitats, tot obrint ments.

Des del constructivisme entenem que quan l'objecte imposa resistència crea un conflicte que porta al desequilibri de les seves estructures o esquemes de coneixements anteriors, mitjançant el qual intentem assimilar, és a dir, adequem una nova experiència en una estructura mental existent o acomodem la nova informació als propis esquemes. Es posa de manifest, així, que el conflicte, en aquest cas cognitiu, és necessari per a una evolució de l'estructura mental. Dit d'una altra manera, revisem un esquema preexistent a causa d'una nova experiència, i així aconseguim una reequilibració, fruit d'haver entrat en crisi

l'estructura anterior. Aquest procés d'equilibri-desequilibri-reequilibri és propi de l'aprendre i desaprendre, i suposa ajustar i reajustar conductes i processos de transformació. Per això es pot afirmar que posar en estat de crisi i de conflicte les idees prèvies és un pas necessari per a qualsevol procés d'aprenentatge. Quan tornem a l'estat d'equilibri, ens trobem en un nivell superior de coneixement. Per això, segons les teories constructivistes, per tal que es pugui garantir un procés d'aprenentatge cal un cert nivell de desenvolupament cognitiu i de retruc també conductual. No en va, doncs, aquest procés de transformació personal i social està orientat vers aquells que més encertadament tindran actituds pacificadores. D'aquí que tots els escenaris dialògics afavoreixen nivells d'aprenentatge per la possibilitat de contrast intersubjectiu. El coneixement avança per intersubjectivitats trobades i dialogades.

El fet és que no tot aprenentatge depèn d'estructures de caire cognitiu. Aprenem també des d'altres nivells de coneixement, que es posen més de manifest en l'aprenentatge de temes com la pau. Si bé podem conèixer grans declaracions de pau i fins i tot les estructures internes que mouen els processos de pau, i fer estudis sobre el tema seguint els coneixements aportats pels grans estudiosos de la pau en les diferents cultures, no seran els coneixements cognitius els que garantiran la posada en pràctica d'aquestes conductes. Ens remetem novament al fet que persones «bones» tenen conductes «dolentes»; per dir-ho més adequadament, violentes.

Per tant, aprenem per cognició, per coneixement i informació sobre la realitat, per dades que ens mostren els índexs d'injustícia social, el nombre de violacions dels drets humans, els greuges comesos contra els drets fonamentals, els desnonaments, les corrupcions i els greuges emocionals que pateix la població... però això no obsta perquè seguim sense implicar-nos-hi o fins i tot reforçant aquestes accions.

Això ens porta a pensar, i així ho indiquen diferents estudis, que saber molt de pau no suposa actuar en conseqüència. Comptem, doncs, amb altres formes d'adquisició d'aprenentatge. Algunes pedagogies han reforçat l'aprenentatge sensorial i perceptiu afavorint el desplegament de tot el que podem arribar a percebre per contacte sensorial, sigui tàctil, olfatiu, auditiu, gustatiu o visual. En el capítol sobre les relacions hem vist com n'és d'important per al cultiu relacional aquest apropament des de les percepcions. Articlem el món no només per intel·lecte, sinó també per sensacions. Fixem-nos com a vegades ens hem sorprès a nosaltres mateixos movent-nos en alguna actuació o decisió per intuïcions, sense afegir-hi un argument racional en actuar. Hi ha formes d'entendre la societat que van més enllà de l'aprenentatge raonat, o, si més no, hi ha raons de cap i raons de «cor». Aquestes segones són més mogudes per percep-

cions i intuïcions que per arguments racionals —de fet, les respostes emotives són principalment preconscients—. No en va es diu que la intuïció és un sisè sentit i s'incorpora a les habilitats relacionades amb l'àmbit sensorial. De fet, tradicionalment la intuïció ha estat un concepte epistemològic usat per descriure el coneixement que és directe i immediat, sense intervenció de la deducció o del raonament. Les intuïcions se solen presentar freqüentment com a reaccions emotives sobtades degudes a determinats successos, percepcions o sensacions, i comptarien amb les associacions apreses amb anterioritat emmagatzemades en bona part en els circuits emocionals del cervell, la qual cosa ens capacita per als judicis ràpids i simples.

L'aprenentatge de les arts i de les músiques contribueix a desplegar aquesta intel·ligència perceptiva i sensorial poc treballada. El que incorpora la nostra ment amb una vibració musical —en general sonora— és un seguit d'aspectes que ressonen al llarg de tot el cos. Si diem que el cos és el que ens unifica, i la nostra dimensió corpòria ens fa presents en l'ara i l'aquí en tant que som espaciotemporals, allò que arriba a ser percebut per la globalitat del cos humà, com les ones de les vibracions sonores, traspasa els marges de l'intel·lecte racional i s'estén a àmbits perceptius més amplis, entre els quals els emotius, de caire preconscient. És així com la crispació social es contagia per osmosi en funció de la transmissió de les ones sonores de, per exemple, una veu crispada.

Amb encert, els estudis de l'aprenentatge van incorporar la vessant social a la dimensió individual. Així, Lev Vygotsky, psicòleg bielorús (1896-1934) considerat el precursor del constructivisme social, partint del fet que la llibertat no és merament un bé individual, sinó també un bé social, posa de manifest l'interès de permetre l'expressió lliure de les persones perquè es necessiten les idees de tots. Si la cultura és llenguatge i aquest ens posa en contacte els uns amb els altres, configurarem més formes d'articular el món interior i d'assimilar i entendre la societat com més permetem l'expressió de les idees des de la dissensió com a valor.

Hem vist, doncs, com aprenem, i per tant com aprenem de pau, per cognició, alhora que ho fem per percepció, per construcció, per connexió, per socialització, per mimetisme i per convicció.

Segons Vygotsky, coneixem per interacció amb el medi, ja sigui social, cultural o físic. Per tant, situa en primer terme la importància del significat, donant la mateixa rellevància als factors individuals i als factors socials i prestant una atenció especial als mecanismes mentals que utilitza la persona en la construcció de significats. Podríem dir que interioritzem i incorporem més un aprenentatge en la mesura que esdevé significatiu. Posem per cas, ens implicarem més a recaptar signatures contra les accions dels bancs davant els desnonaments

si tenim algun familiar o persona propera que estigui patint aquesta situació. Semblantment, mostrarem més empatia amb el malson que viuen alguns directors d'entitats bancàries que en resulten afectats si, posem per cas, es tracta de la nostra parella o el nostre fill o filla. Per això, com més àmplies són les nostres xarxes relacionals més possibilitats tenim de travar empatia envers ambdues situacions, per contradictori que pugui semblar. És en aquestes situacions que es posa de manifest la capacitat d'actuar segons una ètica de la solidaritat, en funció dels drets que afecten els altres i no sols dels propis drets tribals i consolidant la coherència interna de l'acció a emprendre.

La teoria més important de l'autor ens mostra que darrere de cada persona que aprèn hi ha una persona que pensa, i nosaltres hi afegiríem també «i que sent». Per tant, Vygotsky parla de la zona de desenvolupament pròxim com aquella distància adequada entre el propi saber ja incorporat —el real del que partim— i el que podrà adquirir —potencial— per interacció amb l'adult o amb la persona de referència més pròxima. En aquest cas, el procés de construcció de coneixement va lligat a l'activitat conjunta realitzada per interacció. La zona de desenvolupament pròxim defineix les funcions que encara no han madurat, però que es troben en procés de fer-ho. Vygotsky planteja aquest concepte per explicar la formació superior del pensament en una construcció sociocultural. En cultura de la pau podem dir que adquirim aprenentatges potencials en interacció amb els que podem anomenar agents o líders de pau, com veurem en el proper capítol.

David Ausubel (1918-2008), pedagog i psicòleg nord-americà, en el marc de les teories constructivistes de l'aprenentatge, desenvolupa la teoria de l'aprenentatge significatiu, que defineix com a complement del repetitiu. Considera que els aprenentatges han de ser funcionals, és a dir, han de poder atribuir significat a la seva font, i això només es pot aconseguir a partir del que ja es coneix. Per això cal garantir l'establiment de vincles substantius i no arbitraris entre allò que s'ha d'aprendre i allò que ja se sap. Aprendre quelcom de manera significativa suposa revisar els esquemes de coneixement anteriors, modificant-los i enriquint-los, establint noves connexions i relacions entre els coneixements previs i els nous. Això ens permet pensar que una conducta disruptiva apresada per mimetisme en l'ambient familiar pot ser reapresa sempre que la nova es vinculi per significació, i si és significació emocional més impacte tindrà. Aquesta acció requereix una activitat cognitiva complexa, però n'assegura la funcionalitat i l'establiment més consolidat, travant noves connexions cerebrals.

La teoria de l'assimilació d'Ausubel indica que per tal que un aprenentatge sigui significatiu ha de comptar amb la motivació i l'interès de qui aprèn, alhora que l'objecte d'aprenentatge ha de ser clar, coherent i organitzat, en contrapo-

sició a un aprenentatge mecànic i repetitiu. Si bé aquesta teoria no és contrària a l'aprenentatge dels hàbits, sí que considera que l'aspecte repetitiu treu significativitat al que s'aprèn, que passa a fer-se sense consciència. Tot i així, hi ha molts aprenentatges vàlids en l'àmbit de la pedagogia de la pau que s'adquireixen per pràctica repetitiva, però no per això volguda i pensada, tot exercitant-los periòdicament, fins que es consoliden com a hàbits de conducta. D'aquí podem dir que passen a formar part d'un estat, de tan interioritzada com esdevé l'acció, sense passar pel procés de pensament conscient. Això, però, no treu vàlua a la conducta incorporada, sempre que en l'exercici repetitiu per tal d'adquirir l'hàbit hi hagi hagut la convicció voluntària d'incorporar-ho com a pràctica habitual. L'aprenentatge de la conducció del cotxe, com el mateix caminar, parteix d'aquest procés i incorpora hàbits de conducta que per repetició queden consolidats de tal manera que no pensem si toca prémer el fre o l'accelerador. Tant és així que si en algun moment conduïm un cotxe automàtic durant un període prou llarg de temps, aquell aprenentatge de l'hàbit adquirit per exercitació i incorporat sense passar pel procés de pensament passa a ser resposta automàtica en retornar a la conducció amb canvis de marxa i en poca estona el nostre cervell pot recuperar el vell hàbit adquirit.

En aquest sentit, no respon al mateix aprenentatge el fet que algú ofuscat, crispat, que ha sentit manllevats els seus drets primaris, pres per la por respongui de manera agressiva i fins cometi actes violents, o que algú tingui aquesta resposta davant qualsevol contrarietat de la vida, perquè ho ha après en l'entorn familiar des de menut com a resposta habitual, d'hàbit. Per això cal treballar la responsabilitat de crear entorns familiars en què es puguin incorporar hàbits i pautes de comportament que permetin temps de resposta fora de la immediatesa, per desarrelar socialment conductes de descrèdit i menystinença dels altres. Aquí el recurs de la significativitat cal vincular-lo a la deferència, una forma de passar de la invisibilitat a la visibilitat, en aquesta importància de ser visibles, deferents i significatius els uns vers els altres.

Corroborant la importància de la significativitat del que vivim i aprenem, tots tenim evidències d'aquelles circumstàncies de la biografia personal en les quals hi va haver patiment o es va viure un estat de felicitat i plenitud, i de l'impacte que deixen en la memòria emocional. En canvi, aquells fets de vida que no tenen vivència emocional desapareixen de la nostra memòria. Fixem-nos, doncs, que el grau de significativitat d'una conducta apresada està lligat a les emocions que s'hi vinculin. Quan es crea vincle entre emoció i aprenentatge, aquest es reté i perdura en el temps.

Assenyalàvem, doncs, la importància de l'aprenentatge per repetició com a rutines que s'aprenen i incorporen. Per rutina entenem aquella conducta que

s'adquireix a través d'una seqüència de comportaments, perquè no esdevé simple i requereix tot un seguit d'accions. Són rutines, posem per cas, les accions que han de realitzar els estudiants en entrar al laboratori de l'institut, o les dels regidors en el ple de l'ajuntament, o les que posa en pràctica el xef de cuina d'un restaurant per preparar els plats del dia. Accions rutinàries que permeten estructurar i fer més fàcil la vida compartida, i que tot i ser pautes espontànies de conducta permeten espais convivencials organitzats, principalment quan es treballa amb població en risc. Pràctiques que afavoreixen la competitivitat, com pot ser el cas de passar-se apunts amb errors entre els estudiants de medicina per mirar d'eliminar el contrincant en l'escalada cap a l'exercici professional competitiu han passat a ser quasi rutinàries per la repetició d'aquest comportament en diferents universitats i generacions d'estudiants. Per tant, un aprenentatge rutinari pot comportar adquisició de valors i contravalors, o de valors controvertits a cavall entre l'excel·lència individual i la professionalitat col·laborativa i compartida.

Si bé hem vist algunes de les teories clàssiques d'aprenentatge, sabem que cap procés educatiu no obtindrà mai resultats immediats, ni podrà segurament solucionar cap conflicte bèl·lic actual. Malgrat tot, cal creure en la necessitat de desenvolupar en la persona la seva intel·ligència i els seus sentiments de manera que l'orientin cap a una major pau per a tots, sabent que aquest és un potencial humà. Per això emmarquem l'educació per a la pau en els programes de desenvolupament i aprenentatge de tècniques i habilitats per a processos de transformació socials i personals.

DE LA PAU COM A CONSTRUCCIÓ CULTURAL A LA PAU COM A APRENTATGE ÈTIC I SOCIAL

En aquest apartat recuperem la tradicional pregunta, que hem esmentat ja anteriorment, en la qual qüestionem per què hi ha persones «bones» que fan accions «dolentes». Tot i que volem desmarcar-nos del dualisme que la subscriu, centrem la nostra atenció en la suposada, però també qüestionada i qüestionable, bondat que pot haver-hi sota accions pacífiques i persones pacífiques. Si, d'una banda, tots i totes ens hem sentit alguna vegada en el que podríem definir com a cercle de persones considerades bones, i alhora en el d'aquells que hem fet alguna acció considerada dolenta o violenta —en tant que atac a algú altre: qui no ha insultat algú, qui no ha tingut una mirada no en va anomenada «assassina», qui no ha deixat de pagar algun impost, algun transport, qui no ha encobert algú que cometia algun tipus d'injustícia social?...—, també sabem que

les accions dites «bones» poden amagar intencions no tan clares. Podríem parlar, així, d'una bondat amb una enterbolida claredat intencional. Fins a quin punt això fa que sigui menys ètica la bondat dels fets —diferenciant-ho dels actors dels fets— és matèria de debat permanent entre els acadèmics de l'educació moral. Per això parlem dels valors com a opcions preferencials de vida.

Ja des de 1975, Galtung fa una anàlisi dels indicadors de valors i els seus antònims derivats d'unes condicions socials negatives. En un estudi del *Mundial World Indicators Program* (WIP), de la Càtedra d'Investigació de Conflictes i Pau de la Universitat d'Oslo, Galtung aporta tot un seguit de variables socials que donen major fiabilitat als indicadors de desenvolupament econòmic dels països. És així com contraposa creixement personal a alienació, diversitat a uniformitat, creixement socioeconòmic a pobresa, igualtat a desigualtat, justícia social a injustícia social, equitat a explotació, autonomia a penetració (dependència), solidaritat a fragmentació, participació a marginalització i equilibri ecològic a desequilibri ecològic. Si com a valors que amaren situacions de desenvolupament social no tenen prou èxit, el fet que aquest estudi els presenti com a indicadors de desenvolupament econòmic dels països pot contribuir que hom hi aposti.

El fet és que es posa de manifest que la construcció i el manteniment d'unes cultures per a fer-nos les paus s'han de poder valdre de l'aprenentatge de valors de caire ètic que tenen la seva repercussió en conductes socials.

La cultura de la pau, com a competència de caire social, pot ser adquirida a través dels models d'aprenentatge d'habilitats socials. Entre aquests destaca l'aprenentatge per modelatge d'Albert Bandura, psicòleg canadenc que considera l'aprenentatge per imitació inconscient de les accions i formes de pensar. En el procés d'introducció dels models socials, es perpetua l'acció i es consolida. Aquest aprenentatge mimètic té alguns elements de rerefons que poden contribuir a explicar conductes no sempre pacífiques, que ja hem esmentat en el capítol anterior pel que fa a les relacions. En tot cas, aquí només destacarem que la imitació pot estar centrada en l'objecte, és a dir, pot tenir com a finalitat aprendre d'allò que l'altre realitza, pensa o sent, per afinitat o per veure'n les conseqüències beneficioses. Però pot esdevenir un aprenentatge tòxic en tant que el centre no sigui l'objecte, sinó el subjecte. És a dir, quan l'afany de voler apropiat-se el que és de l'altre no té intenció en si mateix, sinó que neix de la rivalitat amb l'altre i no de la voluntat d'assolir aquell benefici. Fixem-nos que aquesta teoria de l'anomenat *desig mimètic* —desitja el que és de l'altre per apropiat-se'n— pot explicar per què posem el nostre desig en el que té l'altre i entrem en rivalitat amb aquest altre per apropiat-nos del seu bé, independentment que nosaltres en tinguem d'altres que puguin ser també preuats o que el

nostre poder adquisitiu ens permeti de comprar-lo. La finalitat no és el bé que té l'altre en si mateix, per rivalitat —novament, per extensió, el bé de l'altre país, de l'altra empresa...—, sinó que el desig neix perquè és propietat d'aquell altre. Aquí preval el factor comparatiu i s'aconsegueix que desig i objecte s'identifiquin en la persona de l'altre.

Fou el psicòleg nord-americà Lawrence Kohlberg (1927-1987) qui sustentà el seu model d'educació moral com a manera d'explicar com prenem decisions que afecten el nostre saber viure i conviure en societat. El paper de l'educació en aquest terreny de promoure el valor de pau és d'una importància vital. Aquesta tendència es basa en els estudis de Piaget, a qui ens hem referit pel que fa a les teories de l'aprenentatge, i de qui ens valdrem per les conclusions que va extreure sobre com aprenen els infants el que està bé o malament a través de l'observació del joc infantil. A partir d'aquí va determinar que els infants inicien el seu desenvolupament moral en un raonament heterònom, adherint-se a les normes per obediència a l'autoritat. Aquesta resposta conductual per obediència respon a una estructura cognitiva egocèntrica i a l'existència de lleis que regeixen el comportament. Per tant, s'espera un càstig després d'una conducta incorrecta. D'aquí prové l'anomenada *ciutadania dogmàtica*, que respon a un perfil adoctrinat, lleial a les normes com a marges de seguretat i zones de confort.

Però, segons Piaget, fruit de les interaccions amb els seus iguals, els infants desenvolupen una moral autònoma, actuant des de la reciprocitat i el respecte mutu, més enllà del que pugui dictaminar una norma social. Per això Piaget considera que l'educació ha de prioritzar la presa de decisions cooperativa, que dugui els infants a construir les seves pròpies regles de justícia i d'organització social. Les diferents propostes d'espais públics autogestionats que emergeixen actualment en grans ciutats del món responen a aquesta capacitat. Però no es tracta de cap innovació educativa, sinó més aviat de reconèixer una pràctica freqüent en l'organització de grups socials més o menys abundants pel que fa a la presa de decisions en relació amb les formes de viure compartides. El Tribunal de les Aigües de València és un exemple d'iniciativa autogestionada que emergeix de la mateixa ciutadania en sorgir un conflicte, en aquest cas pel que fa a la distribució del regadiu en una zona on els cultius de les comunitats de regants de les séquies no disposen de cabal suficient de forma permanent. Aquesta iniciativa, que data de l'època feudal, persisteix a l'actualitat i fins i tot forma part del patrimoni immaterial de la Unesco.

A partir d'aquestes investigacions, Kohlberg identifica sis estadis de desenvolupament moral que agrupa en tres nivells. El primer és un nivell preconventional (perspectiva individual), amb un primer estadi d'orientació heterò-

noma, egocèntrica, que s'acompleix per premi-càstig, i un segon estadi de reciprocitat moral, en què es funciona per bescanvi segons la llei del Talió, de manera instrumental i pragmàtica. El segon nivell, considerat convencional, és pautat per l'ordre social establert i s'hi funciona segons una ètica del compromís. Es desglossa en dos estadis: en el primer es desplega la capacitat de compartir sentiments, acords i expectatives i es compleix per quedar bé i per rebre reconeixement públic, amb la finalitat d'agradar i ser agradat, i en el segon s'inicia un petit procés d'autonomia i es respon en funció de la responsabilitat adquirida, tot i que el que no entra en aquest contracte social no forma part de les responsabilitats a assumir. El tercer nivell, postconvencional, parteix del raonament basat en principis. Podríem parlar aquí d'una ètica de la voluntat, que respon a aquells drets reconeguts universalment. El primer estadi comporta un inici de la coherència interna treballada des dels actes de consciència, i en el segon es posa de manifest la coherència entre les lleis i la pròpia moral, consolidant els principis de coherència interna.

Tot i les crítiques que rep aquest enfocament, principalment perquè no ofereix valors a considerar com a full de ruta i per això és titllat de partidari d'una ètica relativista, aporta interpretacions interessants a l'hora d'explicar les intencions que mouen les conductes pacífiques i permet clarificar-ne el rerefons. En l'àmbit educatiu, la conducta moral es regeix per contrastar i reajustar la pròpia manera de veure el món amb la de l'entorn. Si bé aquesta teoria s'emmarca en la interpretació de les intencions que mouen les accions morals, si les sosté una intenció egocèntrica o més descentrada, altres teòrics posteriors han mirat d'explicar també les accions morals en funció dels efectes que tenen i no merament de les intencions que les mouen.

En aquest sentit, es va considerar que el model kohlbergià se centrava només a explicar les raons que movien les intencions, tot descuidant la dimensió emocional. S'ha sabut que Kohlberg únicament emprava homes en els seus estudis i per això la seva deixebia Carol Gilligan, psicòloga i filòsofa nord-americana, va suggerir d'incorporar l'ètica de la cura a una moral basada sols en la justícia i els drets. Les accions morals ja no solament es validen en funció de no tractar els altres de maneres injustes, sinó vetllant per no apartar-se quan algú ens necessita. Diríem que la moral kohlbergiana es podria vincular a evitar injustícies i que, per tant, es mou en el marc de la negativitat, mentre que l'aposta moral de Gilligan fa un pas més i posa el centre en la responsabilitat que tenim els uns vers els altres, és a dir, en les xarxes de responsabilitat social.

MÉS ENLLÀ D'UN MÓN EN BASE DOS: MODELS INTEGRADORS DE CULTURA DE LA PAU

En el rerefons d'un pensament únic, lateral i dual hi ha la visió del món en base u o en base dos, mentre que el pensament global permet pensar el món en base infinita. El pas del model binari al model ternari o infinit comporta una lògica procedimental diferent, en què la comprensió del món en global comporta una major connectivitat integrada de tipus cerebral, que per descomptat suposa connexions que requereixen nivells del que en podríem dir metacomprensió del món.

Els models més integradors del pensament moral, representats per James R. Rest, director del Centre de Desenvolupament Ètic de la Universitat de Minnesota, i Darcia Narváez, professora de psicologia de la Universitat de Notre Dame, posen de manifest que el judici moral es dona en quatre components: sensibilitat moral (interpretar la situació), judici moral (jutjar si una acció és moralment bona o no), motivació moral (prioritzar uns valors morals relatius per damunt d'altres) i caràcter moral (tenir coratge, persistir, superar les contradiccions i emprar habilitats). El model planteja què se suposa que passa psicològicament perquè un comportament moral es doni. Es plantegen les raons per les quals una persona fracassarà en comportar-se de forma moral, i a partir d'aquí imaginem què cal per tenir èxit en la realització d'un acte moral.

Si bé dèiem que el model d'integració respon a considerar el món de manera unificada, aquesta proposta moral integradora parteix d'una acció bona i una acció dolenta des d'un prisma extern, del qual es desprèn una visió fragmentada de la comprensió ètica. Un model que considerem, que podríem anomenar metaintegrador, va més enllà de la implicació moral de les accions i partiria d'entendre que la part està en el tot i el tot en la part, com diria el filòsof francès Edgar Morin. Si bé un arbre és un tot en si mateix, i la branca en seria una part, sabem que en tallar una branca i plantar-la pot esdevenir novament tot com a arbre. Així sabem que la integració de les fonts de coneixement duen a integrar la persona i en ella el món. Aquesta proposta integradora de comprensió de la persona i del món pot desplegar una visió unificada que integri les diversitats de països, formes de fer, de pensar i de ser, però des del desplegament de la forma més genuïna i singular de cadascú. Del més endins en podrà brollar la claredat sobre l'acció bona o dolenta, si volem dir-ho en termes dualistes. En aquest sentit, l'aprenentatge passarà per la comprensió de la realitat com a unitat, per la integració de dualitats i per la consideració de les raons més enllà de les ètiques, en clau de conviccions.

VIGÈNCIA DE FER PEDAGOGIA DE LA PAU

La cultura de la pau segueix sent matèria acadèmica del segle XXI, tant pel que té de medicina preventiva en educar des de les generacions més novelles en aquestes pràctiques com pel seu paper de desenvolupar eines d'actuació davant els conflictes actuals —des dels nacionals o els internacionals fins als veïnals, ciutadans, econòmics, polítics o personals—. A banda, la pau no és merament quelcom a instaurar i crear, sinó també a conrear i mantenir. Per això caldran elements educatius que permetin preservar la pau com a cultura, en el sentit de portar a terme aquest cultiu de la pau, les seves pràctiques i la seva viabilitat.

Per tot això, és cabdal la importància de la formació de tots els professionals —no merament els professors i les professores— com a models de pau. Si un regidor, un alcalde o qualsevol polític hauria de poder ser expert en competències per a una vida pacífica, no menys ho hauria de poder ser un professional de la salut, un comerciant, el gerent d'una agència de turisme o els bidells d'un edifici públic. En mans de tots aquests professionals està la qualitat de benestar i ben-ser ciutadà de manera harmònica en el món d'avui: des del nivell de coherència en la gestió del diner públic fins als criteris d'atenció a prioritats sanitàries o les formes d'acollida als nouvinguts, facilitant l'atenció dels béns socials i de les seves necessitats.

Que la cultura de la pau sigui matèria educativa no vol dir que l'hàgim de convertir en assignatura acadèmica a les aules. Certament, convé enfortir el paper del professorat com a gestor de convivència pacífica tant en escenaris escolars com personals i socials. Però aquesta aportació en clau de competències de pau social i personal que contribueixin a fer minvar els nivells de violència de les institucions educatives i, de retruc, de la ciutadania en general, no ha de quedar relegada a matèria escolar, sinó que han de ser competències a incorporar en les realitats més quotidianes de la vida, des dels àmbits més informals de l'educació.

És així com entenem que la cultura de la pau esdevé un aprenentatge ètic de tots aquells valors que li són inherents i que es despleguen per simbiosi amb el que representa la implementació de convivències pacífiques. Emmarcar la cultura de la pau en l'educació en valors comporta tenir present que la pau esdevé un valor compartit, però alhora un valor que en la seva aplicació pràctica pot esdevenir socialment controvertit i fins no compartit.

Hi ha un gran nombre de disciplines que d'una manera compartida aporten els seus coneixements als estudis de la pau i els conflictes: la neurobiologia —amb les seves darreres investigacions sobre la violència i l'agressivitat huma-

nes i els sistemes d'aprenentatge—, l'economia —font de grans conflictes a tots els nivells—, la política —que vincula els conflictes per les diverses formes d'organització social—, la història —en funció de com ha estat explicada— i la psicologia —amb les teories sobre les conductes humanes no violentes i violentes—, entre d'altres. És aquest intricat conjunt el que configura el gruix cognitiu, procedimental, axiològic i normatiu de les diverses cultures de pau.

PAU, PER CONSENS SOCIAL O PER CONVICCIÓ?

D'EDUCAR POSTURES A EDUCAR CONVICCIONS

Amb el que hem vist fins aquí, podem determinar que la pau i el seu desenvolupament són una qüestió de valors. Susceptible com és d'aprenentatge, es pot aprendre des dels paradigmes més clàssics d'imposició d'uns valors considerats absoluts, tot i que això fóra contrari a la raó de ser de la pau, com a eclosió de la llibertat i no pas com a contricció. Podem també aprendre de pau per consens social, com hem vist en els models exposats, establint pactes normatius per a aquells valors considerats mínims que garanteixin espais de convivència harmònica. Tenim, també, els models de construcció autònoma dels valors, en què es defensa que hi ha tot un seguit de valors i contravalors, la qual cosa no impedeix que hi hagi un marge ampli del que s'anomenen valors controvertits. Entre ells, considerem que moltes formes de fer i de viure les paus estarien en aquest àmbit de la controvèrsia social, en què les formes d'actuar en societat, legitimades i consensuades, permeten un marge d'actuació divers que sovint suposa confrontació.

En un món global com el nostre podríem defensar que una mirada universalista contribuirà a gestionar els problemes de caire global. Però alhora constatem que no existeixen principis morals que tots els membres d'una societat acceptin. Ho veiem en el cas de la mateixa gestió política, ho palpem en els aldarulls pel finançament de les diferents tendències polítiques, ho posen de manifest les sentències que es pronuncien davant el tracte desigual a les aules, davant els índexs d'atur, o les deficitàries maneres de revitalitzar l'economia.

Si hi hagués una manera compartida d'entendre una vida bona i feliç —en el sentit de plena i digna—, l'educació podria caure fàcilment en el perill d'adoctrinar sobre uns principis morals, amb poc marge per a la pluralitat com a forma d'expressió de l'heterogeneïtat humana. Tanmateix, possiblement les diferències són, en alguns o en molts casos, prou significatives perquè hi hagi aquesta visió compartida d'una vida bona i feliç, i a més també es podria discutir —i s'hauria de discutir— fins a quin punt una pau basada en l'adoctrina-

ment seria desitjable i durable. Per exemple, ni palestins ni israelians viuen el seu projecte de vida feliç amb paràmetres similars, així com tampoc els que presenten el seu projecte polític per aquesta o aquella coalició, ni els tan diversos i plurals usuaris de la xarxa.

El relativisme axiològic queda relativitzat —valgui l'expressió— per un mínim de valors compartits sobre els quals establir el respecte al pluralisme de la ciutadania. Aquests se sostenen damunt un conjunt de valors compartits que no xoquen amb el respecte a la pluralitat, sinó que garanteixen el consens sobre un mínim de valors a mantenir i sobre els contravalors que és necessari eradicar. Els drets humans assenyalen una línia de consens —en alguns punts també discutida pel que fa, per exemple, a la seva visió, que alguns diuen que és excessivament occidentalitzada—, orientada a la construcció d'uns principis universals i mínims de valors que permetin regular la convivència entre les diverses maneres de fer, de ser i de viure en societat.

Davant l'analfabetisme ètic que dificulta la resolució de problemes com la creixent desigualtat econòmica i social, cal una formació prou sòlida pel que fa a valors. Una formació de la qual la universalitat que originàriament va incentivar els entorns universitaris no sempre n'ha fet bandera pel que fa a la parcel·lació del coneixement, i fins de la persona, de tal manera que podem formar grans professionals que tinguin poc criteri ètic a l'hora d'exercir la seva responsabilitat. Convé una ètica propositiva que permeti desplegar en els ciutadans aquelles actituds i comportaments que els habilitin per a la felicitat en entorns en què compartim un mateix espai i temps amb persones que tenim pràctiques de vida feliç ben diferents, però no necessàriament incompatibles.

Podem dedicar-nos a educar postures de pau allà on s'incorporin aprenentatges de conductes pacífiques sota mimetisme, constructivisme o desenvolupament ètic de les intencions. Però és sabut que les intencions, tot i que siguin bones, no sempre duen a accions que hi tinguin coherència. La integració amb el que en diem conviccions, des de la creença apassionada que defensa a ultrança que la pau és real i possible, permetrà una coherència més gran entre pensament i acció. Les formes de viure compartides poden ser harmòniques bo i mantenint les plurals maneres de pensar, de ser i de fer de cadascú, de cada poble, de cada col·lectiu i de cada país. Es desplegaran així multitud d'accions, tantes com singularitats individuals i grupals permetem que s'expressin. En aquests contextos és on poden emergir pràctiques creatives d'una vida sostenible agradable per a tots.

Sortir de les zones de confort pot ser una convicció, més enllà de la mera postura, de la qual emergeixin voluntats aplicades i encarnades. Posem per cas, optar per prioritzar l'ús del transport públic, tot i disposar de la comoditat del

privat, sabent que comportarà una major inversió de temps, no sols respon a una forma d'actuació fruit de conèixer les dades en relació amb l'escalfament global del planeta, sinó que implica una opció interna per reduir el nivell de vida. Respon a un acte volitiu, que apella a la voluntat, més enllà d'un imperatiu normatiu com el que en algunes ciutats mira de regular la circulació de vehicles privats en funció dels dies. Opcions com fer ús del cotxe compartit, reduir privilegis optant per habitatges compartits, prioritzar l'ús d'espais públics com biblioteques i altres serveis per minimitzar les despeses de calefacció o de condicionament de les llars, són exemples arrelats en la voluntat, sempre que responguin a aquestes opcions internes independentment dels imperatius externs per impossibilitat econòmica de sostenir el *modus vivendi*. Reduir nivells de vida en bé d'interessos comuns i no particulars suposa partir de conviccions arrelades, des d'estadis de desenvolupament descentrats.

Per això, a tall de cloenda d'aquest capítol, assenyalem aquí les competències en les quals considerem que es pot educar per a una pedagogia de la pau:

- dimensió cognitiva: des del saber de pau;
- dimensió procedimental: des de fer les paus;
- dimensió comportamental: des de l'estar en pau, amb la perdurabilitat efímera que comporta;
- dimensió axiològica: des del valor de la pau, sostingut per arrelament del desig de pau, per voluntat —que no voluntarisme—, sigui per intenció, sigui per conseqüència de l'acció;
- dimensió òntica: des del ser pau, com a estat de la persona desplegat en tot el seu ser.

4. EDUCAR PER A LA PAU COM A ITINERARI PEDAGÒGIC

Iniciem aquest capítol en clau d'itinerància, per la connotació de procés que comporta el mot «itinerari». Com a tal, podem dir que la pau està sempre en dinamisme i canvi permanents. Aquest saber-se en camí fa que totes les energies es posin en la continuïtat i el seguiment, sabent que la fita no és mai assolida. En aquest sentit, la proposta d'itinerància s'amara de la dita gandhiana: la pau és el camí. El caire gradual que pren la pedagogia de la pau està intrínsecament vinculat al progressiu desenvolupament, creixement i desplegament de les persones com a éssers individuals i socials. Podem dir, per tant, que aquesta itinerància endevina ja el fet d'estar permanentment en ruta, com a procés inconclús que duu a no restar mai quiets, davant el risc d'algunes pedagogies de la pau quietistes.

És molta la literatura i la recerca en la pedagogia de la pau que posa l'accent en propostes d'actuació, en valorar com es poden incorporar les capacitats i les competències que permetin accions socials i implicacions personals per a una vida harmònica i conciliadora. Diferentment, en la nostra proposta assenyallem aquells trets pedagògics que posen l'accent en el «ser» més que en el «fer», partint de les psicopedagogies rogerianes i de les apostes que indica l'informe Delors per a una educació en el present segle.

Despleguem tot un seguit de pedagogies que, en clau de ser, creiem que poden contribuir a desenvolupar aquelles habilitats i capacitats en bé de la dignitat humana i en pro de les relacions socials harmòniques. Tot i així, cadascuna seria mereixedora d'un capítol sencer i d'espais amplis de reflexió. Ens limitem a una pinzellada breu que pot apuntar pistes d'acció educativa. Com tot el que és estudiat i analitzat, pateix de parcel·lació i fragmentació. Fixem-nos que cap d'aquestes pedagogies no es desplega sense la necessària implicació de la resta, i que totes formen part d'un itinerari pedagògic unitari. Constantment, en aturar-nos en una, fem menció de l'altra. Si aquest fos un text digital, faríem ús d'un seguit d'hipervincles per teixir aquesta xarxa relacional interna.

PEDAGOGIES ARMADES I DE DORMICIÓ

Iniciem aquest itinerari pedagògic des de la renúncia al que no han de ser les pedagogies de la pau, identificant aquelles càrregues armamentístiques —ententent aquí per armes tota estratègia de caire violent llançada contra algú altre— que algunes propostes pedagògiques arriben a tenir. Hem vist formes culturals amb càrrega bel·licosa i fins i tot armada. Si la pau es genera, viu i s'implementa en entorns culturals concrets, el treball pedagògic per a la pau necessita un desarmament cultural. El desarmament fa vulnerables les persones, però és condició indispensable per a poder establir un diàleg pacificador entre les cultures o postures diferents, en igualtat de condicions. Desarmar-se comporta, per tant, aparcar, que no abandonar, filosofies i cosmovisions pròpies. Sense abandonar-les, perquè no cal renunciar als trets identitaris —sempre que valgui la pena mantenir-los i no siguin armes en si mateixos—, però sí aparcar-los en el moment d'establir diàleg amb altres maneres de veure, entendre, viure i ser en el món. Tot tret cultural, per pacífic que sigui, pot esdevenir «arma» en tant que és emprat sota la voluntat de rivalitat i exercici de poder vers l'altre, si es pretén imposar sense proposar.

Darrere la necessitat d'armar-se hi ha una voluntat de defensa vers alguna cosa que és vista com a contrària i oposada, ja sigui l'altre país, l'altra opció política, l'altra forma de gestionar la distribució de la terra, els interessos d'un veí o qualsevol altra forma d'alteritat. Per oposició sols emergeixen respostes a la defensiva, que amaguen els moviments regressius de les pors, a voltes expressades de maneres incontrolades. La por a la diferència, a permetre's pensar per un mateix sense respondre segons el que fóra esperat, suposa una de les vies d'autoressentiment. Per autoressentiment entenem aquell sentiment hostil descrit al capítol anterior, que emergeix en reproduir mentalment el que s'identifica com a autoofensa rebuda. Aquest sentiment pot anar dirigit a un mateix quan emergeix d'una autoofensa, quan hom no es dóna permís per actuar, viure o ser tal com consideràvem que calia actuar, viure o ser. És a dir, impedir —sigui per pors, sigui per pulsions amagades— el desplegament del ser més genuí acaba creant en un mateix un sentiment d'ofensa personal —*self-offense*— que a la llarga acaba incentivant processos d'autoressentiment: sentiment hostil i advers cap a un mateix, l'origen del qual és un mateix. Posem per cas, quan hom s'impedeix refer una relació afectiva, per exemple perquè la mantinguda fins al moment no era reeixida, pot acabar generant un autoressentiment. Aquest autoressentiment sorgirà quan no es doni un procés d'autoconsciència prou lúcida per identificar-se un mateix com a font de negació per cercar noves

relacions de parella. Sovint l'autoressentiment s'amaga sota ressentiments, perquè arribar al nivell d'identificar-se com a responsable de no permetre's un gir a la vida requereix un procés d'introspecció i revisió vital des de l'autenticitat. Aquesta veracitat amb el propi ser no és freqüent, i tot i que allibera d'identificar altres com a responsables dels autopermisos no concedits, també pot dur a una visió autocentrada que no fa res més que irrompre en processos d'autoculpabilització, centrats en el passat, que paralitzen i impedeixen una visió proactiva. Entretant, el més freqüent és entrar en la perillosa dinàmica de cercar caps de turc externs fins que s'arriba a una visió realista de la pròpia vida i del propi ser en aquest món.

És ben sabut que acaben sent armes pedagògiques totes aquelles intervencions educatives que malmeten la llibertat humana, que deslegitimen la dignitat de tota persona i que aposten per polítiques educatives amb voluntat de «dormició social i personal», de tal manera que eliminen de les àrees curriculars totes aquelles matèries o parts de la matèria que conviden a pensar per un mateix i a desenvolupar el criteri propi, tant humanístiques com científiques. I també s'hi haurien d'incloure les polítiques educatives que prioritzen la memorització a la reflexió, les respostes predeterminades a les creatives i una pedagogia de la resposta a una pedagogia de la pregunta. Els plans docents haurien de respondre als interessos emergents dels mateixos educands i a una proposta realista de les necessitats socials a què haurà de donar resposta la professionalització per a la qual s'estan formant. No en va, hi ha voluntats de mantenir societats endormiscades, sota dormició mediàtica. La promoció d'afecció social aferrissada vers un mateix objectiu que no sorgeix lliurement o arrelada per convenciment, que pugui moure masses, contribueix als processos d'endormiscament, sota idolatries que enceguen i impedeixen veure més enllà dels que s'erigeixen com a ídols. De societats intencionadament entretingudes n'hi ha hagut moltes en diferents moments de la història. Sovint els esdeveniments esportius de masses —no l'esport en si mateix— han mantingut aquest endormiscament, des dels gladiadors romans fins als esdeveniments futbolístics mediàtics. Liderar i governar societats homogènies requereix menys esforç i major possibilitat de control social. Una ciutadania entretinguda és més fàcilment controlable. Per això les pedagogies de l'atenció, que esmentarem més endavant, són una via per a desvetllar societats i mantenir l'alerta necessària per a autodeterminar-se i autogestionar-se.

Les formes particulars de veure el món que defensen una ideologia com a veritat absoluta freguen la perillositat quan s'erigeixen en defensores de l'única veritat i volen imposar-la per la força. Necessitem les idees per vincular-hi desitjos i creences, i com a motor de moltes de les nostres accions. Però el llindar

entre posseir una idea i apropiar-se-la és subtil i determina en gran mesura el risc que pot comportar. Mentre tenim i defensem idees, aquestes orienten les nostres accions i conductes cap a un nord ancorat en el convenciment. Quan ens apropiem de les idees o bé som posseïts per elles, n'esdevenim esclaus, de tal manera que podem arribar a voler morir per una idea feta convicció. Espriu ho expressa poèticament a Sepharad: «De vegades és necessari i forçós que un home mori per un poble, però mai no ha de morir tot un poble per un home sol». El seny s'imposa quan sabem trobar el límit entre obediència cega, desobediència civil i responsabilitat personal i social vers el que creiem adequat. Els lideratges polítics poden estar subtilment tenyits d'aquests usos del poder com a arma.

Així, l'itinerari comença fent un pas de les pedagogies armades i de dormició vers el desarmament i el desvetllament social i personal.

PEDAGOGIES DE LA DISSENSIÓ I LA CONTROVÈRSIA

Algunes de les propostes pedagògiques modernes van posar de manifest ja al segle passat la importància d'educar en la desobediència. Es vinculava l'educació per a la pau a l'educació per a la desobediència, en tant que reclam de les injustícies socials i protesta contra les silenciades i subtils formes violentes.

Per això les apostes pedagògiques de la dissensió apunten a crear nivells de comunicació compartits, no per sintonia i similitud de pensament o formes de fer i de ser, sinó perquè puguin emergir les dissensions, que al capdavant són tan importants com els consensos. El pes de la interacció dialògica obre espais en els quals resignificar situacions, afavorir la reflexivitat i construir sentits. Propostes de les administracions públiques com les assemblees municipals ciutadanes permeten l'expressió del desacord ciutadà, no merament per part dels representants polítics, i afavoreixen la riquesa de les diversitats compartides.

Ja hem assenyalat des del primer capítol que la pau, sent un valor, forma part dels valors que anomenem controvertits, tot i que pugui ser-nos estrany. És a dir, si com a concepte axiològic podríem estar-hi tots d'acord, en la seva implementació pràctica sorgeix una infinitat de controvèrsies.

Si creiem fermament que expressar aquests desacords és una via de treball per a la pau, les línies pedagògiques aniran orientades a crear espais de relació, afavorint trobades entre els que pensem i som diferents. La voluntat, però, de provocar aquestes trobades de dissensions no té necessàriament per objectiu arribar a acords, sinó poder viure en la controvèrsia tot vehiculant formes de vida que ho permetin, ja sigui des de les agrupacions urbanes o comunitàries que criden a una vida compartida en què s'estableixen pactes d'acord des dels

mínims per organitzar una vida conjunta, ja sigui des de propostes autogestionàries que emergeixen en espais públics urbans, on els mateixos que han de compartir espai i vida s'agrupen per sintonies sota formes anàrquiques d'auto-gestió. No oblidem que la història de la humanitat presenta nombrosos exemples d'aquestes iniciatives, totes ben dispers, com ara les primeres pràctiques de quibuts israelians, o formes de vida grupals per afinitats de creença com els amish, i tantes d'altres menys conegudes.

Potser des de les possibilitats de convivència compartida en la dissensió, fregant a voltes una possible discòrdia, podríem donar la raó a qui assevera: «No estic d'acord amb el que penses, però donaria la vida perquè puguis seguir pensant i dient el que penses». De fet, la relació interpersonal des de la maduresa s'esdevé quan podem seguir mantenint un tracte cordial, per molt de mínims que sigui, tot i pensar, sentir i ser diferents. En l'altra, la relació cordial per sintonia i simpatia, preval la preservació de l'homogeneïtat.

Quan ens referim a opcions per marcs de convivència entre els que compartim dissensió, no considerem les convivències entre els que hi ha hagut ofenses i ultratges, tot i que sabem de circumstàncies en les quals ha estat possible recuperar la relació trencada i fins tornar a viure o treballar junts. En concretarem alguns exemples en fer referència a les pedagogies coercitives i restauratives.

Així doncs, de les pedagogies de la dissensió i la controvèrsia... a la voluntat de consens deliberatiu.

PEDAGOGIES DE LA RESPONSABILITAT AMB CAPACITAT DE RESPOSTA

Els models pedagògics que aposten per la responsabilitat davant els problemes o conflictes emergents no han sovintejat. Més aviat l'estil pedagògic predominant ha estat de caire punitiu i coercitiu, aplicant el càstig i incentivant un sentiment de culpabilitat que remet a recrear i perpetuar llegats autobiogràfics, no sempre alliberats de lloses feixugues. Algunes pedagogies del darrer segle han apuntat la necessitat de rescatar la responsabilitat com a valor a considerar si volem educar ciutadans autònoms que despleguin la capacitat que ja tenen de fer-se càrrec de si mateixos. Hi ha qui diu que no ens impliquem en res del que no ens en sentim responsables. Derivar en altres les càrregues de responsabilitat que suposadament ens pertoquen és una de les vies per viure en un infantilisme social que evita donar resposta per les pròpies accions i carrega a l'esquena d'altres l'exercici de la pròpia llibertat bloquejada per les pors.

En l'àmbit social existeixen models que estudien les relacions educatives en funció del grau de responsabilitat vers el problema i el grau de responsabilitat

vers la solució. Es considera un model moral aquell en el qual la persona o grup social és responsable de l'origen dels problemes que pateix, i se li atribueix també un elevat nivell de responsabilitat davant la possible solució a emprendre. Fou un model aplicat durant uns anys a l'alcoholisme i altres dependències, tot i que actualment no és ja compartit. En aquell moment es considerava la persona alcohòlica responsable d'haver caigut en aquesta addicció i amb capacitat de fer-se càrrec de si mateixa. Avui en dia sabem que les causes són multifactorials, inclosos també alguns factors de caire biològic.

Un segon model en la relació educativa és l'anomenat compensatori, en què s'atorga poca responsabilitat davant el problema i molta davant la solució. Aquest model ha servit als líders socials quan han volgut empoderar collectius ciutadans o moure la població d'un país per treure-la de la seva indignitat, sigui, per exemple, el cas de la població índia davant la volguda independència, o el cas de camperols indígenes de diferents països llatinoamericans respecte a l'explotació de les terres i els drets i deures en la propietat territorial i ús dels espais públics. Si bé s'entén que la població no és responsable de la situació d'injustícia en què es troba, se li atribueix un elevat índex de responsabilitat per sortir-se'n, la qual cosa fa que es pugui comptar amb la seva implicació en la cerca de vies de solució. D'aquí han sortit propostes pedagògiques com les de Freire en la seva pedagogia de l'oprimit, en què fa apostes clares per legitimar i empoderar els camperols des de l'educació per tal que adquireixin capacitat autònoma per liderar els seus propis processos d'alliberament respecte al tracte indigne dels seus drets bàsics. La pedagogia llibertària de Freire s'ha estès a diferents països on ha calgut liderar processos de presa de consciència, en els quals els protagonistes de la injustícia social se senten amb capacitat de proposar vies de sortida adequades i creatives. Això passa per un primer procés d'empoderament, d'autoreconeixement de la capacitat grupal i social, i de lideratge de les seves vides. Aquesta assumpció de responsabilitat no en resta a les autoritats competents, ans més aviat n'hi afegeix en tant que també han de poder treballar solucions conjuntes comptant amb el poble des d'una relació horitzontal i compartida, reconeixent-lo com a collectiu social digne de ser considerat i amb credibilitat suficient per crear vies de resposta.

El model d'elucidació, en canvi, considera que la responsabilitat davant l'origen del problema és elevada, però dèbil pel que fa a la possibilitat de donar-hi respostes. Això abona una postura de submissió i culpabilització, entenent que hom és culpable d'estar en la situació conflictiva en què es troba i que la solució no depèn d'ell. Per tant, la persona sols pot apostar per acollir les respostes que li puguin venir de fora i abandonar la seva sort a mans d'altres. El tracte des d'aquest model genera persones amb voluntat feble i amb docili-

tat extrema, invalidant-les per gestionar la seva pròpia vida i mantenint-les en un procés d'infantilisme permanent. Models com aquest són propis de societats totalitàries i sostenen moviments de masses fàcilment adoctrinables. Els mateixos estils poden generar-se des de formes més o menys subtils.

Un darrer model en aquesta distribució de responsabilitats és l'anomenat model mèdic, que parteix d'una fragilitat gran de la persona per entomar la pròpia vida, fregant la patologia, de manera que no se la considera responsable de la situació en què es troba, ni amb capacitat per donar-hi resposta. Aquest estil es troba en casos en els quals la persona no té competències per controlar la pròpia vida. Tot i així, el consens sobre aquesta capacitat no sempre és clar i el que en unes societats queda molt regulat i legislat, en d'altres respon més a criteris particulars que a voltes no prioritzen la dignitat inalienable de la persona.

Si bé aquests models poden ser vàlids en funció de la situació a la qual convingui aplicar-los, tots ells tenen la responsabilitat com a valor, tant si pot com si no pot ser exercida pels protagonistes. Precisament, un dels trets de la violència cultural o simbòlica és que fa més opaca la responsabilitat moral. Si, per exemple, la llei d'estrangeria indica quins papers cal tenir per ser considerat «persona legal», el fet de saber que moren «persones il·legals» —perquè no compleixen aquests requisits— sembla que fa més opaca la responsabilitat moral vers aquests casos i incrementa la ceguesa davant comportaments que s'acaben convertint en hàbits pel fet de no ser pensats, sinó merament incorporats en el bagatge de conductes silenciades que perpetuen els invisibles socials.

Entorn de les responsabilitats no podem deixar d'esmentar, tot i que sigui breument, la controvertida reflexió de la politòloga alemanya d'origen jueu Hannah Arendt (1906-1975) en escoltar les paraules d'Adolf Eichmann al judici de Jerusalem, sobre la responsabilitat davant el mal. Si bé les atrocitats del nazisme no troben justificació, Eichmann s'excusava sota pretext de complir ordres i no poder pensar per ell mateix. El greuge de la responsabilitat davant el mal és no haver fet mai res per iniciativa pròpia. Arendt explica la banalitat del mal quan detecta que el mal més gran del món es pot cometre sols negant-se a ser persona, excusant-se en la mediocritat. Considera que, en deixar de pensar, la persona deixa de tenir capacitat per discernir, perquè el pensament és el que permet distingir entre bé i mal. El debat entorn de la violència gratuïta amb el pretext de banalitzar el mal ens posa en alerta sobre les formes de massificació com a refús a pensar, en clau d'endormiscament social, que impedeixen trencar silencis i tenir el valor d'assumir les responsabilitats del que ens fem.

Davant la volguda evasió de responsabilitat, certament el desconeixement permet excusar-se'n. Si no ho sabíem, no podem ser-ne responsables. No en

va, hi ha un volgut desconeixement de les coses i de les conseqüències dels nostres actes. Per contra, el saber comporta un major grau de responsabilitat. Hem vist com la ignorància eximeix de culpa o, si més no, la posa en dubte.

Ahora, seguint la teoria dels sentiments morals, podem donar resposta a tres tipus d'accions, en tant que greuges: pel que fem, pel que es fan i pel que ens fan. Del que fem, en som actors en primera persona, i se'n deriva el sentiment moral de remordiment, si és el cas que ens afecta i ens dol; si no, quedem indiferents. Del que es fan, n' emergeix el sentiment moral d'indignació, novament si ens deixem afectar i no en restem al marge. D'aquí han sorgit els moviments socials del 15-M, en els quals han arribat a implicar-se aquells que han incorporat el valor del compromís davant el que genera indignació. A banda, del que ens fan, en sorgeix el sentiment de ressentiment, que hem tractat més àmpliament al segon capítol. Aquests tres sentiments sorgeixen quan ens afecten els mals o greuges, i quan ens sentim interpel·lats pel que ens fem, es fan i ens fan. Per això la pedagogia que se'n deriva per tal de treballar per a la pau ha de poder garantir processos d'implicació, d'afectació i d'empatia vers el que passa. El verí fóra la indiferència, que remet a la pedagogia de dormició de masses que esmentàvem anteriorment.

De pedagogies de la culpabilitat, ancorades en el passat tot recreant-hi la mirada, a pedagogies de la responsabilitat —en paraules de Martínez Guzmán— enfocades en la capacitat de donar respostes de futur pel que ens fem els uns als altres, en la mesura que es pugui demanar aquesta capacitat de resposta. En tot cas, és quelcom a aprendre, que fins les pedagogies més llibertàries com les del mateix Alexander Neill (pedagog escocès precursor de l'escola Summerhill, 1883-1973) incorporen en els seus ensenyaments.

DE NO-VIOLÈNCIA IMPERATIVA A NO-VIOLÈNCIA VOLITIVA I DE L'ACCIÓ JUSTA A L'ACCIÓ GRATUÏTA

Com ja hem vist, les pedagogies de la responsabilitat ens remetent a aquesta constatació dels greuges comesos i permeten dues respostes: l'una, orientada al passat, identificant-ne els culpables per penalitzar-los, castigar-los, dictaminant el nivell de greuge comès, sancionar-los i demanar-ne comptes; l'altra, orientada al futur, identificant-ne els responsables, no per amnistiar-los, sinó per aplicar-hi la teoria de les tres P de Lederach —que hem exposat en el segon capítol—, amb la voluntat de separar la persona del problema i del procés. D'aquesta manera, podem demanar comptes dels fets comesos sense penalitzar la persona, desvinculant-la de la càrrega punitiva, però no deixant de penalit-

zar l'acció. Aquesta pedagogia pretén fomentar els pactes per damunt de les sancions, sabent que sancionar comporta una càrrega de ràbia acumulada que en un futur remet a aquests sentiments no expressats i que es poden convertir en ressentiments. Es posa de manifest que els pactes no exclouen les sancions, tot i que es prioritzin els primers. En aquesta línia, una cultura de comprensió, reconciliació i empatia no està renyida amb la fermesa, la rigidesa i la tolerància zero davant la violència. En tot cas, les normes i regles seran acceptades sense dificultat quan vinguin acompanyades —que no reemplaçades— per una relació d'acollida i d'acceptació de l'alteritat. Acceptació que prioritza la dignitat i el valor de la persona, sense que això l'eximeixi de l'aplicació d'unes normes de convivència prèviament pactades amb la finalitat d'organitzar la vida junts de maneres no violentes, i de consensuar els conflictes de valors que de ben segur sorgiran.

Si bé les nostres accions, en el millor dels casos, s'orienten per la justícia, i com a tal exigeix reciprocitat, aquesta es pot trencar per l'ús de la violència. La justícia ens remet a actuar perquè toca, fent un joc d'equilibris entre dèbits i crèdits, ja que és el que socialment s'espera, perquè així ho dictamina un acord o consens pres —ja sigui a nivell de país, a nivell d'empresa, comunitat universitària, família...—. Actuant així ens movem en el segon estadi de desenvolupament moral de Kohlberg que hem detallat al tercer capítol. Estaríem en l'elenc d'accions no violentes per imperatiu. Però podem anar més lluny, i incorporar a una ètica de la justícia l'ètica de la cura que incorpora el rostre interpel·lant de l'altre com a destinatari concret de la nostra acció. Aquí el nivell d'implicació és major i l'acció ja no es regeix per la reciprocitat —faig pel que en rebré— sinó per la gratuïtat. Una acció gratuïta no queda aturada en el reclam, però també pot arribar a ser entesa com a injusta.

El que la justícia té de punitiva també ho pot tenir de venjativa per aquesta contrapartida d'esperar un retorn. Per això quedem atrapats en els cercles de justificacions. L'acció justa ha de poder ser justificada. Allò que tendim a haver de justificar permanentment amaga un alt grau d'inseguretat. En cercar arguments per justificar-ho, incrementem la seguretat aferrant-nos a elements externs que validin l'acció, i disminuïm la inseguretat interna. Fixem-nos, si no, quan un infant se sap descobert per un adult en alguna malifeta: a voltes l'allau de pretextos s'incrementa. Com més necessitat de donar explicacions hi ha, més incertesa s'encobreix, la qual cosa posa en evidència el gran dubte intern sobre els fets que es vol justificar. Quantes guerres o atacs de tantes menes no han necessitat molts arguments de l'un i de l'altre bàndol! En això es basa el nostre aparell jurídic i així hem après sobre comunicació argumentativa. Tot ha de poder ser justificat i argumentat, perquè en fer-ho s'obliga un mateix a pen-

sar i repensar sobre els fets. Però l'acció gratuïta no té cap més justificació que la raó merament volitiva. Si un diu «no sé per què ho faig», sembla que treu mèrit i fins i tot seny a l'acció, hi incorpora l'element emocional. A voltes sota el «no sé» hi ha un «no sé explicar-ho, no sé donar-ne raó», perquè l'argument està més enllà de la raó i es mou pel «cor» i les intuïcions, ambdós moviments no sempre prou benvistos des del terreny científic, però molt emprats en el rerefons de les nostres actuacions —també en parlarem a la segona part del llibre, atès que tenen un correlat neuronal.

Cal conèixer situacions que poden semblar paradoxals, però no menys reals, com és el cas d'una fundació codirigida pel familiar d'una víctima de l'apartheid i el familiar del seu agressor, la raó de ser de la qual no respon a una ètica de la justícia en clau de demanar-se comptes; més aviat s'hi mouen emocions de la cura, del vetllar per la mateixa finalitat de preservar la vida i la pau, i una ètica de la gratuïtat. En aquesta línia, per exemple, la Fundación para la Reconciliación y la Paz de Colòmbia promou projectes de pedagogia de la cura i el perdó. Les conegudes taules de «veritat i reconciliació» dutes a terme en diferents països no deixen de reconèixer que la veritat és amarga i comporta dolor. Sols un acte de caire volitiu, des de la voluntat, pot moure aquest gest reconciliador. Per imposició, víctima i agressor difícilment podran treballar junts. Per això les propostes de justícia restaurativa busquen promoure la voluntat, una no-violència volitiva que s'arrela en una no-violència desiderativa. Educar perquè sorgeixi el desig de pau, no des de la manipulació, perquè no hi hagi més remei, sinó mostrant —que no imposant— els beneficis de la convivència pacífica entre maneres de fer i de ser diferents. Del desig en podrà brollar la voluntat, tot i que cal tenir en compte el que ens diuen les antropologies del desig humà quan alerten sobre la insatisfacció del desig. Un voler sense nord es perd en bones voluntats que no porten cap implicació pràctica. Quan la voluntat està vinculada a un desig, en el nostre cas el de la pau, amb un major grau de possibilitats la distància entre pensament i acció es pot escurçar.

Aquests cercles de justificacions són necessaris en molts contextos, però cal obrir la mirada i permetre incorporar raons que van més enllà de les racionals, perquè es puguin moure emocions i sentiments gratuïts. Aquí s'obren les portes al marc de la reconciliació, en el qual malauradament no podem estendre'ns perquè seria tema d'un tractat sencer. Només destacarem que, en l'àmbit públic, hi ha moltes iniciatives ciutadanes i polítiques arreu del món que han estat exemples de processos de reconciliació sota el treball per la veritat i la pau. Val a dir que apostar per la gratuïtat i el perdó polític no suposa que tota la població hagi de ser amiga, sinó que es tracta de restablir les relacions de bona avinença. Tots els processos de gratuïtat entren en el marc d'una lògica descon-

certant, en tant que ens movem en el terreny del que no és esperat ni previsible, i per això, en un marc sorpresiu.

De la no-violència impositiva, per coerció, a l'acció no violenta desitjada i volguda.

PEDAGOGIES DEL DESPRENIMENT DES DEL DESCENTRAMENT

Es comptabilitza el rendiment *per capita* d'un país en funció dels béns tangibles i materials que posseeix o que té capacitat de produir. Es computa la vàlua d'un bon professional en funció del valor curricular que acumula, del suposat saber computable en registres acreditats; si bé aquesta és una dada lògica a tenir en compte en incorporar un nou empleat a l'empresa, perdem dades de valor incalculable, la desconexença de les quals se'ns pot girar en contra. Alguns països ja comencen a computar com a valor afegit a un currículum les hores de voluntariat que l'aspirant pugui acreditar, un fet que no es fa estrany quan es coneix la teoria del do. Si bé durant anys l'ensenyament s'ha considerat assolit en anar acumulant coneixements i més coneixements, les darreres teories de l'aprenentatge, que hem detallat al capítol anterior, ja ens revelen que aprenem més com més sabem transmetre els nostres coneixements a d'altres. És a dir, la consolidació de l'aprenentatge resulta garantida en tenir la capacitat d'explicar a d'altres allò que hem après. Encara que només sigui per la voluntat egocèntrica d'adquisició de saber, el fet és que l'aprenentatge més significatiu és aquell que adquirim quan el donem. Conèixer-ho, permet als cercadors de talents orientar la seva cerca vers aquells qui no merament acumulen el coneixement i se'n apropien, sinó que contribueixen a fer-lo extensible.

En molts dels conflictes s'encobreix una voluntat d'aferrissament, de lligar-se a un objecte o persona, d'acaparar, de posseir, de tal manera que la identitat pròpia es crea pel lligam amb aquest altre (sigui material o immaterial, idea, projecte, persona, país) volent-se'l apropiat. Certament, el vincle amb quelcom extern és un dels elements per a la creació de sentit, que ens configura i ens fa ser com som. Però quan aquest vincle empresona, acaba alienant i no és alliberador, més aviat provoca sublimació i impedeix l'expressió lliure del que hom és. Ja ens referíem abans a la diferència entre tenir una idea, viure per una idea, apropiat-se-la o ser posseït per ella.

Una de les grans paradoxes humanes és aquesta necessitat d'estima, de saber-se ser algú per algú, però alhora sabent que quan l'estima és imposada deixa de ser-ho perquè no sorgeix lliurement. Heus aquí un exemple de com les necessitats bàsiques, quan són cobertes des de la imposició i no des de la llibertat,

poden caure en la perversió. Si hom necessita que els seus fills l'estimin i els ho exigeix, sigui de maneres subtils o més explícites, acaba produint l'efecte invers, de tal manera que en fer-se grans els fills desitgen alliberar-se i distanciar-se del que han sentit imposat. Passa el mateix en estats dictatorials o en organitzacions jeràrquiques en què el poder exigeix dels súbdits un reconeixement que no emergeix per voluntat. Ja ho assenyalàvem quan discutíem els perills d'una ètica imperativa en la qual les voluntats no poden ser expressades i els desitjos són inhibits.

Alhora, de les apropiacions de llegats de tota mena, fins i tot els afectius, en sorgeix la necessitat de defensa aferrissada per la por de perdre el que s'ha assolit, de tal manera que el natural moviment de rebre-donar s'atura en el rebre i s'orienta cap a l'acumular.

L'acumulació de coneixements ja no és vàlida. En realitat, com més sabem més acumulem possibilitats insatisfetes. L'acumulació en general reflecteix que el centre és en un mateix, en acaparar, apropiar-se de terrenys, habitatges, sabers, aliments, persones i béns. Això ens remet a l'ètica de la propietat i als drets de propietat. Si bé hom pot ser propietari d'alguna cosa, remetent-nos a l'etimologia del terme, això ens duu a una actitud «en pro de», «vers», orientada cap a una finalitat. La finalitat és la «pietat» (pro-pietat). D'aquesta manera, la propietat de quelcom implica tenir-ne pietat, ser-ne sol·licit, amatent, a disposició dels altres. Podríem dir, de propietaris a dipositaris. Qui és propietari d'uns terrenys és el qui en disposa. Aquest és el sentit de propietat pública que la nostra societat pot recuperar. Resta obert el debat entorn de la privatització de les propietats i l'aferrament a allò que ens apropiem. Si bé ser propietari és un moviment capa enfora, apropiar-se comporta el moviment cap endins, de manera que el centre és un mateix.

El descentrament comporta aquesta actitud sol·lícita, amatent vers els altres, de «des-apropriació», que requereix despreniment. Alhora, el moviment d'endins cap enfora retorna novament per anar de tenir menys —extern— a tenir més —intern—. La pròpia inseguretat i les pors són dos dels sentiments més freqüents en aquesta voluntat o quasi necessitat d'apropriació. Si hom sent grans marges d'incertesa que no sap gestionar, fàcilment centra l'atenció vers ell mateix, mirant de cobrir aquesta inestabilitat. Davant la detecció de mancances personals, els ressorts s'orienten a mirar de cobrir-les, i per tant a actituds replegades i autocontemplatives, mentre que en les actituds d'alliberament personal ja no cal centrar l'atenció a cobrir el que pot manca-li a un, sinó «des-posseir-se» d'un mateix, mirar més enllà d'un. Aquesta distància òptima d'un mateix és necessària en tots els afers d'atenció social cap a d'altres, que hauria de ser pròpia dels lideratges polítics i de tota mena. De fet, tot i no

ser una actitud habitual, s'adquireix gradualment, i per tal d'anar-la construint cal passar pels processos d'egocentrisme i centrament previs. Si la mirada està centrada sols en un mateix, tot el que gira al voltant pot ser considerat una amenaça a la pròpia estabilitat. Aquesta és la visió autocentrada que sorgeix de països i cultures amb fragilitat identitària, que no senten que es valen per si mateixos. Per això, d'actituds autocentrades, se'n despleguen pràctiques de mimetisme per comparança o enveja existencial, tal com hem esmentat en el capítol segon.

Expressions com «la vaig matar perquè era meva» expressen aquesta consideració de pertinença de l'altre. En aquesta línia només cal fer una mirada lúcida al llenguatge carregat de voluntats d'apropiació. Mentre que és freqüent l'expressió «la meva dona», i no li atribuïm cap connotació pejorativa, l'expressió «el meu home» se'ns fa més estranya, tot i que ambdues corresponen a la mateixa categoria semàntica. Tot i així, «el meu home» indica apropiació, mentre que «la meva dona» sembla que no ens porta a pensar en clau de propietat. El llenguatge de gènere, tan incorporat, ens traeix. En tot cas, fóra més adequat l'ús de la relació de parentiu en ambdós casos, que sí que respon a una relació que podem considerar de propietat en tant que parentalitat (de parentiu), però no pas en tant que apropiació de la persona de l'altre. Així, mentre que es consideraria correcte l'ús de «la meva parella», o bé «la meva esposa», «el meu marit» o «el meu fill/a», fer ús de «el meu nen/a», «el meu Oriol», o «la meva Laia» tindria caire de propietat. L'ús del possessiu, si literalment indica propietat, hauríem de reduir-lo a allò amb què realment tenim un vinde d'apropiació, o un sentit de pertinença, ja sigui a una família, una associació... Fins hi ha qui diu «la casa (o el pis) on visc», o bé l'esmenta pel nom del carrer, per no sentir una relació d'apropiació vers l'habitatge, si es considera com a espai de vida més compartit que unitari. Rere aquesta anàlisi hi ha la convicció que el llenguatge ens determina i ens configurem força segons com narrem i com ens narrem. Per això no hem de negligir l'ús de la narrativa i la importància del relat en els processos de transformació personal i social.

En clau de descentraments, no podem oblidar que les escoles d'antany centaven la seva infraestructura arquitectònica d'aula en la potenciació del paper del mestre mitjançant les tarimes, orientant tots els alumnes vers el mestre —i en tot cas vers el clatell dels companys—. Les ubicacions dels espais són indicadors clau d'on situem el centre en els entorns en què ens movem, ja sigui en l'estructura geogràfica urbana o dins un edifici. Posteriorment, els models educatius han incorporat l'infant com a centre d'aprenentatge, i hem passat del magistrocentrisme al paidocentrisme. Però avui en dia les aules del segle XXI tornen a re-centrar ubicacions i situen el nord en la pantalla, de tal manera que

el mestre pot ser fins i tot absent de l'aula. Hem passat del paidocentrisme al *pantallocentrisme*, no només en l'àmbit escolar. Per extensió, també els espais educatius no formals i informals orienten la mirada vers la pantalla, ja sigui en els transports públics, les sales d'espera de l'atenció mèdica o la mateixa consulta, on el pacient es converteix en un seguit de dades de pantalla. Per descomptat, també a les llars les mirades s'enfoquen a les pantalles domèstiques, no fos cas que la mirada directa al rostre de l'altre ens impliqués massa i comportés un gir que no fóssim capaços d'assumir. El protagonisme educatiu, ben sovint sense cap clara intenció ni atenció, ha passat a mans de la digitalitat, amb la pantalla com a centre.

Educar per a descentrar comporta pedagogies de complicitat i confiança. Des del descentrament, a la recerca de sentit, el centre del sentit esdevé la trobada amb l'altre, no per incompletesa del propi jo, sinó des de la plenitud del que hom és. L'altre ens importa, i en tant que importa, podem viure tant amb el seu horror i el seu patiment com amb la seva felicitat i capacitat de tendresa, de manera unificada i no pas fragmentada.

De les pedagogies de l'apropiació per inseguretats i pors a les pedagogies del despreniment i el descentrament. Aquest procés implica nivells de maduresa, de lideratge personal de la pròpia vida, del propi país, de la pròpia ciutat, sentint que en som part, que ens són propis, però no des de l'apropiació possessiva.

PEDAGOGIES DE LA REFLEXIVITAT, LA LENTITUD I LA PROXIMITAT

Observant les situacions de conflicte social i personal més properes, veiem que les respostes immediates són sovint les més bel·licoses, i en canvi les que permeten espais i temps de reflexió, de diàlegs i trobades pausades, de silencis i mirades intercanviants, tensos o distesos, reverteixen en clau de pau. Per això, en les societats orientals, indígenes i africanes, les negociacions o converses quan hi ha aldarulls socials es convoquen al voltant d'un arbre, en l'entorn de la natura, que remet a temps més naturals, sovint més pausats i silenciosos, com exemplificàvem en el primer capítol fent referència al viure de pàgès.

La discontinuïtat temporal en els intercanvis a través de la xarxa o els epistolaris permet ampliar els processos de reflexió, que en un diàleg presencial no sovintegen, ja que requereix respostes immediates. Quan en una conversa hom gosa demanar temps per pensar, ja sigui explícitament o implícita, o bé forma part dels invisibles en la conversa, o bé quan té formulat el seu pensament ja s'ha canviat vint vegades de tema. Mediàticament, se'ns faria estrany un líder polític que davant la pregunta espontània d'un periodista gosés dir que necessi-

ta temps per pensar-ho, que li calen dades, i que en donarà resposta més endavant. Sembla que la resposta immediata incrementa la credibilitat i fins atorga una suposada saviesa a qui és interpel·lat.

Tanmateix, apareix també la immediatesa comunicativa de la xarxa, amb la proliferació de missatges virtuals que quasi exigeixen una resposta a l'instant. Si bé l'aula virtual permet asincronia temporal i amb això més temps de resposta, amb espais per a la reflexivitat, també les xarxes socials actuals acceleren el ritme en la creació, acumulació i depreciació del coneixement, que en un espai de temps més acotat passa de ser significatiu a esdevenir caduc.

Apareix aquí el valor del temps i el retorn a l'aprenentatge lent que permet consolidar i sedimentar el que s'ha adquirit, de tal manera que es pugui retenir en el pou més intern perquè esdevingui aprenentatge significatiu. D'aquí la importància cada cop més rellevant de la gestió del temps, com a competència ètica a adquirir per a la pedagogia de la pau. Aprendre a base de captures de pantalla impedeix conciliar el temps digital amb el temps i el ritme necessaris per consolidar allò que s'aprèn, més enllà de la mera acumulació de coneixements. Això origina un aprenentatge superficial com el que avui impera, en què saber molt però amb poca profunditat permet superar els mínims i construir coneixements, però sense optar per adquirir saviesa.

En clau de pedagogies de la pau trenquem una llança en favor de la lentitud i la proximitat. En societats dividides i alts nivells de crispació, els líders de pau han estat persones que han destinat temps llargs, pausats, sense pressa, per proposar taules de diàleg. Tot i així, previ a la sentada a dues o més bandes, han calgut trobades individuals on anar amorosint la relació i treballant la confiança, perquè, per exemple, un líder guerriller accedís a asseure's amb la població agredida.

A banda, la reflexivitat no només implica processos de reflexió i de gestionar les dues variables connaturals de l'espècie humana, temps i espais, sinó també aquell procés que comporta el fer-se previ al fer, el tenir-se previ al tenir, el conscienciar-se previ al conscienciar. Aquesta reflexivitat indicada en la temporalitat del verb reflexiu comporta una mirada endins, analítica però no solipsista, no per restar-hi reclosos —que ens duria a l'autocentrament ja descrit com a perill per als processos de pau—, sinó amb la introjecció necessària per saber-se, mirar-se i acceptar-se com a motor per a la projecció vers l'exterior en clau de despreniment i no en clau de necessitat. Hi ha qui diu que educar és educar-se, en tant que restar a la pròpia llar, saber estar al propi lloc i trobar-lo, perquè ningú altre el pot ocupar tan genuïnament.

De la resolució de conflictes per immediatesa a la gestió reflexiva des de la pau, des del mirar-se per mirar més enllà.

PEDAGOGIES DE L'OBSERVACIÓ I L'ATENCIÓ. DE L'ESTAR A L'AGUAIT, VERS UNA CONSCIÈNCIA INDIVIDUAL I COL·LECTIVA

Diuen que qualsevol observació de la realitat pot influir en allò observat. En feiem esment en el capítol segon en assenyalar el poder de la mirada. Si des d'aquí centrem la nostra observació en els processos de pau i conflictes, no ho fem sense anhelar aquesta pretensió. Per això li donem aquest caire positiu i propositiu alhora, que permeti fer atenció a aquelles parcel·les positives de la pau tot proposant alhora accions de futur. D'acord amb aquesta capacitat d'influir en la realitat observada, proposem mirar la realitat externa i interna fent-ne observació i atenció directa. Si en aquest moment, tot prement les tecles de l'ordinador per escriure aquest text, posem atenció directa, centrada i plena en el fet de prémer el teclat, fem conscient un moviment après de manera mecànica. El fet de centrar l'atenció en la ubicació del dígit següent al teclat fa que descuidem l'atenció del que ara volíem dir. És una mostra, com tantes altres, que la nostra atenció té un límit. El famós *multitasking* (multiplicitat de tasques) sembla que justifica la capacitat mental i intel·lectual de fer moltes coses en un mateix moment, amb la pretensió que el «cervell femení» hi està més preparat. En el darrer capítol entrem en aquest detall; aquí ens referirem a la falsa realitat de la capacitat del *multitasking*.

Alguns estudis ja n'indiquen, no la possibilitat, però sí l'efectivitat. L'atenció centrada i plena incrementa el rendiment i els beneficis de l'acció, però també posa en evidència que en centrar l'atenció en un afer deixem de centrar-la en un altre. En tot cas, l'atenció la podem dividir, però no incrementar. És limitada, per la qual cosa el fet de tenir multiplicitat de tasques no fa que posem la mateixa atenció en totes. Per això la importància de centrar-la de ple en el que fem, de tal manera que s'unifiquin pensament, percepció i seïtat en un sol afer i reverteixi en major nivell de concentració. De fet, la concentració no és res més que centració en una sola cosa, tot i que en la societat actual sembla un propòsit contracorrent. En general, la capacitat per estar mentalment a dos llocs alhora resta atenció a algun dels dos. Posem per cas, si mentre fas classe veus ploure, el cap pot pensar en la roba estesa al descobert, i això fa que restis atenció al que passa a la classe.

Aquest fet de posar atenció en el que fem i el que som tot observant fets, persones, dinàmiques tòxiques, relacions, etc. permet fer més perceptibles aquelles zones cegues en les quals cal influir, de tal manera que les irresponsabilitats per descuit o desconeixement seran menys justificables. Així doncs, si pretem eximir responsabilitats, hem de mirar d'evitar estats d'atenció plena, de

presa de consciència, i conrear la dormició personal i social que apuntàvem a l'inici d'aquesta itinerància pels camins de la pau.

La pedagogia clàssica s'ha remès sempre a demanar atenció a les aules, com a estat necessari perquè l'aprenentatge es pugui adquirir, fent conscient allò après i no merament engolint continguts i en el millor dels casos maneres de fer i de ser. Alguns pedagogs ja alerten del perill que sorgeix per la dispersió, la desatenció i el descuit. Els vincles per dependències es poden colar més fàcilment, com els lligams per ascendències afectives, que proliferen en mantenir relacions des de la superficialitat sense fer-ne atenció. El conreu d'una pedagogia de l'atenció permet desxifrar tot l'ampli desplegable de l'existència humana, no sols per atenció cognitiva, sinó també i encara més perquè es fa més palesa la percepció sensorial i intuïtiva.

La ment desperta és aquella que desvetlla la curiositat, comporta voluntat de conèixer i de saber més, de restar obert al que es percep, d'indagar i, al cap i a la fi, de preguntar-se per les coses, per un mateix i per l'entorn. De l'atenció, n' emergeix una pedagogia de la pregunta que permet desvetllar la capacitat de sorprendre's. La pregunta està en el substrat de tot afany de saber, de tota voluntat d'aprendre, i atorga sentit al que fem i al que vivim. Esdevé vacuna contra la indiferència i permet aturar-se per fer atenció. Fixar-s'hi no és res més que posar atenció en algun aspecte. Si us n'heu adonat, al llarg del llibre en més d'una ocasió hem apel·lat a la vostra atenció, a aturar-vos amb més intensitat en el que apuntàvem, tot convidant-vos a «fixar-vos-hi».

En relació amb l'aprenentatge que desvetlla la capacitat de sorprendre's, quan per exemple demanem als estudiants de tercer curs del grau d'Educació Social que avaluïn una assignatura, indiquen que el més favorable i colpidor ha estat el factor sorpresa, que senten que els ha fet aprendre més i amb més motivació. La competència clau, doncs, d'un bon docent és la capacitat per entusiasmar i motivar en la matèria per aprendre, perquè encara que sembli que ja no hi ha res que pugui sorprendre l'alumnat, curiosament el factor sorpresa és el que més s'ha valorat en una assignatura.

En situacions d'estat d'alerta per alguna por imminent, la resposta s'emet des d'una atenció tensa, de tal manera que tot el cos posa en funcionament l'estat d'emergència per donar resposta a la possible amenaça. Una resposta tensa requereix atenció, i si bé la tensió i un cert nivell controlat d'estrès ens permeten més atenció, quan es donen en excés no convoquen a fer atenció serena i pacificada. A més, les situacions d'alerta generen estrès, en el sentit fisiològic de la paraula, i com veurem a la segona part del llibre l'estrès dificulta la reflexió i la presa de decisions conscients. Novament, l'equilibri és la virtut per excel·lència.

Es diu que una experiència sense preguntes és una experiència sense sentit, i això ho podríem ampliar a l'atenció. Una vida viscuda des de la superficialitat, sense parar-hi atenció, difícilment trobarà el sentit: viurà escindida, fragmentada, dividida i, en tant que parcel·lada, perdrà l'estat d'equilibri i de pau. La pregunta pel sentit és a l'arrel de l'experiència filosòfica. La capacitat de preguntar i de preguntar-se a un mateix pel sentit de tot plegat, així com pot dur al vertigen del sense sentit, quan s'hi troba resposta duu a l'arrel més profunda del propi ser i a unificar la metacognició amb el coneixement i el reconeixement de l'altre.

L'origen rau en la ment desperta, en aquesta atenció que es desplega quan hom s'ha permès anar al més endins d'un mateix per poder restar obert al més enfora. Dues cares d'una mateixa moneda que no entren en contradicció, sinó que convergeixen en una mateixa direcció per harmonitzar estats de pau.

Per això les pedagogies del ser aniran orientades a fer plena atenció al cos, a les emocions, als sentiments i a les percepcions. La connexió ment-cos reverteix en gran mesura en els estats de pau perquè unifica, i integra la persona des del més genuí, la corporeïtat. Els programes educatius de treball de la interioritat busquen fer experiència dels espais de silenci necessaris per a aquesta atenció centrada i plena. Que el nadó aprengui més en els primers mesos de vida té a veure amb el fet que no emet sons externs; tot ell és receptiu, amatent al que pugui rebre dels altres i de l'entorn. Es dona en ell l'efecte esponja, «mamant» tot el que el seu entorn li ofereix. El procés vital de creixement requereix un alt grau de concentració, de tal manera que el silenci cap enfora permet una major esponjositat respecte a tot el que es rep i s'incorpora. La mateixa consciència de la corporeïtat permet fer atenció al més genuí de cadascú, el cos, amb totes les sensacions i percepcions que desvetlla. No en va, el contacte freqüent amb l'epidermis de l'altre, des de l'expressió de la tendresa, desplega tot un seguit de sensacions que permeten viure amb plena intensitat la consciència de l'ara i aquí, com per exemple l'atenció plena concentrada en l'expressió orgàsmica o fins i tot en la percepció de la pròpia respiració com allò més intrínsec i unitari que tenim. Són moments de vivència no fragmentada del que som, dels quals poden brollar estats de pau. Connectar amb el cos hi remet. Fixem-nos, si no, en un estat de tensió atenta, en l'arrel de la llengua. Allí es concentra un gran focus de tensió. O bé fixem-nos com posem la llengua entre els llavis quan hi ha necessitat de molta concentració, principalment els infants.

Una ment dispersa pot anar a les palpentes tot mirant de cercar allò que la centri. Les grans decisions internacionals o en els microcontextos més propers passen per centrar l'atenció i evitar la dispersió.

S'han estudiat els efectes pedagògics d'aquesta atenció plena, i se sap que reverteixen en major concentració i memòria, unificació de la ment, menys

dispersió mental, revitalització de l'energia, força de voluntat, disminució de l'ansietat, seguretat en un mateix, estabilitat emocional, visió positiva i atenció al present. Són molts els exercicis practicats per enfortir aquesta atenció. Les pràctiques per incrementar la relació funcional dels dos hemisferis cerebrals augmenten la connexió neural i permeten unificar les dissociacions que poden sorgir per aquest motiu. Tots els exercicis que treballen la lateralitat i la inversió postural, així com aquells que se centren a tensar i destensar els diferents músculs del cos, van en aquesta línia, i permeten també més oxigenació de les cèl·lules del cervell.

Tot i els beneficis de l'observació atenta de la realitat, la mirada no pot ser ingènua tot centrant-se en una observació del que no és la realitat. Partim d'una individuació cada cop més institucionalitzada, de tal manera que fins el disseny dels espais, urbans i rurals, respon cada cop més a la preservació de la individuació aliena vers la comunitat o col·lectivitat. Així és com una pedagogia de la pau ha de poder posar de manifest el conreu de la consciència col·lectiva, a fi de fer atenció a la col·lectivitat, no d'una manera buida, sinó des del treball de la interioritat i l'arrelament a la realitat. Les pedagogies de la cura posen èmfasi en la implicació i l'afectació per l'altre.

Destaquem la conciliació entre interioritat i superficialitat com dos extrems. Entenem que la interioritat no està oposada a l'externalitat, sinó que és via i camí cap a ella. Un viatge cap a la geografia interna que no duu a l'alteritat serà un índex d'autocentrament i individualisme i no garantirà el procés de pau interna que permeti creuar el camí vers el repte de la pau externa. Alhora, una pau externa que no emergeixi d'aquesta pau interior —no solipsista, sinó descentrada— poca perdurabilitat en el temps podrà mantenir, ja que serà fugissera i líquida. El més oposat, doncs, a la interioritat fóra aquest passeig superficial per la vida, sense atenció, sense adonar-se de res. Fixar l'atenció en el que és real, percebre el que s'esdevé, és una vacuna contra l'automatisme i la inèrcia que duen al sense sentit i no garanteixen la pau. No hi ha pau veritable sense coneixement propi, i els processos de transformació interna no són aïllament. Per això, la clau de l'èxit del desenvolupament d'aquesta dimensió interior és que remeti a la dimensió exterior, que sigui una obertura a la capacitat d'implicació, de compromís i de responsabilitat.

Destaquem, així, la importància de la «consciència col·lectiva», o consciència que som en tant que altres també són, consciència que tota relació esdevé pedagògica en la mesura que de manera intrínseca ens educa —sigui de manera conscient o inconscient, formal o informal, des d'una relació dependent, autònoma o interdependent—. La finalitat serà construir formes de relació que nodreixin, per a la qual cosa Martínez Guzmán parla de relacions d'interde-

pendència, per enuclear la relació en aquesta obvietat pedagògica —una relació no pot no educar— i alhora en l'equilibri entre dependència i independència. Ens construïm per relació. Per això la consciència col·lectiva es basarà en tot allò que és i té dret a ser i a seguir sent. I per això també és garantia per impedir l'exclusió.

De les pedagogies que pretenen incrementar la dispersió, la desatenció, la indiferència i el descuït a les pedagogies de l'atenció centrada i la percepció.

PEDAGOGIES INTEGRADORES: CONCILIANT DUALITATS DES DEL CONREU DELS ESPAIS INTERIORS

El drama de la modernitat és l'escissió. La postmodernitat ha volgut resoldre aquesta vivència fragmentada polaritzant el viure cap enfora i descuidant la interioritat, mentre que a l'espai interior no s'hi detecta divisió, sinó integritat, unió d'aparents contraris. Així és com les pedagogies per a fer-nos les paus que desitgen partir de la geografia interior han d'iniciar les seves propostes conciliant dualitats i afavorint la cohesió davant la dispersió.

Entenem la divisió com la gènesi de les actituds violentes, tant pel que fa referència a la divisió entre persones, entre maneres de pensar i d'actuar —no pel fet de ser diversos, sinó pel fet de ser incompatibles i antagònics—, com en la mateixa divisió interna en un mateix. La majoria de comportaments violents tenen l'origen en la divisió, motivada per l'absència d'alguna de les necessitats bàsiques humanes. Cal assenyalar que Gandhi apostava pels esperits bèl·lics abans que pels indiferents. La indiferència, sostinguda com a mecanisme de defensa, estaria en el pol oposat de la indignació de Stéphane Hessel, filòsof francès coredactor de la Declaració Universal de Drets Humans, que amb el seu text *Indigneu-vos!* va inspirar els moviments del 15-M, i que va complementar amb el menys conegut text *Comprometeu-vos!* Una vacuna contra la indiferència serà la capacitat de sorprendre's i deixar-se sorprendre, per preguntar-se i deixar-se preguntar per l'entorn, per tot el que ens envolta i tots els que ens envolten. Una societat científista, amb resposta per a tot, no permet espais per a la sorpresa, per a allò que no té respostes. Les pedagogies de la pau hauran de recuperar el diàleg «cor-cap», una de les distàncies més llargues de recórrer, mirant d'harmonitzar les esferes dels afectes.

Les teories de l'aprenentatge han viscut també aquestes dualitats entre aquelles que situen l'objecte d'aprenentatge fora de l'individu i les que entenen la construcció de coneixement com quelcom que no ens és aliè. En aquest sentit, s'ha posat de manifest que no només es construeix per interacció, sinó també

per introjecció, havent pouat, sedimentat i consolidat endins l'objecte de coneixement i conciliant novament polaritats.

Un element clau d'escissió personal i cultural és el que hem assenyalat al capítol segon en fer referència als models d'interrelació. La construcció identitària amb referències externes —en funció de paràmetres comparatius i competitius— construeix individus identificats amb constructes externs i desidentificats amb el més intern, amb el propi jo. Això genera fragmentació interna i crea un desarrelament considerable i una valoració i validació sempre en funció de paràmetres en fluctuació permanent, que són líquids, efímers i mutables, fàcils de convertir en gregaris i massificats, pendents de volers i indicadors externalitzats.

Partint de la detecció de propostes de valors contraculturals, sovint el treball en entorns acadèmics rau a aprendre a desaprendre. S'han interioritzat pautes i comportaments que en moltes ocasions requereixen un desaprenentatge amb l'objectiu d'incorporar-ne d'altres que vinculin a la pròpia interioritat, que no siguin imposats, sinó proposats, adquirits per convicció, per creença ferma i personal, garants d'aferrar-s'hi amb un major compromís. Des d'aquesta convicció podran consolidar-se sense friccions i adquirir un compromís real. Per contra, la desvinculació interna comportarà processos de trencament i arrossegarà éssers desarrelats del més profund d'ells mateixos, esquinçats i trencats.

Per això les propostes de pedagogies conciliadores de contraris ens remetent a recordar l'esperit ubuntu —ètica sud-africana centrada en la lleialtat de les persones i les relacions entre elles—, en clau de «sóc perquè som». L'esperit ubuntu que amara el dinamisme de pau a Sud-àfrica considera que la suma de les parts genera més que la mera suma, genera connexió, xarxa, sinergies. Davant un problema de natura complexa cal no dividir, sinó comprendre. La comprensió suposa «prendre amb» altres, col·lectivament, des d'una mirada integradora i no disgregadora. Un sistema no es pot explicar, s'ha de «com-prendre», prendre no només amb l'intel·lecte —que fóra «en-tendre»—, sinó també amb el «cor»: «cor-prendre». Podem entendre la realitat com a sistema global. No es pot entendre des d'un pensament lineal i simplificador quan estem davant una realitat complexa. Calen paradigmes de pensament sistèmic, interconnectats. La comprensió de la pròpia persona remet a aquesta perspectiva integradora assumint la incertesa que hi ha al món, buscant formes plurals de pensar i de construir.

En clau integradora, les polítiques romanes de conquesta van posar de manifest un estil de conquerir allunyat de l'aniquilació de les cultures. Roma dominà Grècia a partir de l'aprenentatge de la llengua grega, com a reconeixement del llegat cultural de la civilització grega, amb voluntat d'incorporar sa-

viesa i no pas de destruir-la. Molts moments històrics de voluntat de conquesta d'un país haurien d'aprendre d'aquesta preservació dels llegats culturals ancestrals. La saviesa dels pobles egipcis i orientals, conservada i reconeguda, ens hauria evitat moltes regressions culturals. D'exemples integradors, en la història de la humanitat en tenim molts, però no sempre han transcendit.

Quan tenim polaritats en tensió es respira un ambient de contradicció. Tot i així, la tensió pot ser fecunda si sabem desxifrar-ne la complementarietat de les aparents contradiccions, per aquella harmonia de contraris. El logos capta que en la pluralitat batega unitat, que hi ha harmonies invisibles i que els invisibles tenen la seva força. És privilegi de la mirada dels savis poder reconèixer que totes les coses són una i que la pau és la unitat de la pluralitat. Una unitat que no impedeix l'expressió explícita de les singularitats, més aviat la potencia i parteix del desplegament del més genuí de cadascú com a contribució al millor llegat de pau.

La conciliació de dualitats ens durà a pensar en un ampli elenc de binaris que pels seus extrems s'identifiquen i convergeixen. A tall d'exemple: entre el tu i el jo, un «nos-altres» inclusiu, i una quarta persona que sols preveu la llengua guaraní, el «nos-altres» exclusiu; entre la inclusió i l'exclusió, el sentiment de pertinença al grup i a un mateix.

PEDAGOGIA DE LA PAU DES DE LES CONVICCIONS I LES PASSIONS

Si ens remetem a l'arrel etimològica del mot «convicció» podem dir que ve de *convictio*, *convinco*, com a forma de vèncer o de confondre l'adversari. Així, etimològicament seria «vèncer conjuntament», que ha passat a significar «creença ferma». Curiosament, la convicció sembla una cosa molt subjectiva, però un cop més estem dins el marc de les intersubjectivitats marcat pel prefix «co» que ens interrelaciona fins i tot en les conviccions més íntimes. Té la mateixa arrel que *invictus*, que seria «no vençut».

Les conviccions més profundes, aquells valors pels quals ens juguem la vida, es teixeixen quan estem alliberats d'*inputs* externs que no deixen fluir lliurement el nostre propi pensament: sorgeixen quan ens permetem espais i temps de silenci en els quals poder aquietar el brogit intern i deixar que emergeixin aquelles formes més profundament arrelades, amb les quals ens identifiquem per unitat. En reconèixer-les sorgeixen més possibilitats de coherència entre les creences o conviccions profundes i els estils de vida duts a la pràctica.

Entre els llegats de l'holocaust nazi, es va trobar la carta que un infant supervivent dels camps d'extermini adreçava als educadors. Hi manifestava la seva

desconfiança en l'educació. Deia: «Sospito de l'educació». D'una educació que havia format en altes escoles professionals els agressors dels camps de concentració; una educació que havia instruït en les més altes tècniques i procediments, però que havia descuidat —per aquell oblit fruit de la desatenció— de formar les persones per a saber gestionar aquestes habilitats. Posava així de manifest la gran distància entre saber molt i ser molt il·lustrat i les pràctiques comportamentals incoherents del viure quotidià. La gran distància entre intel·lecte i saviesa.

Un nou i alhora vell repte pedagògic s'obre: el que hem de ser és el que som. Quan així ho acceptem i visquem, hi haurà pau en les persones i les persones traspuaran pau. La coherència interna genera estats de consolidació i perpetuació de la pau que n'asseguren una major perdurabilitat. La gran distància entre els discursos sobre la pau arrelats en el bonisme que es concreten en un ampli llegat de bones intencions i les pràctiques reals de vides no sempre coherents que en veure usurpats els interessos d'altri no mouen ni un dit pot reduir-se no tant per uns bons coneixements, ni per unes bones formacions en valors i continguts, sinó més aviat per les conviccions que mouen a actuar amb més coherència, de manera voluntària, des del desig i els sentiments que afermen accions implicades fruit de creences fermes.

Passions i conviccions són l'impuls vital de la fortalesa interior necessària per jugar-se-la per la pau, més enllà de l'ètica d'un imperatiu moral. Actuem més per convicció i passió, per les creences fermes i pels apassionaments emocionals. Saber-ho ens obre un ampli marc pedagògic d'actuació per educar passions i conviccions que sorgeixin a partir de l'expressió de la interioritat.

LIDERATGES EN CLAU DE PAU. VERS UNA PEDAGOGIA DE RISC

La crisi de la humanitat com una simptomatologia de la manca de pau ha estat vinculada a la tendència de la persona a viure desconnectada del món i desarelada. Això provoca nivells de solitud, d'analfabetisme convivencial i de manca de solidaritat amb els altres.

Partint de la convicció que la pau és quelcom susceptible de ser après, al capítol tercer hem vist l'aportació d'algunes de les teories de l'aprenentatge. Entre elles, ara ens centrem en la força que tenen el modelatge i la imitació. És per això que destacarem breument aquells valors i virtuts que configuren el perfil de persones implicades en processos i projectes de pau, mirant de destriar-ne els trets compartits que poden estar a l'arrel de perfils amb aquesta capacitat de treball i construcció d'espais i entorns de pau. Ens hi remetrem amb el nom

d'agents de pau, en tant que constructors de formes de fer i de ser pacífiques. Si bé la cerca ha estat feta a partir del perfil de reconeguts líders de la pau, defensem els nombrosos lideratges de pau anònims i discrets, com a característica comuna també a aquells que es juguen la pell i a voltes la vida per perpetuar situacions de pau i per trencar aquells silencis que soterren injustícies.

Entre els trets rellevants d'aquestes formes de vida pacífiques com a aprenentatge ètic, es percep un gran nivell d'implicació social. Res del que passa els és indiferent, i en tot cas, per molt que els pugui depassar, se'n genera una actitud de responsabilitat social tot superant el fàcil parany de la cultura de la queixa i el victimisme. No tendeixen a caure en la reclamació per aixecar la veu, sinó en la responsabilitat que tots tenim vers les accions que fem, que fan i que es fan per mobilitzar processos de pau. Són persones amb un grau elevat d'integritat moral i de resiliència per superar la fatalitat, la falsedat i el determinisme, que perseveren en el valor de l'esforç per damunt de la passivitat. La petjada històrica que han deixat alguns líders socials ha arrelat en personalitats íntegres, amb coratge, amb una determinada determinació, una gran capacitat de compassió i un llarg recorregut d'hores d'escolta. Són exemple d'aquella dita que qui més calla és qui més sap.

En aquests models de pau trobem la capacitat de bon mestratge, no sols per liderar individualment processos pacífics, sinó per ser-ne mestres, de tal manera que tenen en compte els graduals nivells d'aprenentatge dels qui se'n senten deixebles. Sovint hi ha persones que han impulsat processos de reconciliació entre societats dividides, fent l'esforç de cercar els connectors, de posar sobre la taula els elements comuns tot i les marcades divisions i les voluntats d'incentivar-les cada cop més. Impera en ells i elles el valor de la reconciliació com a clau de volta que permet trencar l'espiral creixent de greuges, dèbits, ferides i frustracions persistents.

S'hi dibuixen trets d'actituds proactives, amb capacitat de comunicar de maneres assertives el propi criteri, que es permeten de tenir-lo i posar-lo de manifest. El diàleg, que de manera explícita no hem pogut tractar en aquesta itinerància pedagògica per a la pau, suposa intercanvi de pensars, fers, sentirs i sers, de tal manera que qui gosa dialogar se sap al descobert davant la lògica dialògica dels interlocutors, en permanent contrast i construcció de veritats.

Al capdavant, fan bandera d'una pedagogia del risc, identificant aquelles parcel·les personals i socials per les quals cal arriscar-se, sigui en bé dels infants no acompanyats que creuen fronteres en els marcs de les il·legalitats, sigui en bé dels interessos dels que senten usurpada la seva integritat moral i física. Una gran dosi de coratge els mobilitza, un coratge que arrela en una força interior l'origen de la qual se'ns fa desconeguda, però que tanmateix és molt humana. Aques-

ta fortalesa ha estat la que ha mantingut un Nelson Mandela (1918-2013) durant anys a la presó, on anaven creixent amb fermesa les seves conviccions més profundes; la fortalesa que va permetre una lluita pacífica a Gandhi mantenint-se en els seus principis, la que va fer aixecar Martin Luther King (1929-1968) davant la segregació de la població negra, la que ha impulsat moviments de revol·ta pacífics des de tants anonimats i situacions menys públics i més silencis.

No trobem, però, entre els líders de la pau, actituds d'acotar el cap, de submissió i de resignació a la dominació; més aviat exhibeixen una capacitat de resistència a l'adversitat amb el cap ben alt, sense por i amb el coratge radical de no deixar-se minar per l'odi. La fortalesa interior els permet mantenir-se fidels a les conviccions més profundes, aquelles que arrelen en el fons dels seus cors. No en va, darrere els grans líders socials i dels que han liderat processos de pau a gran escala emergeixen personalitats amb clares conviccions que s'han mantingut fidels a si mateixes, que han sabut ser «amos del seu destí, capitans de la seva ànima», com resa el poema «Invictus» (que significa «no vençut») que va inspirar i mantenir Mandela fidel a si mateix i «lliure» en el seu llarg captiveri. La capacitat d'autolideratge de la pròpia vida és a l'arrel d'aquests agents de pau. Un autolideratge des del conreu de la interioritat, com a espai més primigeni per a desplegar la pròpia llibertat on res ni ningú la pot privar. Aquesta fou també l'experiència de captiveri viscuda per Frankl, el psiquiatre que hem anomenat, que va reforçar la seva convicció en la força interior de la persona humana en ple camp de concentració nazi, també enmig del captiveri. Dos exemples, entre tants altres menys mediàtics, que han posat de manifest que la llibertat no és en funció de les condicions exteriors, sinó que pot quedar reclosa en el més endins mentre no ens donem permís per exercir-la, malgrat que les condicions externes siguin del tot favorables.

D'AQUELLES PAUS SENSE REGISTRE... I SENSE RASTRE?

La perplexitat del registre arriba quan en l'àmbit familiar, laboral o ciutadà, en les vivències i convivències casolanes, sembla que tot allò que no pugui quedar enregistrat d'alguna manera no hagi arribat a passar. Quan hom retorna d'un viatge, el que gràficament no ha copsat amb la seva càmera o el seu mòbil, el que no ha digitalitzat, podem quasi afirmar que no ha succeït. Si volem explicar el que hem viscut en un viatge, ho fem amb el suport gràfic. I si no ens acompanya aquest suport, ja no sols els fets no són prou creïbles a ulls externs, sinó que arribem a no recordar-los prou. Ens cal fer memòria d'allò que hem viscut valent-nos del registre que ens ha acompanyat, tot revivint-ho; així és com el re-

gistre esdevé necessari perquè un fet adquireixi la categoria de veraç. La història de la humanitat és plena de registres de guerres, odis, discriminacions i ofenses. Hem de gratar més endins per rescatar algun esdeveniment de pau que també hagi quedat enregistrat més enllà dels impactes emocionals del cor.

Ja podem explicar que vam trepitjar la Gran Muralla xinesa, que si no en tenim registre gràfic no es fa creïble. La dèria de l'enregistrament és tan gran, que quan estem amb algú memorable o en un indret nou, ja sigui plaent o inversemblant, el primer que pensem és fer-ne una fotografia o un vídeo, gairebé abans que meravellar-nos-en amb els nostres propis sentits: amb una mirada contemplativa, amb el tacte de la textura del paisatge urbà o rural, amb la flaire que desprèn aquell indret i que impregna la nostra sensibilitat, amb el gust que podem arribar a paladejar o des dels sons que l'oïda en pot copsar. Quan percebem les coses amb tots aquests sentits, ja no ens cal registre extern, perquè han quedat més segellats en la memòria emocional i es fan més difícils d'esborrar. No en va, parlàvem de l'aprenentatge significatiu i de la percepció atenta i centrada des dels sentits.

El nivell de confiança en els nostres enregistraments naturals a través dels cinc sentits ha minvat considerablement, en benefici de la confiança en l'enregistrament extern a nosaltres. Així és com la memòria del *pendrive* amplia infinitament la capacitat de retenir en la nostra ment tants i tants esdeveniments i coneixements que fóra impossible retenir. Un cop més, copsem el límit humà, tan evident i alhora tan temut.

Al capdavant, els registres naturals com la retina o les papilles gustatives s'amplien mitjançant instruments externs; però el que també cal que tinguem present és que aquests registres naturals esdevenen insubstituïbles, si més no a hores d'ara. La flaire de la farigola, la rugositat de la pedra tallada o l'escull de la sorra, l'efecte humit de l'aigua, el sabor d'una bona escudella casolana, són alguns dels efectes que necessiten els sentits humans per ampliar els registres gràfics. La dèria de l'enregistrament apaivaga a voltes el fet de gaudir perceptiblement.

Al cap i a la fi, també passa tot allò —molt— de què, sortosament, no tenim registre, ni ha estat percebut pels sentits humans ni pels instruments externs. Quantes onades acaronen les roques costaneres i s'hi barallen, sense registre! Quants sospirs i delits en la foscor i la solitud d'una vida, sense registre! Per fortuna, la vida va més enllà de qualsevol registre. També en ple segle XXI. Sovint els gests de pau transcorren en i des de l'anonimat. Entre els invisibles es va teixint la pau.

PART II

EL CERVELL I LA PAU: UNA APORTACIÓ DES DE LA NEUROCIÈNCIA A L'EDUCACIÓ PER A LA PAU

Parlar de pau —o d'educació per a la pau— duu implícita l'existència de conflictes, com ja hem comentat a la primera part. Sense conflictes no es donarien situacions en què fos necessari buscar estratègies adequades de gestió. En psicologia, un conflicte és una situació que es dona per una discordança entre les tendències o els interessos d'algú i els del seu proïsme, o amb les normes o imposicions externes. Tots els animals viuen situacions de conflicte, amb els seus congèneres o amb individus d'altres espècies, causats generalment per la competència pels recursos, el lideratge, la defensa i la depredació, entre altres factors, els quals sovint es resolen a través de conductes agressives —de lluita o de fugida— i també de submissió —per exemple, en espècies grupals en les quals hi ha un individu dominant, generalment un mascle—. El llinatge humà també és ple d'aquestes evidències, des de fa centenars de milers d'anys fins a l'actualitat. Només cal que donem una ullada al nostre voltat. Aquest és el camp principal d'actuació de l'educació per a la pau.

Tanmateix, si tots els animals viuen situacions de conflicte i el llinatge humà, com veurem, també n'és ple d'evidències, és perquè la mateixa vida els duu implícits. Per això hem desenvolupat estratègies de comportament que ens permeten gestionar els conflictes, com succeeix amb qualsevol aspecte que és crucial per a la supervivència dels individus i de l'espècie. Sens dubte això inclou molts aspectes culturals, però també biològics. En aquesta segona part del llibre volem exposar les dades que es tenen en l'actualitat sobre l'origen i els modes de gestió de conflictes des d'un punt de vista biològic —neuronal, hormonal i genètic— i reflexionar-hi, i també sobre la capacitat que tenim per aprendre noves pautes de comportament i desaprendre les ja adquirides. La comprensió de tots aquests factors, intrínsecs a la biologia de la nostra espècie, no només pot, sinó que també ha d'ajudar a dissenyar estratègies tan eficaces com sigui possible per a l'educació per a la pau, com a instrument imprescindible per a la gestió satisfactòria d'aquests conflictes.

No ens endisarem, però, en aspectes psicopatològics, per diversos motius. Primer, perquè la pau s'ha de construir des de la normalitat del dia a dia, des de l'interior de cadascú, malgrat que en la gestió violenta d'alguns conflictes hi pot haver, certament, persones amb trastorns importants. Segon, perquè és massa fàcil estigmatitzar un col·lectiu com aquest, i en l'estigmatització radica part de l'origen de molts conflictes. I tercer, perquè sovint el llinar entre psicopatologia i comportament «normal» també depèn d'ingredients culturals i socials, i ha anat canviant en el decurs de la història i de les civilitzacions.

Res del que explicarem en aquests dos propers capítols invalida cap de les reflexions i propostes anteriors pel que fa a l'educació per a la pau. Tampoc el fet de parlar de la neurociència i la biologia dels conflictes i l'agressivitat implica una justificació de determinades maneres de gestió de conflictes, com per exemple l'ús de la violència. Ni implica que cap d'aquestes àrees del coneixement humà sigui «més» que l'altra. Just al contrari. L'objectiu d'incloure un parell de capítols sobre neurociència i biologia del comportament en un llibre d'educació per a la pau és complementar les reflexions i propostes de la primera part afegint els coneixements que aquestes ciències, junt amb la genètica i els estudis evolutius, aporten al camp de la cognició humana, aplicada als conflictes i l'educació. Com dèiem a la introducció de la primera part, volem establir un diàleg constructiu i proactiu entre dues disciplines, l'una social i l'altra empírica, que es complementen, per contribuir a una mirada integradora sobre la pau.

En aquest sentit, cal també tenir present que no és gens fàcil analitzar la relació entre el cervell, l'ambient i el comportament, sobretot en una espècie social com la nostra, amb un bagatge cultural impressionant, que a més a més és dinàmic, canviant i extraordinàriament divers, per la qual cosa algunes o moltes de les dades que s'esmentaran poden tenir un cert component de provisionalitat, en el sentit que la neurociència com a disciplina científica, i molt especialment la neurociència cognitiva i la biologia del comportament, tenen encara molt camí per recórrer. Tanmateix, aquesta és la manera d'avançar més fiable que té la ciència: utilitzar les dades científiques acumulades per bastir hipòtesis que permetin desenvolupar noves teories o refinar les ja existents. I en al camp de l'educació per a la pau, pensem que qualsevol aportació ha de ser molt benvinguda. No pretenem tampoc proposar cap solució miraculosa, perquè no existeix: únicament oferir elements de reflexió per anar avançant en la pau com a camí.

5. NEUROCIÈNCIA, CONFLICTES I PAU

La generació de conflictes i la seva gestió tenen l'origen en el nostre comportament, el qual sorgeix del funcionament d'un òrgan molt concret del nostre cos, el cervell. El cervell és format per entre 70.000 i 100.000 milions de neurones interconnectades, i en la seva formació i funcionament intervenen nombroses molècules, sota el guiatge de gens específics. Dit així, sense cap més aclariment, hom podria pensar que volem proposar alguna mena de determinisme biològic en els nostres comportaments, però res més lluny de la realitat —i de la nostra intenció—. Per això, abans de continuar, volem deixar ben clar que l'existència de conflictes en la nostra espècie no és simplement una qüestió biològica, ni de bon tros. La cultura i l'educació hi tenen un paper cabdal, crucial, com ha quedat ben de manifest en els capítols de la primera part del llibre, i res del que diguem aquí s'ha d'interpretar en sentit contrari. A vegades hi ha qui nega la contribució de la biologia a la tendència, més o menys manifesta, que les persones tenim envers la gestió violenta dels conflictes, probablement per la gran subjectivitat que té la identificació dels motius que ens empenyen a aquestes conductes, com són la defensa, la territorialitat, el lideratge, la ira, l'enveja, la cobdícia o el rancor, entre d'altres. Tanmateix, atès que les nostres accions i els nostres comportaments sorgeixen d'activitats concretes i discretes del cervell, el coneixement d'aquestes activitats ens pot obrir noves vies per comprendre i abordar el problema. I és això el que volem posar ara de manifest, com a complement de tota la resta. Més encara, com veurem, l'ambient familiar, social i cultural en què ens desenvolupem com a individus condicionen el nostre cervell a manifestar determinats tipus de conductes, tant de gestió agressiva com pacífica dels conflictes, la qual cosa estableix una interacció entre la nostra biologia i la nostra cultura —i viceversa— que, ben analitzada i utilitzada, es pot convertir en un dels millors aliats per al desenvolupament d'estratègies educatives per a la pau —o per a les paus, com definíem a la primera part.

UNA HISTÒRIA PLENA DE CONFLICTES

Dèiem a la introducció d'aquest capítol que els conflictes no representen un aspecte nou en la nostra història, ni tan sols un comportament exclusiu de les persones. Per exemple, s'han trobat fòssils d'*Homo erectus* amb senyals evidents d'haver rebut cops violents en diversos jaciments, com a l'illa de Java i a Zhoukoudian, a la Xina. També s'han trobat restes de diversos homínids avantpassats nostres amb signes evidents d'haver estat descarnats i devorats per altres homínids, presumiblement per individus pertanyents a altres grups de la seva mateixa espècie. Algunes de les més estudiades pertanyen a individus d'*Homo antecessor* de fa uns 750.000 anys, trobades a Atapuerca. També s'han trobat fòssils de neandertal amb les mateixes marques de descarnament —de fet, un 5% dels fòssils d'aquesta espècie en presenten—, i fins i tot s'han trobat en fòssils pertanyents a la nostra mateixa espècie, com en l'anomenat crani de Bouri-Herto localitzat a Etiòpia, que correspon a un *Homo sapiens* arcaic que va viure fa 160.000 anys. Diversos cranis paleolítics d'*Homo sapiens* que van viure a Europa i a l'Amèrica del Nord presenten clares evidències d'haver mort a causa de traumatismes cranials fets amb objectes durs i punxeguts, probablement no com a conseqüència d'accidents, sinó de forma intencionada, i al Sudan s'han trobat 59 esquelets de persones enterrades juntes a finals del Paleolític, 24 dels quals presenten indicis clars de mort violenta.

També l'art ens ha deixat constància de conflictes violents entre persones. Per exemple, diverses pintures de les coves de Lascaux, Cougnac i Pech Merle, a França, amb una antiguitat d'uns 20.000 anys, mostren representacions de persones travessades per llances. Otzi, el cadàver momificat d'un home del Neolític que es va trobar en una glacera dels Alps i que va viure fa 5.300 anys, duia una punta de fletxa de sílex clavada a l'esquena. I un estudi genètic realitzat a principis del 2014 en el qual s'han establert els llinatges i les relacions grupals durant els darrers 4.500 anys —unes 160 generacions— entre 95 pobles diferents de tot el planeta ha evidenciat que dues de les tres principals forces de migració humana tenen una clara relació amb els conflictes: la primera són les guerres i la segona l'esclavatge —la tercera és el comerç—. Naturalment, el terme «conflictes» és molt més general i engloba molts altres aspectes, però en la major part de casos aquests altres tipus de conflictes no deixen empremtes en el registre fòssil i genètic.

Sigui com sigui, els nostres avantpassats no semblen haver viscut sempre pacíficament, i els conflictes entre individus i les escaramusses entre tribus poden haver estat almenys tan freqüents com les que es donen actualment entre

grups de ximpanzés, els parents evolutius vius més propers que tenim. Tot ben allunyat del mite del «bon salvatge» propugnat pel filòsof Jean-Jacques Rousseau (1702-1778). Vol dir això que els conflictes són inherents a l'espècie humana? De fet, els conflictes són inherents a la vida mateixa, si més no a la vida dels animals, per raons tan diverses com la competència, la dominància i la necessitat d'alimentació o de defensa, com ja hem esmentat.

Si ens centrem en la nostra espècie, qualsevol conflicte és el resultat dels comportaments que manifestem i les accions que exercim cap al proïsme i també cap a nosaltres mateixos, i tots els nostres comportaments i accions s'originen, d'una manera o d'una altra, en el nostre cervell, en l'activitat neural que s'hi desenvolupa. Per tant, per copsar amb plenitud els orígens dels conflictes humans, i en conseqüència per poder cercar estratègies de gestió de conflictes basades en l'educació per a la pau que puguin influir en la nostra conducta, també ens cal donar una ullada al nostre cervell, com funciona i com condiciona —diem com «condiciona», no pas com «determina»— la nostra conducta.

EL DUALISME MENT-CERVELL

Comencem parlant del cervell i la ment. Sovint utilitzem aquests dos mots com a sinònims, però per al propòsit d'aquests capítols ens cal distingir-los adequadament. La ment és el conjunt de facultats intel·lectuals i funcions psíquiques d'una persona, i aglutina els actes de percepció, cognició i emoció. És el que dóna coherència i unitat a les impressions i pensaments del subjecte, al seu comportament i a les seves accions, i li permet tenir consciència i personalitat diferenciada. La ment no és una entitat física *per se*, malgrat que pertany a entitats físiques concretes, les persones, i s'origina en el funcionament d'un òrgan específic, el cervell. En aquest sentit, seria molt apropiat parlar d'«accions mentals» en comptes de la ment, atès que aquesta no és mai estàtica, sinó que es presenta sempre a través de les seves accions (percebre, raonar, manifestar emocions, etc.). El cervell, en canvi, és un òrgan del cos format per milers de milions de neurones connectades i per altres cèl·lules que serveixen de suport —les anomenades cèl·lules de la glia—. L'activació i el funcionament de les neurones del cervell, que estan organitzades en àrees i xarxes funcionals específiques, generen la vida mental d'aquella persona, és a dir, la seva ment. Dit d'una altra manera, el cervell és el suport psicobiològic de la ment, i la ment —o les accions mentals— emergeix de l'activitat del cervell, com una propietat d'aquest.

La ment humana

Què volem dir amb això que la ment és una propietat emergent del cervell? Imaginem un instant qualsevol de la nostra vida. En cada moment donat hi ha molts sistemes funcionant dins el nostre cervell, sovint de manera preconscient: rebem estímuls visuals, tàctils, olfactius i auditius, i els interpretem i hi responem; recordem accions passades i en planifiquem de futures; ens endinsem en els pensaments dels altres per anticipar-nos a les seves accions; manifestem emocions molt diverses en funció de l'ambient en què ens trobem, tant extern com intern, etc. Dit d'una altra manera, percebem el nostre entorn i integrem tota la informació que rebem. La percepció es defineix com la recepció en el cervell dels estímuls captats pels òrgans dels sentits, i consisteix en un procés d'extracció activa d'informació i d'elaboració de representacions. És el suport bàsic de tots els processos cognitius, com la memòria, l'aprenentatge i el raonament. Tanmateix, no percebem tots aquests *inputs* per separat, com si fossin les peces aïllades d'un trencaclosques a les quals responem de manera fragmentada, sinó com un estat únic de la nostra consciència —tan puntual i transitori com vulguem, però únic—. Dit d'una altra manera: de tota aquesta combinatòria d'activitats, el cervell fa emergir una imatge única, un trencaclosques amb les peces ben encaixades, però al mateix temps dinàmiques i canviants, la nostra ment. En biologia, una propietat emergent és una qualitat o característica que no es troba associada específicament a cap part determinada del sistema que la genera, sinó que resulta del funcionament del conjunt. Els més de 70.000 milions de neurones que formen el nostre cervell no són només un nombre molt elevat de cèl·lules que es comuniquen com ho farien els elements d'un ordinador, sinó que són capaces de generar una ment conscient —i autoconscient—. La nostra ment és, per tant, una propietat emergent del cervell, que no es troba associada específicament a cap part determinada d'ell, sinó que resulta del funcionament del conjunt.

De fet, la manca d'integració d'alguns d'aquests elements o la seva disociació són característiques d'algunes patologies mentals —o potser seria millor dir patologies cerebrals, atès que la majoria tenen una base orgànica en aquest òrgan—. En conseqüència, si la ment sorgeix del cervell i inclou totes les facultats intel·lectuals i funcions psíquiques d'una persona, entre les quals les implicades en la generació i gestió de conflictes, per entendre la nostra vida mental i com podem educar per a la pau *també* ens cal entendre com el cervell gestiona els conflictes; és a dir, com i per què els origina, i quines estratègies de gestió utilitza. Fixeu-vos que diem «també», atès que, com hem dit, de cap manera

voldríem caure en un reduccionisme fisicobiològic que no considerés els factors ambientals i la biografia concreta de cada persona. De fet, com veurem, l'ambient i la biografia de cadascú interaccionen dins el cervell, i amb el cervell, per generar els nostres comportaments específics. Parafrasejant el que diem a la introducció d'aquesta segona part del llibre, no és fàcil analitzar la relació entre la ment i el cervell, per la qual cosa moltes de les dades que s'esmentaran tenen un cert component de provisionalitat: la neurociència cognitiva i la biologia del comportament tenen encara molt camí a recórrer.

Comportament i intencionalitat

Per exemple, si una pedra rodola vessant avall d'una muntanya, malgrat que es mogui i pugui fer la impressió que salta i bota per esquivar els obstacles, ningú no pot dir que mostri un comportament en el sentit estricte i psicològic del terme. En sentit estricte, el comportament es defineix com el conjunt d'activitats que duen a terme els éssers vius per relacionar-se amb el medi. Molts dels comportaments són comuns a la majoria d'individus d'una espècie. Per exemple, la major part de rosegadors reaccionen quedant-se immòbils si detecten un depredador prop d'ells i no tenen a l'abast cap lloc on amagar-se, de la mateixa manera que els mascles de totes les espècies de mamífer que tenen l'harem com a base de la seva estructura grupal competeixen entre ells per accedir a les femelles del seu grup. Els comportaments poden ser voluntaris o automàtics, i innats o adquirits mitjançant l'aprenentatge i la socialització. Entre tots els éssers vius, només els animals mostren comportaments aparentment voluntaris, i tan sols els primats i alguns altres mamífers socials presenten comportaments adquirits a través de la socialització.

Tornant a l'exemple de la pedra, aquesta és formada per un conjunt de molècules que segueixen de forma cega l'acció de la gravetat i les forces de fregament i xoc que es generen mentre rodola pendent avall, sense cap intenció en el seu moviment. Tampoc té intenció un gira-sol quan segueix el sol; el seu moviment és únicament un automatisme fotoquímic. Fins aquí sembla fàcil. Tanmateix, ¿podríem dir que un mosquit que intenta escapar de la llengua d'una granota que se'l vol menjar té intenció conscient de fugir, o és també només un mecanisme neuroquímic que s'activa dins el seu cervell en resposta a la percepció d'un moviment sobtat en el seu entorn combinat amb la percepció olfactiva de la presència d'un amfibi? Sigui com sigui, haurem de reconèixer que la seva acció de fugida és més complexa que la d'una pedra o un gira-sol. Fem un pas més. Sent dolor un peix? Els investigadors no s'acaben de posar d'acord,

però ningú no dubta que altres animals més sensibles, com un gos o qualsevol altre mamífer, sí que experimenten dolor —fixeu-vos que defugim expressament dir que «són conscients del seu dolor», perquè la consciència, com veurem tot seguit, és una qüestió encara més complexa.

Els gossos, però, com la immensa majoria de mamífers, són incapaçs de reconèixer-se davant un mirall. Nosaltres sí que ens hi reconeixem, i també ho fan els primats més semblants a nosaltres, com els ximpanzés i els bonobos. Tanmateix, aquests primats, a diferència de nosaltres, viuen ancorats en el present, en l'aquí i en l'ara, sense que el seu cervell pugui establir una línia temporal des del seu passat cap al seu futur. Els seus grups mostren petites i incipients diferències culturals, i poden utilitzar alguns objectes amb propòsits determinats, com palets per agafar formigues i pedres per trencar nous, però la seva ment és incapaç de combinar aquests elements per fer eines pròpiament dites, com per exemple un martell combinant un pal i una pedra, ni de modificar expressament cap d'aquests objectes per millorar-ne la capacitat funcional, com tallar una pedra per fer-la punxeguda. Tampoc fan plans de cara al seu futur, com per exemple acumular palets per al proper cop que vulguin agafar formigues, com fem nosaltres (no necessàriament amb palets per agafar formigues, però sí que ho fem per a qualsevol altra necessitat futura que puguem preveure). Totes aquestes diferències, que reflecteixen aspectes concrets del funcionament del nostre cervell i de les nostres activitats mentals, són importants de cara a interpretar els conflictes humans i buscar estratègies d'educació per a la pau, com anirem desenvolupant en propers punts d'aquest i del proper capítol, atesa la nostra capacitat d'aprenentatge, de generar cultures diverses i modificar-les, i la consciència que tenim de nosaltres mateixos i del nostre entorn. Volem dir amb això que els estudis que s'han fet sobre el comportament animal poden ser útils per comprendre el nostre propi comportament, però només fins a un cert punt, atès el salt qualitatiu pel que fa a les funcions mentals de la nostra espècie.

En aquest sentit, hi ha una altra diferència que també és important; de fet, crucial. En els ximpanzés no hi ha cap prova que demostrï que són capaços d'ensenyar intencionadament les seves habilitats, malgrat que són perfectament capaços d'aprendre moltes coses dels seus congèneres i àdhuc de les persones, per imitació; tampoc no hi ha cap prova que tractin de manera diferent els ignorants i els experts pel que fa a qualsevol habilitat. Tanmateix, fins a un cert punt són capaços d'imaginar quina deu ser la intenció d'un altre ximpanzé, una capacitat que no té cap altre animal llevat de nosaltres, però no passen d'aquí. Aquesta capacitat —inferir l'estat mental d'un altre organisme— s'anomena intencionalitat: si un organisme és capaç de reconèixer el seu estat mental, es

diu que té un primer grau d'intencionalitat. Tots els mamífers tenen un primer grau d'intencionalitat. Doncs bé, els ximpanzés tenen un segon grau d'intencionalitat: això vol dir que un individu és capaç d'imaginar també la intenció d'un altre. És el mateix grau d'intencionalitat que tenen els nens de quatre anys, però en les persones es veu ràpidament superat en madurar el nostre cervell. Les persones tenim una capacitat única per inferir l'estat mental de les altres persones (és el que s'anomena teoria de la ment), i els adults podem arribar a tenir fins a un sisè grau d'intencionalitat. Aquest sisè grau es pot resumir en una fase model com la següent, en què hem enumerat els graus consecutius d'intencionalitat: «en Jordi creu [1] que la Rosa pensa [2] que en David vol [3] que la Maria suposi [4] que l'Arnau pretén [5] que en Gerard cregui [6] que ningú li vol arrabassar el lideratge del seu grup». Fixeu-vos que en aquesta frase introduïm una possible font de conflictes, el lideratge, i també la importància del grup i la capacitat de manipulació i engany que ens permeten les nostres capacitats cognitives, per exemple a través del llenguatge i l'ambigüitat dels seus significats; en parlarem en el proper capítol, perquè, com dèiem a la primera part del llibre, davant d'una suposada voluntat de pau es pot amagar un parany que ens mení cap a un camí diferent, i també quan discutíem la importància de les paraules que denoten propietat i apropiació, com per exemple «la meva dona».

Aquesta inusual capacitat per inferir l'estat mental dels altres, en combinació amb les facultats creatives del nostre cervell —la creativitat es defineix com la capacitat de la ment per associar idees de manera nova o inventar objectes i solucions originals per als problemes a què s'enfronta—, ens atorga una altra facultat: podem dotar de psiquisme objectes inanimats, i de la mateixa manera podem desposseir de psique altres persones i percebre-les com a simples objectes. Per això podem «estimar» les nines, els tòtems i les banderes, per esmentar alguns dels moltíssims exemples d'objectes que acostumem a «humanitzar», i podem tenir la més absoluta indiferència pel patiment d'altres persones, sense sentir cap mena d'empatia vers elles, fins i tot quan l'infligim nosaltres de forma conscient, com si veiéssim rodolar un còdol per un vessant. Desgranem ara una mica tot això.

LA CONSCIÈNCIA

Un dels problemes més importants als quals s'enfronta la neurociència és el de la generació de la consciència humana —l'autoconsciència—, que permet que reconeguem el nostre estat i les nostres motivacions internes i que fa que ens reconeguem com a únics i distints dels altres.

La reinterpretació de la realitat

La consciència és un estat de la ment subjectiu, qualitatiu i unificat, que aporta flexibilitat als nostres comportaments —inclosos els implicats en els conflictes i en la seva gestió—. Imaginem que ens acabem de llevar, obrim els finestrons de casa i veiem un dia radiant, ple de llum. Simultàniament, percebem l'olor d'un bon cafè, i de la integració que en fa el nostre cervell sabem que l'ha preparat aquella persona a qui tant estimem. Tot això inunda la nostra ment i ens fa sentir bé, a gust amb nosaltres mateixos i amb el nostre entorn. També podríem haver proposat una situació que generés disgust i conflicte, però ja tindrem temps de parlar-ne més endavant. Doncs bé, res d'això no existeix en el món real. Només és present dins les nostres activitats mentals, com la integració subjectiva que genera l'activitat del nostre cervell a partir d'un conjunt de percepcions parcials. En el món real no hi ha llum, únicament energia electromagnètica de diferents longituds d'ona que és captada pels pigments de la retina, els quals transporten aquesta informació a través dels nervis òptics fins al cervell, on activa una sèrie de connexions entre xarxes molt diverses, incloses les implicades en les emocions. Tampoc no hi ha olors, sinó partícules volàtils que són captades i interpretades de manera anàloga per uns altres receptors específics, i l'estimació que sentim per la persona que ha preparat el cafè es correlaciona a la perfecció amb l'activació de determinades àrees del cervell, vinculades a les emocions. I ens n'adonem, de tot això, en som «conscients». La consciència és l'estat de la ment que permet que ens adonem de les coses que passen, i es perd quan ens adormim o ens anestesien. Molts processos mentals es produeixen de manera automàtica, preconscient, però d'altres també es donen de manera conscient. A més de ser un estat subjectiu propi de cadascú, la consciència també és un estat unificat de la ment; llevat de casos excepcionals i patològics, ningú no té la impressió de tenir més d'una consciència simultàniament. La consciència és, en bona part, il·lusòria, per un motiu ben simple: el cervell processa els diversos estímuls sensorials a una velocitat diferent, però la informació global de la nostra consciència no és fragmentada ni asincrònica, sinó coherent i continuada, la qual cosa implica que, d'alguna manera, el cervell interpreta constantment la realitat. Ens explicarem millor.

Per exemple, en una seqüència visual, els canvis de color són detectats pel cervell unes setanta-cinc mil·lèsimes de segon abans que els canvis de moviment, la qual cosa generaria una clara disincronia en el processament de les dades, però tanmateix la nostra consciència no nota cap diferència, i ho percebem de forma única i integrada. Dit d'una altra manera: el cervell interpreta

—o reinterpreta— la realitat de la qual som conscients a partir de fragments asincrònics d'aquesta, la qual cosa explica la subjectivitat de la ment i de la consciència. De la mateixa manera, quan el cervell integra les percepcions de diferents sentits, no necessàriament han de coincidir, la qual cosa fa que de forma subjectiva doni més pes a unes percepcions que a unes altres. En general, davant de qualsevol disincronia, el sentit de la vista és el que domina —s'anomena dominància visual—. Un exemple molt clar és el del ventriloquisme: ens fa l'efecte que és el nino qui parla perquè veiem com mou la boca, i el ventríloc la té pràcticament tancada, i malgrat que l'oïda percebi que la veu surt de la posició del ventríloc, la vista domina i ens genera la sensació que surt de la boca del nino. Tot això és important quan interpretem l'origen dels conflictes i dissenyem les estratègies d'educació per a la pau, perquè el nostre cervell reinterpretarà sempre la realitat a través d'aquests mecanismes i a partir del seu propi pòsit d'experiències —la biografia personal de cadascú—. En aquest sentit, qualsevol nou aprenentatge sempre es recolza en els coneixements previs d'aquella persona, i això també serà cert en l'educació per a la pau.

En els nivells estructural i funcional, la consciència podria estar determinada per l'activitat sincronitzada de diverses àrees del cervell, entre les quals les més destacades serien l'anomenada escorça prefrontal, implicada en la planificació de comportaments cognitivament complexos, en l'expressió de la personalitat, en els processos de presa de decisions i en l'adequació del comportament social a cada circumstància; i el tàlem, que gestiona les informacions sensorials i motores i els estats de vigília i d'alerta.

Autoconsciència

La consciència, tal com l'hem explicada fins ara, no és exclusiva de l'espècie humana. En principi, qualsevol animal capaç de percebre l'ambient i de respondre-hi de manera flexible presenta algun tipus de consciència —recordem la definició inicial, segons la qual la consciència és un estat de la ment subjectiu, qualitatiu i unificat, que aporta flexibilitat als nostres comportaments—. No tots els animals mostren comportaments flexibles, per la qual cosa la consciència en sentit estricte pot estar restringida als anomenats vertebrats superiors. Tanmateix, les persones també tenim, i en exclusiva, una forma molt especial de consciència, l'anomenada autoconsciència. L'autoconsciència és l'estat de la ment que ens permet ser conscients que som conscients i fa possible que puguem reflexionar sobre la nostra pròpia ment i els nostres pensaments.

Hi ha investigadors que proposen que alguns primats, com els ximpanzés, també poden tenir un cert nivell d'autoconsciència, atès que es poden reconèixer a ells mateixos en un mirall, però encara no s'ha demostrat de manera prou convincent. Fixeu-vos que sovint parlem d'alguns primats, bàsicament dels ximpanzés. Ho fem perquè són els parents evolutius vius més propers que tenim, i amb ells compartim tot un seguit de comportaments i el 98% dels nostres gens, de manera que el seu estudi ens pot ajudar a entendre determinats aspectes de com som nosaltres i de per què ens comportem com ho fem, sempre considerant les importants i transcendents diferències qualitatives de la nostra ment respecte a la seva.

Un aspecte crític de l'autoconsciència és que sentim que es localitza dins el nostre propi cos, la qual cosa ens permet distingir-nos dels altres. Això depèn de la combinació conscient de les pròpies percepcions sensorials. Determinades drogues i algunes malalties mentals alteren aquesta percepció, i poden crear percepcions extracorpòries de la pròpia consciència, és a dir, fer que ens sentim fora del nostre cos. La consciència i l'autoconsciència ens doten d'una capacitat extraordinària per interpretar el món i respondre als seus canvis. Tanmateix, interpretar cada estat de manera individual i consecutiva seria una tasca extraordinàriament lenta, i per això resultaria desavantajosa.

Els «paquets» d'experiències conscients

Per evitar-ho, el nostre cervell funciona per «paquets» d'experiències conscients, els quals serveixen per a integrar una gran quantitat d'informació en una única percepció instantània. Per exemple, quan veiem la cara d'una determinada persona, la seva simple visió ens informa sobre tot el que en sabem i també sobre les persones en general —és a dir, què significa ser persona i quines conseqüències té—; i també ens informa sobre tot el que no és —és a dir, que no és una altra persona, ni un animal o un objecte—. Aquests paquets d'informació integrada són molt útils per prendre decisions o actuar en conseqüència sense haver de perdre el temps analitzant tots els detalls de la situació que percebem, però afegeixen un punt més de subjectivitat a les experiències conscients, atès que necessàriament ens obliguen a extrapolar dades a partir d'uns pocs *inputs* —per exemple, la visió d'una cara—. En aquest sentit, l'educació per a la pau ha de potenciar que les estratègies no violentes de gestió de conflictes s'integrin en aquests paquets d'informació; altrament, malgrat que les coneguem i en siguem conscients, quan es doni el cas la nostra ment no les utilitzarà, i es comportarà de manera instantània utilitzant els recursos prèviament integrats.

A més, a l'apartat anterior dèiem que la nostra ment és capaç de desposseir de psique altres persones i de percebre-les com a simples objectes. Aquesta facultat, que com hem dit se sustenta en les capacitats creatives de la nostra ment —el mateix procés mental que ens permet associar un pal i una pedra per fer un martell també ens permet associar qualitats d'objecte a un ésser humà—, pot deixar integrades en aquests paquets d'informació «anotacions» que, de manera automàtica, ens facin desposseir determinats rostres de les característiques humanes que els pertanyen. Dit d'una altra manera, pot esdevenir una de les bases preconscients del racisme, el classisme i altres diverses fonts de conflicte. Com dèiem a la primera part, l'objectivació del subjecte pot acabar banalitzant el mal.

Tanmateix, la subjectivitat implícita en aquests paquets d'informació es pot educar, com veurem en el proper capítol. I si l'autoconsciència és l'estat de la ment que ens permet ser conscients que som conscients, i fa possible que puguem reflexionar sobre la nostra pròpia ment i els nostres pensaments, prendre consciència dels conflictes i del seu origen ha de ser el primer pas necessari per buscar estratègies no violentes per a gestionar-los. La consciència i més específicament l'autoconsciència —l'autoconeixement interioritzat— és un punt clau sobre el qual ha d'incidir l'educació per a la pau.

GRUPALISME, DOMINÀNCIA SOCIAL I EMOCIONS

Les persones constituïm una espècie eminentment social, i estructurem les nostres societats de forma grupal. Sense aquesta estructura grupal, la nostra espècie no hauria sobreviscut, i per això tots els factors que afavoreixin aquesta tendència deuen haver estat afavorits per la selecció natural. En el decurs de l'evolució s'han anat seleccionant els millors requisits per viure plegats amb altres individus, la qual cosa va fer que també fos imprescindible saber on començava i acabava el propi grup, un fet que no es dona només en la nostra espècie, sinó en tots els primats de vida social, com ara ximpanzés, bonobos i gorilles, entre d'altres. Així, el cervell va desenvolupar la capacitat innata de detectar i processar els senyals indicadors de similitud i dissimilitud respecte del grup al qual es pertany, de pertinença i d'identitat, com l'ètnia, la llengua, la religió, les manifestacions culturals, etc. Com a resultat, gairebé des del naixement podem detectar automàticament qui són els *nostres* i els distingim dels *altres*, i tendim a cooperar, a mostrar lleialtat i ajudar amb molta més facilitat qui mostri trets identitaris similars als nostres. Tots els éssers humans ens identifiquem amb un o més grups, una tendència que en sociologia evolutiva s'anomena tribalisme. En aquest con-

text, el concepte de tribu es defineix com «qualsevol grup de persones que es consideri a si mateix un grup diferent i que sigui percebut pel món exterior de la mateixa manera». Aquest grup pot ser una ètnia, un grup polític o religiós, una categoria professional, un estatus social, un grup de treball, etc.

L'establiment dels grups

Una de les principals característiques de tots els grups humans, i que de forma preconscient contribueix al seu manteniment i a la seva estabilitat, és que tendeixen a seguir una regla de doble «moral»: utilitzen un paradigma moral per al comportament en les relacions dins del grup, i un altre de diferent per a les relacions que es produeixen fora d'ell. Aquesta doble moral dóna identitat i cohesió interna als grups, però al mateix temps és font d'innombrables conflictes interpersonals i intergrupals: de forma preconscient tendim a considerar que tenim més prerrogatives dins el grup que considerem nostre i que ens integra que no pas les persones que en són alienes. De seguida veurem que el funcionament del nostre cervell ens empeny a fer-ho d'aquesta manera, la qual cosa se suma als factors culturals i socials que també hi puguin contribuir.

Parlem primer de la «moral», una paraula que hem utilitzat sovint a la primera part del llibre. Des dels estudis de neurociència cognitiva, la moral s'entén com la diferenciació en la intenció entre triar el que és «bo» o el que és «dolent». Aquesta capacitat està íntimament relacionada amb les àrees del cervell implicades en la presa de decisions —concretament en l'anomenada unió tempoparietal, que es troba darrere l'orella—, que al seu torn es nodreixen tant del raonament com de les emocions (es parla sovint del «cervell moral» per a referir-s'hi, per homologia amb el «cervell social» i el «cervell emocional»). Les connexions realitzades en aquesta àrea del cervell ajuden les persones a comprendre les seves emocions i basar-s'hi per prendre decisions, sovint de forma intuïtiva. També intervé una altra àrea del cervell anomenada escorça prefrontal ventromedial, la qual està implicada en l'explicitació dels drets morals i els judicis erronis. El cervell moral és un aspecte en què l'educació per a la pau pot incidir, a través, per exemple, del treball reflexiu, que contribueix a fer que hom sigui més conscient de les seves emocions. N'hem parlat també a la primera part del llibre, amb el nom de pedagogia de la reflexivitat.

Hem dit que sovint aquestes accions morals es prenen de forma intuïtiva. Què és, però, la intuïció? La intuïció, clau en la presa de decisions, també pel que fa a les que puguin ser font de conflictes o en la seva gestió, es defineix des de la neurociència com el coneixement que no segueix un camí racional per a

la seva construcció i formulació. Se sol presentar freqüentment com una reacció emotiva sobtada provocada per determinats successos, percepcions o sensacions, i s'origina en una sèrie de dreceres mentals que contenen associacions apreses amb anterioritat, emmagatzemades en bona part en els circuits emocionals del cervell. Per tant, no és que la intuïció neixi del no-res, ni que es degui a percepcions extrasensorials, com tradicionalment s'ha dit (hi ha qui l'anomena el «sisè sentit», com ja hem dit a la primera part), sinó que s'origina a partir d'associacions preconscients de dades fragmentàries que ja tenim emmagatzemades en el nostre cervell, que es combinen de forma sovint nova però que se salten els processos de control cognitiu —per això es diu que és una mena de drecera mental—. En conseqüència, no som conscients d'aquests coneixements o decisions intuïtius fins que ja han estat completament elaborats, cosa que explica l'apreciació subjectiva que provenen del no-res. Aquests processos mentals «intuïtius» ens capaciten per als judicis ràpids i simples, i també poden ser treballats des de l'educació per a la pau, a través de les associacions apreses emmagatzemades en la seva majoria en els circuits emocionals del cervell: per això és tan important l'educació en la creació de processos mentals que afavoreixin la «intuïció» i també en la gestió no violenta de conflictes, tot treballant les emocions ja des de la infantesa.

Com dèiem en un paràgraf anterior, de forma preconscient tendim a dividir el món entre els qui pertanyen al nostre propi grup i els qui no hi pertanyen, una classificació primària molt bàsica, però tanmateix molt efectiva des del punt de vista de la vida social. La preferència pels membres del nostre grup i la desconfiança, la por o l'hostilitat envers els d'altres grups apareixen molt d'hora en el desenvolupament de les persones, en general en l'edat preescolar. Per això, el cervell humà es troba en disposició de creure amb facilitat en qualsevol ideologia que li permeti accentuar les diferències del grup al qual pertany respecte a d'altres, una tendència que es veu accentuada si les diferències en qüestió s'utilitzen o s'interpreten com el motiu fonamental de la seva aparent infelicitat o manca de progrés —en definitiva, com a competència per a la supervivència—. En aquestes circumstàncies és possible fins i tot que es pugui acabar justificant l'assassinat d'una persona o l'aniquilació de tot un grup disident com a «recurs» per solucionar un determinat conflicte.

Emocions i sentiments de pertinença

En aquesta categorització grupal intervé una part específica del cervell anomenada amígdala, la funció de la qual és gestionar i processar les reaccions emo-

cionals. Cal que parlem una mica de les emocions, perquè tenen una relació indubtable amb els conflictes. Tradicionalment, s'han descrit sis emocions bàsiques: ira, fàstic, por, alegria, tristesa i sorpresa, però tanmateix vénen a ser com els colors primaris, en el sentit que es poden combinar entre elles per generar l'ampli ventall d'experiències emocionals humanes. Per exemple, una determinada combinació d'ira i por pot generar l'agressivitat, que a nivell neural és considerada també una emoció. I l'agressivitat és una font d'innombrables conflictes, al mateix temps que massa sovint s'utilitza per posar fi a conflictes de forma no pacífica.

Segons el diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans, una *emoció* és «una reacció afectiva, en general intensa, provocada per un factor extern o pel pensament, que es manifesta per una commoció orgànica més o menys visible». I una *reacció afectiva* és «la modificació o alteració produïda en una cosa per una altra». Les emocions consisteixen en patrons de reacció conductuals predeterminats, unes conductes prefixades que són característiques de cada espècie. L'emoció és un estat de l'organisme que pot presentar diferents formes de manifestació. En primer lloc, un estat emocional implica un nivell d'activació fisiològica determinat, en què participen el nostre sistema nerviós i determinats neurotransmissors —els neurotransmissors són les molècules del sistema nerviós que transporten els senyals entre neurones dins les xarxes neurals—, i també del sistema endocrí. Segon, genera un ampli ventall de respostes motores, tant de la musculatura facial com de la resta de músculs del cos; és a dir, implica un component conductual. I, finalment, hi ha un processament cognitiu que permet al subjecte fer una valoració de la situació i ser conscient de l'estat emocional en què es troba, generant així un component cognitiu que anomenem sentiment.

Per això, en els éssers humans, a diferència d'altres espècies, l'emoció va acompanyada de sentiments, dos conceptes que cal distingir adequadament —repetim: les emocions són patrons de reacció conductual predeterminats, mentre que els sentiments són el reconeixement conscient de l'estat emocional en què ens trobem—. De cara al tema principal d'aquest llibre, és important destacar que les emocions serveixen per a establir la nostra posició respecte a l'entorn. Constitueixen una part essencial de la capacitat de presa de decisions i de planificació, i inclouen conductes de generació de conflictes i també de la seva gestió —l'agressivitat, per exemple, és un dels molts tipus d'interacció social que podem manifestar, com la col·laboració—. També molt sovint utilitzem la paraula «cor» per referir-nos a les emocions i als sentiments, com hem referit a bastament en la primera part del llibre. El motiu és que l'òrgan en el qual més ràpidament i amb més facilitat i intensitat notem els canvis fisiològics

relacionats amb les emocions és el cor, a través dels seus canvis de ritme i de la força dels batecs.

Volem emfatitzar que a nivell neural les nostres decisions tenen un clar component emocional, sovint més influent que el racional, la qual cosa ha de ser considerada quan es planifiquen actuacions d'educació per a la pau. Per ser efectiva, qualsevol actuació educativa, amb independència de quin sigui el seu objectiu, ha d'apel·lar a les emocions, no únicament a la racionalitat.

Tornem als aspectes grupals de les societats humanes. Com dèiem, diferents treballs experimentals han mostrat que l'amígdala —l'estructura del cervell que regula les emocions— també s'activa durant la categorització de les persones en grups de pertinença. Per exemple, utilitzant tècniques que permeten monitorar l'activitat del cervell, s'ha vist que quan algú d'una determinada ètnia veu persones desconegudes d'una altra ètnia —l'experiment real es va fer amb persones de pell blanca i de pell negra—, durant un interval breu de temps se'ls activa l'amígdala, cosa que vol dir que el cervell percep les diferències ètniques com un possible senyal d'amenaça, de manera preconscient. En canvi, si el període de temps és més llarg, llavors també s'observa una activitat més gran en una part concreta de l'escorça prefrontal, implicada en els processos cognitius més elaborats, la qual cosa indica una segona fase d'avaluació més conscient de la situació. A més, s'ha vist que, en situacions d'estrès —l'estrès és una reacció excessiva del cos o de la ment deguda a una sobreestimulació de l'entorn i a la incapacitat de disminuir l'estat d'alerta—, disminueix el rendiment de l'escorça prefrontal del cervell, i això explica que en aquesta condició fisiològica la capacitat de raonament disminueixi de manera acusada i les nostres accions i reaccions es guiïn més pels components emocionals de la nostra ment que pels racionals. Aquest fet està en relació també amb el que discutíem en el capítol 3 sobre la immediatesa de les respostes, de les quals sovint emergeixen respostes més visceral, menys pensades i sentides, i també per això més fàcilment violentes o crispades. L'estrès, per tant, pot ser un factor nociu quan hom intenta aplicar estratègies de pau en la gestió de conflictes.

La doble moral dels grups

Com dèiem al principi d'aquest apartat, el funcionament del nostre cervell ens empeny cap a una doble moral en relació amb els grups, a banda dels factors culturals i socials que sens dubte també hi contribueixen. Diversos experiments sociològics clàssics ho demostren. En un d'ells, es va distribuir uns estudiant universitaris en diversos grups de treball de manera aleatòria, sense tenir

en compte les seves afinitats personals ni les seves característiques ètniques, socials, polítiques, religioses i de gènere. Després d'uns dies de fer un treball en grup, se'ls va passar un test en què es demanava la seva valoració sobre diversos aspectes dels seus companys de grup i sobre els membres dels altres grups. Els resultats van ser demolidors: de manera molt generalitzada, la major part de participants en l'estudi trobaven que els membres del seu grup eren més cordials, honestos, fiables i intel·ligents, mentre que els membres dels altres grups els semblaven més malintencionats, ineptes o estranys. L'establiment de les bases preconscients per a una doble moral estava en marxa.

Un segon experiment va resultar encara més demolidor. Es van repartir uns estudiants universitaris voluntaris en dos grups, també de manera completament aleatòria. A uns se'ls va fer actuar de policies, i als altres de presidiaris. Els que actuaven de policia tenien el control absolut de les cel·les on estaven tancats els que feien de presidiaris i del seu règim de vida, i havien de controlar-ne les activitats. L'experiment havia de durar unes setmanes, però es va haver de cancel·lar tot just sis dies després de començar perquè alguns dels voluntaris que feien de policia havien acabat maltractant físicament i emocionalment, de forma severa, alguns dels que feien de reclusos. El cervell social, que és com s'anomena el conjunt de xarxes neuronals implicades en el processament d'informació relativa a la vida social, els havia identificat tant amb el seu grup que la doble moral, i les conseqüències que comporta, havia aflorat per ella mateixa, de manera molt més ràpida de la prevista. Cal dir que el cervell social és crucial en totes les nostres activitats. S'ha vist, per exemple, que la millor font de motivació i de suport positiu se centra en el reconeixement i l'acceptació social de les nostres accions, cosa que explica la tendència a actuar d'una manera conforme amb la societat en què estem o volem estar integrats. Tanmateix, aquest fet també justifica que, en educació —i per tant també en l'educació per a la pau—, la millor manera d'incidir en els aprenentatges és a través del suport i el reconeixement social de les accions que s'emprenguïn.

Esmentarem encara un tercer experiment, efectuat a finals del 2013, en el qual es va valorar el biaix que cometien uns voluntaris quan distribuïen menjar teòricament de manera equitativa entre persones necessitades, tant del seu grup ètnic com d'un altre, mentre se'ls mesurava l'activitat neural. Es van utilitzar grups ètnics diferents, però els resultats poden ser raonablement extrapolats a altres sentiments grupals. La majoria van mostrar un biaix preconscient que afavoria els membres del seu grup, i el registre d'activitat mental va indicar que, quan s'esforçaven a ser equànimes amb els de l'altre grup, dins del cervell la decisió trigava més temps a generar-se, calia més activació de les àrees atencionals i es produïa un esforç cognitiu més elevat. Cal recordar aquí que, a més,

l'estrès disminueix l'efectivitat de les àrees de raonament del cervell. La tendència al grupalisme forma part del programari bàsic del nostre cervell, i les desigualtats preconscients que comporta poden ser font de conflictes. Per tant, de manera inversa, les estratègies socials que augmentin el contacte entre grups i afavoreixin la familiaritat i la percepció de semblança poden modular els canvis neuronals subjacents a la doble moral, els prejudicis i la deshumanització, i fer que aquests comportaments siguin menys acusats. Això també corrobora la importància de les pedagogies per fer atenció i mantenir uns mínims estats d'alerta, tal com hem discutit a bastament en la primera part.

Dominància social, jerarquia i igualitarisme

El tribalisme també pot donar lloc a conflictes quan aquesta tendència interacciona amb els sistemes cerebrals de dominància, dins el grup i entre grups. Cal parlar també de la dominància social. En tots els mamífers socials, i molt especialment en els primats, hi ha una tendència preconscient cap a la cerca d'estatus dins el grup, una necessitat d'encaixar en una jerarquia de domini que es produeix principalment entre els mascles, però també en les femelles. En aquest sistema de dominància intervenen diverses zones del cervell, que tenen en comú el fet de presentar nombrosos receptors de l'hormona testosterona. La conducta relacionada amb l'activació del sistema de dominància en els animals sol consistir a reptar agressivament altres membres de la mateixa espècie, uns reptes que generen situacions de conflicte. En els éssers humans, a causa de la nostra gran capacitat simbòlica, els conflictes relacionats amb la dominància abasten també camps tan abstractes com l'honor, la reputació, l'estatus professional, l'adquisició de riquesa o el poder polític, entre d'altres, els quals es combinen amb els aspectes de comparació amb altres persones i grups que esmentàvem a la primera part del llibre com uns dels processos d'identificació personal.

Pel que fa a la relació entre grups, aquesta mateixa propensió a la dominància pot fer que un grup vulgui o intenti dominar-ne d'altres, o que es vulgui apoderar dels seus territoris i recursos, d'una manera raonablement similar a com fan de vegades els grups de ximpanzés. Els ximpanzés, per exemple, que com hem dit són els parents evolutius més propers que tenim, viuen en grups en què els mascles són germans i les femelles provenen d'altres grups familiars. Periòdicament es produeixen petites batusses entre mascles de diferents grups de ximpanzés per incrementar el territori de recollecció d'aliment i per incorporar noves femelles al grup. Això fa que, en ampliar-se el territori de recollecció, augmentin les seves possibilitats de supervivència i les dels seus descendents, i

que en incorporar noves femelles s'incrementin també el nombre de descendents que poden tenir i, sobretot, la variabilitat genètica d'aquests, atès que es redueix la consanguinitat. De fet, la conducta social dels ximpanzés és molt més complexa del que es pensava fa uns anys: poden fer guerres i declarar la pau, crear coalicions per atacar un líder al qual vulguin desbancar i, fins i tot, mostren actituds precursors d'emocions socials com la culpa o la vergonya.

La conducta social humana és extraordinàriament més complexa, i això fa que en la nostra espècie l'origen i el desenvolupament dels conflictes sigui molt més complicada. Per regular internament les nostres societats i la relació amb altres grups, les persones establim lleis i conductes morals, les quals, a més de facilitar la convivència, sovint també tendeixen a reforçar la doble «moral» impulsada pel tribalisme. I, a diferència dels altres primats, sentim gelosia, enveja, admiració, etc.

La tendència al tribalisme, però, varia d'un individu a un altre. En tots els grups humans hi ha individus menys orientats que la majoria cap a la dominància social, els quals sovint se senten inclinats envers l'humanisme, el pacifisme i els drets universals. Fixeu-vos que, en certa manera, pel que fa al funcionament neural, pacifisme i dominància social poden semblar termes oposats. No és ben bé així, ja que la dominància social, un cop establerta la jerarquia, pot contribuir a gestionar els conflictes, per exemple, a través de la capacitat de lideratge dels líders de pau, com esmentàvem en la primera part. Un aspecte diferent, però, és fins a quin punt les jerarquies, o determinades jerarquies, aporten un grau d'injustícia que, en comptes d'afavorir l'estabilitat social, promouen la desigualtat i la competència, cosa que al seu torn pot ser font de nous conflictes. També s'ha vist que hi ha persones que, amb independència del grup al qual pertanyen, presenten uns determinats trets conductuals que les fan més propenses a voler estructures socials jeràrquiques o, contràriament, més igualitàries. Aquests trets conductuals, a més, s'han pogut correlacionar amb determinades formes de funcionament de les xarxes neurals, amb una certa propensió genètica, malgrat que no queda clar si es formen d'una manera congènita o a través de la interacció amb l'ambient, sobretot durant la infantesa. En el proper capítol parlarem més d'aquesta qüestió.

La deshumanització del proïsme i el plaer d'infligir danys

D'altra banda, el tribalisme pot conduir també a la deshumanització dels individus que no pertanyen al propi grup, i la deshumanització dels forans és present en moltes formes de conflicte. En l'actualitat, per exemple, alguns grups

de caçadors-recol·lectors converteixen els estranys o els enemics literalment en peces de caça, i semblen gaudir de la seva destrucció. El gènere *Homo* ha viscut com a caçador-recol·lector durant el 99% de la seva existència, i la nostra pròpia espècie, l'*Homo sapiens*, ho ha fet durant un 95%. Tot i els canvis que s'han produït, les nostres pulsions, propensions i necessitats, o, dit d'una altra manera, la nostra biologia intrínseca, continuen sent bàsicament les d'un primat caçador-recol·lector, que viu, això sí, en un ambient diferent del que el va originar. Aquest fet genera algunes disfuncions, que se solen resumir dient que tenim un cos antic que viu en un entorn modern, al qual ens adaptem a través de la nostra capacitat creativa i reflexiva —la qual cosa torna a emfasitzar la importància de la pedagogia de la reflexivitat.

En tots els mamífers, l'agressivitat depredadora per aconseguir aliment és una activitat purament utilitària. Molts carnívors, però, semblen gaudir amb l'acte d'aguaitar, perseguir i matar la presa. Això és així perquè la depredació es presenta associada al sistema cerebral de recompensa, en què intervenen diverses àrees cerebrals. El sistema cerebral de recompensa utilitza principalment un neurotransmissor determinat, la dopamina, que produeix sensació de plaer. Un plaer que, en el cas de la depredació, va associat a l'instint primari de l'alimentació i, per tant, de la supervivència. Els estudis de diversos primatòlegs han demostrat que els primats caçadors, com els ximpanzés, semblen sentir plaer amb l'acte de caçar. I també han demostrat que semblen sentir plaer quan infligeixen danys a congèneres pertanyents a grups diferents del seu. Potser això contribueix al fet que, com dèiem en el capítol 1, «la pau ens fa por; l'instint ens fa sentir que valem més en la lluita».

De la mateixa manera, una bona part dels éssers humans manifesten una manca d'empatia envers altres éssers vius sensibles i utilitzen la depredació fredament per aconseguir una finalitat pràctica, l'alimentació. Tanmateix, la interacció de la nostra propensió al tribalisme —amb tot el que comporta de doble «moral», etc.— amb l'activació del sistema cerebral de recompensa que produeix la conducta depredadora, junt amb la facilitat que tenim per desproveir d'atributs humans les persones de grups diferents al nostre i visualitzar-les gairebé com a simples objectes, podria explicar la crueltat recurrent que mostrem envers altres éssers humans que no pertanyen al nostre grup, i consegüentment la manca de consciència de la necessitat de buscar solucions no agressives als nostres conflictes amb ells.

Vol dir això que, des del punt de vista de la neurociència, l'educació per a la pau té la batalla perduda? En absolut. D'una banda, perquè en l'espècie humana les normes socials i els aprenentatges guien la conducta de les persones més enllà dels comportaments instintius bàsics. De l'altra, perquè conèixer aquesta

pulsió grupal i tot el que implica, sens dubte ha d'ajudar a dissenyar estratègies adequades, per exemple encaminades a trencar les barreres de la doble «moral» apellant no només a la racionalitat, sinó també, molt especialment, a les emocions —no al sentimentalisme ni al bonisme, sinó a les emocions fisiològiques que neixen de l'amígdala—, i també al domini jeràrquic. A més, de la mateixa manera que l'agressivitat pot generar plaer als vencedors de les conteses —això es veu fins i tot en els partits de futbol, una mena de lluita ritualitzada en què els guanyadors, tant els futbolistes com els seguidors de l'equip que s'hi senten identificats o representats, experimenten un augment transitori d'alguns neurotransmissors com la serotonina, relacionats precisament amb el plaer, i també de testosterona, relacionada amb la dominància social de què acabem de parlar en el punt anterior—, també genera plaer el fet de cooperar amb els membres del propi grup (més endavant parlarem de la cooperació). Per tant, una manera de contribuir a l'educació per a la pau és eixamplar els límits psicològics i sociològics del grup, per tal que inclogui també les persones amb qui hi ha un conflicte latent, i potenciar les estratègies cooperatives.

Finalment, com veurem en el proper capítol, el mateix funcionament del cervell és prou plàstic per donar cabuda a l'educació —i una mica també a la reeducació, malgrat que aquesta sigui una paraula que es pot interpretar també en sentit negatiu, com una mena de «rentat de cervell»—. En el pla mental, potser una quantitat significativa dels conflictes és inevitable, però les estratègies per gestionar-los depenen no només de la biologia, sinó també, molt especialment, de l'educació. Com veurem, la biografia de cadascú —és a dir, les seves experiències, entre les quals s'inclou l'educació en el sentit més ampli del terme— té el poder de construir biologia —en el sentit de condicionar les xarxes neurals i el seu funcionament.

AGRESSIVITAT I IMPULSIVITAT

Hem parlat diverses vegades de l'agressivitat, i val la pena dedicar-li un apartat específic atesa la importància que té en la generació de conflictes i també com a instrument que utilitzem sovint per a gestionar-los. Hem dit ja que des d'un punt de vista neuronal l'agressivitat és una emoció, és a dir, un patró de conducta predeterminat que utilitzem en resposta a determinades situacions, generalment les que percebem com una amenaça, i que en la nostra espècie a compleix una important funció en la regulació de les interaccions socials. La interacció social comprèn moltes formes diferents: plàcides i afectuoses; corteses, distants o funcionals; amicals i amoroses; altruistes o egoistes; interessades i desinteres-

sades; seductores i manipuladores; dominants i submises; cordials i victimistes i, també, lesives o agressives. Com han demostrat diversos estudis en què s'ha monitorat l'activitat neural durant les relacions socials, rere qualsevol interacció social hi ha sempre càlculs preconscients de guany i pèrdua, per la qual cosa l'agressivitat, i en conseqüència els conflictes que genera —o que pretén gestionar— no són pas una excepció. Aquesta és, per tant, una altra àrea on l'educació per la pau ha de fer èmfasi, incidir en la manera com preconscientment valorem els guanys i pèrdues que impliquen les possibles estratègies a seguir en la gestió de conflictes. En aquesta valoració, però, també intervé la impulsivitat, i la capacitat de prioritzar els guanys a llarg termini respecte els resultats a curt termini. Desgranem-ho una mica més.

L'agressivitat i la seva història evolutiva

Els comportaments agressius no són un aspecte exclusiu de la nostra espècie; se'n poden trobar exemples en tots els animals, inclosos els primats antropomorfs, com els ximpanzés i els gorilles, entre d'altres. La sorprenent similitud dels trets de comportament que hi ha entre les expressions facials agressives d'un primat empipat que anuncia un atac imminent amb els signes d'ira d'una persona que profereix amenaces —mirada fixa i penetrant, boca parcialment o completament oberta i llavis tensos i retrets que deixen entreveure les dents, etc.— indica l'existència d'un substrat biològic per a l'agressivitat compartit per tots els primats, el qual, en l'espècie humana, es pot veure potenciat o disminuït per efecte de l'educació.

Els enfrontaments i la lluita entre membres d'una mateixa espècie es donen en tots els vertebrats, amb la possible excepció d'alguns amfibis, com a mitjà de defensa, per ocupar o defensar territoris, aconseguir recursos, competir pels membres del sexe oposat, situar-se en la jerarquia social, etc. Moltes vegades els combats entre individus d'una mateixa espècie, especialment entre mascles, estan ritualitzats, de manera que el dany que s'infligeixen mútuament sol ser mínim. Tanmateix, el combat letal no és infreqüent en algunes espècies, com passa entre lleons, hienes i alguns primats com els ximpanzés.

Quines van ser les pressions selectives que van modelar les diferents formes d'agressivitat en l'espècie humana? Partim de la base que les persones som una espècie social i territorial capaç de generar cultures molt diverses, lligades, això sí, a un territori concret i amb un clar sentit temporal —és a dir, que sorgeixen d'una determinada història col·lectiva a partir de la qual es generen expectatives de futur—. Tots els mamífers socials o territorials mostren comportaments

de desconfiança envers els individus aliens al grup o territori, els quals es tradueixen en expressions de còlera, por i dominància. Generalment, aquests conflictes se solucionen amb combats ritualitzats entre els mascles dominants, però hi ha algunes espècies de mamífers, com les hienes, els lleons i els ximpanzés, en què es produeix la lluita d'uns grups en contra d'uns altres, i fins i tot l'extermini d'un grup per part d'un altre. Aquestes espècies comparteixen la característica que són animals caçadors i que, per tant, han de mantenir un territori molt més ampli d'alimentació que els animals herbívors. Fixem-nos un altre cop en els ximpanzés: cacen de manera coordinada i cooperativa, i algunes vegades s'ha vist que utilitzen tècniques d'emboscada per eliminar, un per un, tots els membres de grups veïns. Els bonobos, en canvi, malgrat estar estretament emparentats amb els ximpanzés —són un tipus de ximpanzé nan—, cacen poques vegades, i en ells no es dona l'eliminació d'uns grups per part d'altres; ni tan sols resolen els conflictes entre individus utilitzant l'agressivitat —generalment els resolen a través del sexe—. Per tant, sembla que hi ha una certa relació entre la vida social, ser una espècie territorial i la cacera, amb la utilització d'una agressivitat no ritualitzada en la gestió dels conflictes.

La territorialitat i l'agressió sistemàtica entre grups ha estat descrita en moltes societats humanes de caçadors-recol·lectors. S'han documentat guerres intertribals entre aborígens australians durant el segle XIX, entre boiximans de 1600 a 1800, entre els inuits de l'Àrtic, entre diverses tribus amazòniques com els aché i els ianomami, i entre les tribus de Nova Guinea. Fins fa poques dècades, entre un 5% i un 25% dels homes pertanyents a tribus de caçadors-recol·lectors morien violentament a mans d'altres homes, una xifra molt superior a la que s'ha donat en els països industrialitzats durant el segle XX, fins i tot considerant les víctimes de les dues guerres mundials.

Tenint en compte tots aquests paràmetres, quina ha estat la història de l'agressivitat en el nostre llinatge? Fa dos milions i mig d'anys els nostres avantpassats, els *Homo habilis* i els *Homo rudolfensis*, van començar a construir eines i a incrementar el consum de carn. Fa 1,8 milions d'anys els *Homo ergaster* i els *Homo erectus* s'havien convertit en caçadors de grans mamífers. Van passar a ser primats caçadors-recol·lectors, la qual cosa va comportar la necessitat de fabricar eines i armes, incrementar la cooperació i la comunicació social i assegurar el control sobre el seu territori de cacera. Va arribar un moment en què l'augment de la cooperació entre els membres del mateix grup, el desenvolupament del llenguatge i una tecnologia cada cop més eficaç van fer dels nostres avantpassats l'espècie dominant a nivell macroecològic. Els depredadors i altres fenòmens naturals van deixar de ser els principals «enemics» dels homínids, i els seus propis congèneres, especialment els que pertanyien a grups ri-

vals o eren membres del mateix grup amb què es competia per la dominància social, van passar a ser la principal força hostil en la naturalesa. El tribalisme, del qual hem parlat, es posava en marxa.

Tanmateix, cal dir que l'agressivitat és una conducta normal, una estratègia de supervivència que tots els animals practiquen en la seva competició vital, i que els animals socials utilitzen també com a instrument clau d'interacció social. Per naturalesa, les persones també som agressives, ens agradi o no; la selecció natural ha afavorit aquest caràcter en el nostre llinatge, atès que ens ha ajudat a sobreviure com a individus i com a espècie. L'agressivitat, com la sexualitat, té una funció adaptativa i ha estat afavorida per la selecció natural. Com veurem tot seguit, portem l'agressivitat també en els nostres gens, i en el proper capítol discutirem que l'única manera de disminuir-ne l'impacte és a través de l'educació.

La impulsivitat i la reflexió

Sovint, l'agressivitat està relacionada amb la impulsivitat. La impulsivitat és un comportament multifactorial que implica la tendència a actuar de forma irreflexiva, és a dir, que «es deixa emportar pels impulsos naturals», segons diu textualment la definició del diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans. Es caracteritza per la poca o nul·la previsió sobre les conseqüències d'allò que fem. Les accions impulsives normalment estan mal concebudes, s'executen de forma prematura, prioritzen els resultats a curt termini sobre els guanys a llarg termini i inclouen actes excessivament arriscats o inapropiats a la situació, de manera que sovint tenen conseqüències no desitjades. Tot això fa que posin en perill els objectius a llarg termini i les estratègies per a l'èxit. Tanmateix, la determinació de si un comportament és impulsiu o no té també un alt grau de subjectivitat. Per exemple, quan aquest tipus d'accions tenen resultats positius, no solen ser vistes com a signes d'impulsivitat, sinó com a indicadors de l'audàcia, la rapidesa, l'espontaneïtat, la valentia, el coratge o la capacitat de trobar solucions no convencionals —creativitat— per part de qui les ha realitzades. De fet, molts líders naturals es caracteritzen per la seva impulsivitat, que sovint s'interpreta com a part del seu carisma.

Com dèiem a la primera part del llibre quan parlàvem de les pedagogies que cal desplegar per a un itinerari de pau, reflexionar és també una característica inherent de l'espècie humana, en certa manera oposada a la impulsivitat. És el procés mental que ens permet pensar detingudament sobre alguna cosa i treure'n conclusions. També ens faculta per tornar a pensar coses ja pensades,

un cop i un altre, per aprofundir-les i relacionar-les amb altres coneixements. Quan reflexionem s'activa el lòbul temporal del cervell, que s'encarrega de la parla, d'analitzar la informació que arriba per l'oïda i de la memòria a curt termini. Sense un procés de reflexió, l'aprenentatge és més fragmentat, superficial i transitori. A més, la reflexió estimula la intuïció —entesa com l'accés al coneixement sense una intervenció conscient—, i, diguem-ho de passada, la intuïció alimenta la creativitat. Per reflexionar, però, cal tenir temps —per això diem que en certa manera s'oposa a la impulsivitat—, perquè implica l'ús de la consciència. Aprendre a reflexionar és, per tant, una manera d'evitar la impulsivitat, i en conseqüència una manera de treballar l'educació per a la pau —com s'ha discutit diverses vegades a la primera part del llibre.

Tornem a la presa de decisions. En el pla neural, hi participen quatre factors: mecanismes d'autocontrol cognitiu; la representació mental del que hom pot aconseguir o perdre; l'aprenentatge, que permet predir errors en les decisions, i aspectes emocionals, que sovint estan condicionats per l'entorn. Tots aquests factors depenen de l'activitat d'àrees concretes del cervell. Els sistemes d'autocontrol cognitiu resideixen principalment en l'anomenada escorça prefrontal, i són precisament els que eviten les respostes impulsives. Les xarxes neurals que els componen van madurant progressivament amb els anys, i no assoleixen la maduresa fins a l'edat adulta. Bàsicament, filtren les respostes més automàtiques del cervell i permeten incorporar un cert raciocini a la nostra conducta. Hi ha un altre sistema molt relacionat amb aquest que regula els comportaments motivacionals de premi i recompensa i que permet diferir l'obtenció de la recompensa associada a qualsevol tasca que realitzem. És a dir, permet prioritzar els guanys a llarg termini sobre els resultats immediats. Aquest sistema resideix en l'activitat d'una altra regió del cervell anomenada nucli estriat, la qual comença a madurar cap als onze anys d'edat i no acaba el seu procés de maduració fins als trenta-un anys de mitjana.

Fixem-nos un moment en els adolescents. S'ha vist que tendeixen a prendre decisions que impliquen una recompensa immediata, malgrat que el seu valor sigui inferior al d'una de posterior, i sovint no consideren les possibles conseqüències negatives a llarg termini. En certa manera, són el paradigma de la impulsivitat. Pel que fa a l'aprenentatge, està relacionat amb el sistema neuronal dopaminèrgic (un altre neurotransmissor), el qual s'implica també en la cerca de recompenses. Aquest sistema presenta una activitat molt superior en els adolescents, la qual cosa afavoreix que les seves decisions acostumin a cercar recompenses immediates sense valorar gaire l'experiència apresada dels «errors» anteriors. Finalment, també s'ha vist que els adolescents mostren una clara reducció de la capacitat mental per resistir els condicionants emocionals, per

exemple en resposta a expressions facials d'aprovació o reprovació. A la primera part parlàvem del poder de la mirada, de com l'observació influeix en la persona observada.

Què volem dir amb tot això? D'una banda, que des del punt de vista del desenvolupament i el funcionament neural és lògic que els adolescents prenguin decisions més impulsives i arriscades, especialment en contextos emocionals. Per això, l'adolescència és l'època en què s'acostumen a viure més situacions de conflicte, en què l'agressivitat pot ser sovint present. D'una altra banda, que no tothom presenta el mateix grau de maduresa d'aquests sistemes de control cognitiu, el qual depèn de com s'ha anat desenvolupant el cervell, especialment durant la infantesa, l'adolescència i la joventut. En el proper capítol parlarem de com s'estableixen les connexions neurals i de quina influència hi té l'ambient, però el que sí que sembla clar és que les estratègies d'educació per a la pau han de posar èmfasi a potenciar el control de la impulsivitat, atès que sovint, emocionalment, les respostes agressives es poden percebre com a més eficaçes per obtenir resultats a curt termini, malgrat que els guanys d'una gestió no violenta puguin ser molt superiors a llarg termini.

Gens i neurones en l'agressivitat i la impulsivitat

Abans de parlar de l'arrel biològica més profunda de l'agressivitat i la impulsivitat, cal diferenciar entre dos termes que sovint s'utilitzen de manera indistinta, però que no són sinònims estrictes: agressivitat i violència. L'agressivitat és una resposta biològica d'interacció social en què un individu o un grup d'individus interacciona amb d'altres en una situació que interpreten com a potencialment perillosa o damnsa per a la seva pròpia supervivència, i en la qual s'infligeix un dany. En aquest sentit, l'agressivitat és una conducta innata, instintiva, una emoció amb l'arrel situada en la nostra biologia intrínseca. Cal tenir present també que perquè una relació sigui agressiva no cal que causi lesions visibles; n'hi ha prou de produir una minva emocional, molèsties o perjudicis físics o psicològics en l'altre. I, especialment en la nostra espècie, una paraula o una mirada poden transmetre més agressivitat que una empenta. La violència, en canvi, és un comportament realitzat de forma intencional que, d'una manera cultural, recolza en l'agressivitat o la magnifica, i que provoca un mal físic, psicològic o sexual amb un abús de força. Tanmateix, la frontera entre agressió i violència és molt imprecisa, atesa la dificultat d'establir algunes vegades fins a quin punt un comportament determinat ha estat intencional o no —en terminologia jurídica s'anomena «dolós» i implica que hagi estat

realitzat amb voluntat conscient i lliure—. Per aquest motiu, el límit entre agressivitat i violència s'acostuma a situar en el criteri del dany físic, malgrat que la seva diferència principal resideixi, com ja hem dit, en la intencionalitat. Atesa aquesta dificultat per distingir-los, fins ara els hem utilitzant més o menys indistintament, i així ho continuarem fent.

Un altre advertiment abans de continuar. Parlarem de la intervenció de gens i xarxes neurals en la gènesi i manifestació dels comportaments agressius, i de com determinades naturaleses biològiques fan que les persones hi siguin més o menys propenses. És un tema que genera un cert rebuig social, atès que hi ha qui hi veu una possible manera d'exonerar determinades persones de les seves responsabilitats legals i penals. No és aquesta la intenció dels estudis científics sobre aquesta qüestió, ni és el que de cap manera volem que s'extregui del que direm a continuació. La intenció dels estudis científics sobre l'agressivitat i la impulsivitat i dels comentaris que en farem és comprendre aquest fenomen de manera ferma integral —és a dir, social i biològica— per intentar reduir-ne l'abast fins allà on sigui possible, però no implica cap interferència amb la imputabilitat o la inimputabilitat legal i penal de les persones.

Dit això, vegem fins a quin punt l'agressivitat té una base genètica. L'any 2010 es van publicar els resultats d'un experiment que demostra que l'agressivitat és un caràcter del comportament que es pot seleccionar genèticament, la qual cosa implica que té, com a mínim, una certa base genètica. En una població de rates de laboratori es van seleccionar les que mostraven un nivell més elevat d'agressivitat i es van aparellar entre elles, i es va fer el mateix amb les més dòcils. Entre tots els descendents de l'encreuament entre rates agressives es van seleccionar novament els més agressius de tots i es van tornar a aparellar entre ells; i entre els descendents de l'aparellament de rates dòcils es van tornar a seleccionar les més dòcils de tots i també es van aparellar entre ells. Aquest procediment d'aparellament i selecció es va repetir cinquanta vegades —cinquanta generacions, que en l'espècie humana equivaldria a uns mil anys d'evolució—. Després d'aquestes cinquanta generacions, les rates més dòcils de la soca «agressiva» eren molt, però molt més agressives que les rates més agressives de la soca «dòcil». És el mateix que a poc a poc va fent la selecció natural en totes les espècies.

En l'espècie humana s'han identificat trenta-set gens que, d'una manera o d'una altra, regulen les respostes agressives o la impulsivitat de les nostres accions —i segurament encara se'n trobaran més, atès que hi ha diversos projectes científics en marxa—. Això no vol dir que tinguem trenta-set gens que ens facin ser agressius o impulsius, sinó que tenim una sèrie de gens que contribueixen en major o menor grau a fer aflorar aquests caràcters del comporta-

ment. Tots aquests gens presenten diverses variants gèniques —al·lels en terminologia genètica—, les quals contenen petites diferències pel que fa a la informació que codifiquen. Aquestes divergències fan que, en funció de les variants que tingui cadascú, tinguem diferent proclivitat biològica a manifestar comportaments agressius o impulsius. De fet, tots els gens que formen el nostre genoma presenten diverses variants gèniques. Per exemple, tots tenim un gen que codifica el nostre grup sanguini, però segons quines variants gèniques tinguem serà A, B, O, AB. En el cas de l'agressivitat i la impulsivitat, les diferents variants gèniques contribueixen a fer que hi hagi persones amb una tendència més o menys gran a manifestar respostes agressives o impulsives.

La gran majoria dels gens involucrats en aquestes característiques del nostre comportament estan implicats en els sistemes de comunicació entre neurones; és a dir, contribueixen a la síntesi, l'empaquetament, el transport, la recepció o la degradació de determinats neurotransmissors. Molts intervenen en el sistema de la serotonina, un neurotransmissor conegut popularment com l'agent químic del benestar, però també n'hi ha d'implicats en altres diversos neurotransmissors i neurohormones, com la dopamina, la testosterona i el cortisol. No és l'objectiu d'aquest llibre detallar-los tots, ni tan sols esmentar-los —hi ha bibliografia específica en aquest respecte—, però volem posar-ne algun exemple per veure com influeixen en el nostre comportament i també la relació crucial que tenen amb l'ambient.

Per començar, fixeu-vos que diem «influeixen», no pas «determinen». El gen que duu la informació per al nostre grup sanguini determina de manera absoluta quin serà el nostre comportament, però aquest és molt més complex i hi intervenen molts factors, genètics, neuronals i ambientals —socials, educatius...—, per la qual cosa el contingut genètic l'influeix, però no el determina de manera absoluta. Per això s'acostuma a parlar d'heretabilitat, que és una mesura de les diferències entre persones que es poden atribuir a factors genètics. En el cas de l'espècie humana, l'heretabilitat de l'agressivitat i la impulsivitat se situa de mitjana entre el 40% i el 55%, segons els diversos estudis publicats. Això és així perquè en la transmissió dels senyals neurals intervenen molts gens diversos que interactuen entre ells, i cadascun modula d'una manera diferent la resposta final. I també, per descomptat, és degut a l'efecte de l'ambient, tant de l'ambient general en què viu i es desenvolupa aquella persona com, molt especialment, de la seva biografia concreta, dels successos particulars que s'han esdevingut en el decurs la seva vida. Per exemple, en un treball publicat el 2012, l'heretabilitat de l'agressivitat es va quantificar en el 44%, la influència de l'efecte ambiental general en un 6% i la de la biografia específica de cada persona en un 50%.

Pel que fa a un dels exemples concrets que volem posar, hi ha un gen, anomenat MAO-A, que presenta diverses variants gèniques que condicionen de manera diferent les respostes agressives. Aquest gen codifica un enzim implicat en el metabolisme del neurotransmissor serotonina, i també en el d'altres neurotransmissors, com són la dopamina, l'epinefrina i la norepinefrina. Presenta dues variants gèniques especialment interessants pel que fa a l'agressivitat: una s'anomena variant «llarga», i l'altra, «curta», atesa la seva mida. A més, la variant llarga és més activa que la curta. Doncs bé, s'ha corroborat que les persones que tenen la variant curta responen de manera més agressiva davant qualsevol conflicte que les persones que tenen la variant llarga, però molt especialment en situacions ambientals desfavorables, com per exemple si tenen estrès. En canvi, les persones que presenten la variant llarga acostumen a respondre de manera menys agressiva tant en situacions d'estrès com sense aquest factor. És, per tant, un bon exemple de l'efecte d'aquests gens i de la seva íntima relació amb els factors ambientals puntuals de cada moment, que poden generar estrès —i també assenyala novament que l'estrès és un dels efectes clau en què ha d'incidir l'educació per a la pau.

Continuant amb aquest gen MAO-A, també s'ha corroborat que les persones amb variants gèniques de baixa activitat acostumen a tenir un temperament més impulsiu, el qual es tradueix més fàcilment en respostes agressives si les persones implicades han patit traumes moderats. En aquest cas, l'efecte d'aquestes variants gèniques interacciona amb la biografia concreta de cada persona —haver patit traumes moderats—. També s'ha vist que els homes que han patit maltractaments en la infantesa i que presenten alguna d'aquestes variants gèniques tenen una probabilitat més elevada de desenvolupar comportaments antisocials que els homes maltractats que presenten variants gèniques de MAO-A d'alta activitat —fixeu-vos que parlem de probabilitat, atès que, com hem dit, no és un determinisme absolut—. Pel que fa a les dones, en canvi, la presència de les variants gèniques de MAO-A d'alta activitat fa que tinguin més probabilitat de manifestar comportaments criminals que les que tenen variants de baixa activitat, però només si hi ha la concurrència de riscos psicosocials.

En aquests dos darrers casos, es torna a constatar la modulació entre l'ambient i els gens —maltractaments, riscos psicosocials, etc.— i es posa en evidència un altre aspecte interessant: que el seu efecte i la interacció amb els factors ambientals són diferents en homes i en dones. Aquestes diferències són degudes a la influència de les hormones sexuals, tant els andrògens, com és la testosterona, com els glucocorticoides, la qual cosa permet relacionar la diversa tipologia de respostes agressives en la gènesi i la gestió de conflictes amb el sexe. Cal dir que, durant el desenvolupament, aquestes hormones contribueixen a escul-

pir el sistema nerviós de manera lleugerament divergent en dones i en homes. Això no s'ha d'interpretar en cap cas com que el cervell masculí i el femení siguin substancialment diferents; són idèntics en essència, però alguns circuits neuronals estan més o menys potenciats en l'un o en l'altre sexe, ateses les diferències biològiques de cada un. Per exemple, els casos més paradigmàtics són els relatius als circuits neurals que controlen el comportament reproductor i els que regulen la gestació, atès que l'únic sexe anatòmicament preparat per a la gestació és el femení. A més, aquestes diferències en funció del sexe també influeixen les respostes conductuals en situació d'estrès, atès que la funcionalitat d'algunes d'aquestes hormones, com els glucocorticoides, rep la influència de la condició fisiològica. L'educació per a la pau, per tant, potser també hauria de considerar aquestes diferències en funció del sexe, per obtenir la màxima eficàcia tant en homes com en dones.

El segon cas que volem comentar a tall d'exemple fa referència a dues hormones: la testosterona, de la qual acabem de parlar, i el cortisol. La testosterona és l'hormona que controla, entre altres processos fisiològics, el desenvolupament masculí. Durant l'època perinatal modifica el desenvolupament del teixit nerviós i organitza els circuits neurals responsables de la conducta sexual masculina. De la mateixa manera, s'ha pogut comprovar que els andrògens també organitzen el teixit nerviós per possibilitar la presència d'uns circuits sensibles a la testosterona que, en activar-se, poden facilitar les conductes agressives envers altres mascles. Tanmateix, diverses evidències experimentals suggereixen que el principal efecte dels andrògens sobre la conducta social no és afavorir determinades conductes agressives, sinó la dominància social, un aspecte del qual hem parlat en apartats anteriors.

Pel que fa al cortisol, és una hormona relacionada amb l'estrès —novament apareix aquest estat fisiològic—, i una de les seves funcions és moderar l'efecte de la testosterona. Doncs bé, s'ha vist que els individus que presenten un nivell elevat de testosterona i també una elevada relació testosterona/cortisol experimenten una exagerada percepció d'hostilitat en els altres i presten més atenció a les possibles amenaces socials. La majoria d'estudis s'han fet emprant com a estímul cares enfadades, perquè el cervell les interpreta com un senyal d'amenaça en situacions de dominància social. Aquests individus interpreten les cares enfadades com un desafiament de dominància, i accepten aquest desafiament mantenint durant més estona la mirada fixa en els rostres enutjats. Novament, com discutíem a la primera part del llibre, l'observació influeix en la persona observada, de manera que les mirades actuen sobre les emocions dels altres. També demostren menys por a l'enuig dels altres i menys sensibilitat a les expressions facials de por; pensem que, normalment, la por de les víctimes

atenua l'agressivitat. Aquests efectes es veuen mediatos per una major activitat de l'amígdala i l'hipotàlem; com hem dit en un apartat anterior, l'amígdala gestiona i processa les reaccions emocionals i l'hipotàlem està implicat, entre moltes altres funcions relacionades amb el control de l'estat intern del cos, en el control dels comportaments defensius i en la detecció d'amenaques socials en contextos d'agressivitat.

A més, també s'ha vist que la combinació entre una alta relació testosterona/cortisol i una baixa quantitat del neurotransmissor serotonina —deguda, per exemple, a les variants gèniques de baixa activitat del gen MAO-A, del qual acabem de parlar— facilita l'agressió impulsiva o reactiva.

Hi ha moltes més dades sobre la relació existent entre la constitució genètica o l'estructura neural i l'agressivitat i la impulsivitat, però pensem que no ens hem d'estendre més en el tema. Per acabar, un darrer cas en què s'ha vist que l'agressivitat impulsiva també es troba associada a una asimetria cerebral natural entre els hemisferis esquerre i dret, i que es produeix quan l'individu és provocat o amenaçat per estímuls socials. S'ha vist que en l'escorça cerebral de l'hemisferi esquerre es localitza el circuit neural implicat en les respostes d'agressivitat/aproximació, mentre que en l'escorça frontal dreta es localitza el circuit de por/evitació. Probablement aquesta estructuració neural ha estat afavorida per la selecció natural en molts vertebrats, atès que s'ha localitzat tant en rèptils com en mamífers, inclosos els primats, però aparentment en els humans moderns és socialment desadaptativa. No cal dir que això justifica, un cop més, la necessitat d'educar en la pau, i com dèiem al capítol 4 una de les diverses estratègies pedagògiques passa per treballar la connectivitat entre ambdós hemisferis.

UN CERVELL CONFLICTIU... PERÒ TAMBÉ EMPÀTIC I COOPERATIU

No obstant tot això que hem explicat fins ara, molts conflictes s'eviten, se solucionen o es gestionen gràcies a una altra característica humana, l'empatia. L'empatia és la capacitat de reconèixer les emocions que senten les altres persones i implica entendre el seu estat emocional. Es considera que és un pas previ per a la simpatia i la compassió. Normalment es distingeixen dos tipus diferents d'empatia, l'emocional i la cognitiva. L'empatia emocional és la capacitat de respondre amb una emoció adequada als estats mentals dels altres, i es basa en un efecte contagi de les seves emocions. L'empatia cognitiva, en canvi, és la capacitat d'entendre la perspectiva i l'estat mental del proïsme, i forma part del que en un apartat anterior anomenàvem «teoria de la ment». L'empatia sem-

bla, doncs, un poderós aliat per a la gestió no violenta dels conflictes, i en conseqüència per a l'educació per a la pau.

Les persones no som els únics animals empàtics, però sí els que poden tenir una empatia més desenvolupada, en grau superlatiu comparada amb altres espècies. Per exemple, s'ha vist que els bonobos, que fins fa poques dècades eren considerats una mena de ximpanzés nans, però que ara sabem que constitueixen una espècie diferent, mostren una alta empatia envers els seus congèneres. Aquesta empatia és un reflex de l'organització funcional del seu cervell i es tradueix en una alta sociabilitat i una menor presència de conflictes entre individus i entre grups. Això no vol dir que en el seu dia a dia no es produeixin situacions de conflicte entre els membres d'un mateix grup, per exemple per accedir a les fulles d'una mateixa branca, però habitualment les resolen sense utilitzar l'agressivitat —val a dir que tot sovint solucionen els seus conflictes a través del sexe—. També s'ha vist que els gossos tenen una certa —limitada— empatia cap a les persones amb qui conviuen, la qual es considera que és heretada del seu passat evolutiu. En aquest sentit, els gossos domèstics provenen dels avantpassats dels llops actuals, els quals viuen en grups socials que cooperen intensament en la cacera i la cura de la descendència, i probablement per aquest motiu els gossos —o els seus avantpassats salvatges— van ser els primers animals a ser domesticats. Sembla, per tant, que l'empatia és una característica que va associada a la vida en societat, especialment si és una societat cooperativa, la qual cosa exclou d'aquesta característica molts altres organismes de vida social, com la major part d'herbívors, atès que ni la seva alimentació ni la cura de la descendència són cooperatives. Per això molt possiblement els elefants també tenen una certa empatia, atès que les femelles col·laboren sovint en la protecció de les cries, i també la tenen molts cetacis, com els dofins i les orques.

Durant el desenvolupament de les persones, l'empatia es desenvolupa a partir dels dotze mesos d'edat, que és quan els infants comencen a entendre que les accions de les altres persones obeeixen a algun propòsit, de la mateixa manera que també hi obeeixen les seves. Tanmateix, no és fins als dos anys que l'empatia es manifesta amb més plenitud, moment en què ja comencen a adaptar les emocions als estats emocionals dels altres. També és el moment en què poden començar a traspassar mentalment les emocions típicament humanes respecte als objectes, com els ninots de peluix, una operació mental paral·lela a la que ens permet deshumanitzar les persones, especialment si són d'altres grups, com argumentàvem en un punt anterior. Entre els set i els dotze anys, en el límit de la preadolescència, els nens i les nenes semblen tenir una inclinació natural a sentir empatia pel dolor dels altres. També s'ha vist que la lectura d'obres literàries en què hom es pot «posar en la pell» dels personatges faci-

lita el desenvolupament de l'empatia, a qualsevol edat. Totes aquestes dades, per tant, han de ser valorades quan s'estableixen programes d'educació per a la pau, atès que l'estratègia més efectiva dependrà de l'estat de maduració de les persones a qui vagi adreçada.

Com l'agressivitat i la impulsivitat, l'empatia també s'ha relacionat amb l'activitat d'alguns gens, les diferents variants gèniques dels quals poden condicionar —no pas determinar— el grau d'empatia de cadascú. Concretament, un dels gens implicats és el del receptor de l'oxitocina, una hormona involucrada en la neuroanatomia de la intimitat, en el comportament maternal, en l'enamorament i, en general, en la sociabilitat. I, també, com ha demostrat un estudi recent, en l'afecció cap a la pàtria considerada com a pròpia i la seva bandera, la qual cosa emfasitza el paper del tribalisme i la major facilitat que tenim de sentir empatia amb les persones del nostre grup de pertinença, amb totes les conseqüències que això duu associat —com per exemple la «doble moral» de què parlàvem en un apartat anterior—. Segons diversos estudis, l'heretabilitat de l'empatia és d'un 47%, i l'efecte de la biografia personal sobre la seva manifestació és del 53%. En aquest cas, l'ambient en què ens trobem en el moment de manifestar-la no influeix pràcticament gens.

Val a dir també que som molt més proclius a manifestar comportaments cooperatius amb els membres del nostre grup que no pas amb les persones que considerem que en són alienes, amb independència de quin sigui l'origen d'aquest grup —ètnic, cultural, lingüístic, etc.—, en la mateixa línia del que exposàvem quan parlàvem del tribalisme. Tanmateix, aquesta particularitat té un efecte paradoxal: els sacrificis que podem fer en benefici del proïsme, sobretot si forma part de la mateixa nissaga o del mateix grup tribal o cultural que nosaltres, sacrificis que sovint generen conflictes amb altres grups. Un cas extrem d'això seria el terrorisme suïcida, en què algú és capaç de sacrificar-se i segar la vida de persones que no són del seu grup amb la creença que això beneficia els seus. De fet, els trets comportamentals més habituals en els terroristes suïcides són la impulsivitat i l'empatia, i també la credulitat i el dogmatisme. En canvi, els seus líders acostumen a ser persones poc empàtiques, narcisistes i amb un alt nivell de desig de dominància social. Òbviament, aquest exemple es troba en un extrem del comportament humà, però a escala molt més petita la tendència a fer sacrificis per la gent propera està molt arrelada en l'espècie humana, malgrat que impliqui entrar en conflicte amb persones alienes.

Quines conclusions podem treure del que hem explicat en aquest capítol pel que fa al tema del llibre? El nostre cervell, amb el seu funcionament, genera una ment conscient i autoconscient que és capaç de manifestar molts comportaments diferents, entre els quals la generació i la gestió de conflictes, sovint

per mitjà de l'agressivitat. En aquesta tendència influeix la impulsivitat, i es pot veure parcialment compensada per l'empatia i la cooperativitat, sempre que no vagi acompanyada de credulitat i dogmatisme, motiu pel qual també és important la capacitat de reflexió. A més, bona part d'aquests comportaments neixen del nostre cervell social, de la tendència a establir grups de pertinença dins els quals els comportaments cooperatius es produeixen amb molta més facilitat, i del desig preconscious més o menys acusat de dominància social. Totes aquestes característiques maduren amb l'edat i es veuen influenciades per aspectes genètics i hormonals, entre els quals els relacionats amb el sexe de cada persona, i l'ambient és crucial per a la seva maduració i manifestació. Per tant, per dissenyar estratègies efectives per a l'educació per a la pau, s'han de tenir en compte tots aquests condicionants.

Tanmateix, atès el component biològic que hem estat discutint, cal que ens preguntem fins a quin punt l'educació és efectiva. En parlem en el proper capítol.

6. NEUROCIÈNCIA I EDUCACIÓ

El comportament humà és extraordinàriament complex, i no es redueix al funcionament d'unes xarxes neurals determinades, a la influència d'un gens concrets o als condicionants implícits en els factors ambientals. Depèn de tot això, però no com a factors aïllats, sinó de manera interactiva; és la suma sinèrgica de tots aquests elements, que genera una propietat emergent, la nostra ment. Hi ha animals, en canvi, que tenen un comportament extremament previsible i que no presenten cap fenomen d'aprenentatge. Tots els aspectes del seu comportament estan regits per gens específics o per l'acció de xarxes neurals virtualment invariants. No podem dir que el cas humà sigui absolutament i radicalment diferent, perquè, com hem discutit en el capítol anterior, hi ha gens i estructures neurals que influeixen molts aspectes del nostre comportament, però tanmateix és exponencialment més complex i imprevisible perquè hi intervenen, de manera crucial, els processos d'aprenentatge. En aquest capítol parlarem de com les persones aprenem, com l'educació afecta el nostre cervell i quin efecte hi té l'ambient. Com en el capítol anterior, les dades que es tenen sobre aquestes qüestions ens poden ajudar, de fet ens han d'ajudar, a dissenyar estratègies efectives d'educació per a la pau.

COMPORTAMENTS DETERMINISTES VERSUS COMPORTAMENTS INFLUENCIABLES

Comencem veient un parell d'exemples de comportament determinista per capir les enormes diferències respecte al nostre. Les abelles, posem per cas, mostren un comportament anomenat «higiènic» que els permet obrir les cel·les del rusc quan hi ha larves infectades i treure-les per evitar que la infecció s'escampi. Sembla un comportament relativament complex, però s'ha vist que depèn únicament de dos gens: un les commina a obrir les cel·les i l'altre a treure-les del rusc, sense cap tipus d'aprenentatge possible. Una abella que no ho hagi

vist fer mai a les seves companyes, si detecta larves infectades ho farà exactament igual de bé que les que ja ho hagin fet un munt de cops. Una situació similar es dóna en la seva peculiar manera de comunicar-se, que els permet transmetre mitjançant danses aèries la localització i la qualitat del menjar que han trobat les exploradores.

De manera similar, davant d'una situació de perill, els rèptils es comporten sempre de la mateixa manera, cada espècie segons les seves característiques biològiques. Per exemple, el llangardaix africà anomenat armadillo, que té el dors ple d'espines, si detecta un possible depredador a la rodalia s'agafa la punta de la cua amb la boca i les potes davanteres, de manera que es presenta com un cercol totalment espinós. Així les serps, els seus principals depredadors, no troben cap punt de partida per començar-se'l a empassar, i si intenten obrir el cercols es troben les seves punxes dorsals. Aquest comportament és produït per l'activació d'una xarxa neural concreta que depèn de l'amígdala, i es dóna sempre de la mateixa manera, per molta experiència que hi tinguin. A més, és un comportament innat, atès que quan surten de l'ou no hi ha cap progenitor esperant-los que els ho ensenyi o al qual puguin imitar. No ho han vist fer mai, i el primer cop que se senten amenaçats reaccionen amb una precisió absoluta. No hi ha cap component d'aprenentatge. Els mamífers, en canvi, presenten una etapa infantil que es caracteritza, justament, per una insaciable curiositat, que és font d'incomptables aprenentatges que n'afavoreixen la supervivència. Proven, juguen, assagen i imiten; aquesta és la base del seu aprenentatge.

En el cas de les persones, pràcticament qualsevol activitat de comportament té un important component d'aprenentatge, fins i tot un aspecte tan instintiu com és caminar. S'han donat casos, per exemple, de nens que han estat abandonats de petits i que han estat «adoptats» per grups de gossos, i quan han estat descoberts pràcticament no caminaven mai de forma bípeda, sinó de quatre grapes, com els animals que els van acceptar dins el seu grup. Les persones, però, a diferència de la resta de mamífers, no només aprenem coses durant la infantesa; també tenim una època d'adolescència, exclusiva de la nostra espècie, i de fet podem aprendre coses noves al llarg de tota la nostra vida. En aquest sentit, el nostre cervell és diferent del de qualsevol altre mamífer, inclosos els primats no humans. Sense aquesta capacitat, parlar d'educació per a la pau no tindria gaire sentit. Per sort, no és el cas.

UN CERVELL EDUCABLE: APRENENTATGE I MEMÒRIA

L'aprenentatge és una propietat fonamental del nostre cervell, i es manifesta de diverses maneres mitjançant múltiples sistemes anatòmics i funcionals. A la primera part hem pogut veure diferents maneres d'aprenentatge que ens mostren algunes de les teories pedagògiques sobre com aprenem; ara ho fem des dels sistemes anatòmics i funcionals. L'aprenentatge permet que les experiències viscudes modifiquin el nostre comportament, i ho fa alterant físicament el nostre sistema nerviós: la biografia té el poder de construir biologia. Aquestes experiències queden emmagatzemades a la memòria en forma de connexions neuronals, a vegades de forma conscient, però molt sovint de manera automàtica, preconscient. En aquest context, la memòria constitueix el mecanisme per mitjà del qual es codifica el coneixement que aporten les experiències.

Les memòries

En l'aprenentatge i la memòria hi ha implicades moltes àrees del cervell, sovint distants, les quals formen part de sistemes diferents, i que poden funcionar independentment o en paral·lel, i en aquest darrer cas d'una manera cooperativa, sinèrgica o competitiva. Les persones disposem d'una capacitat de memòria selectiva, és a dir, emmagatzemem únicament una part de tota la informació que rebem de l'entorn. Hi ha diversos filtres que ens ajuden a seleccionar quina és la informació més rellevant, i un dels més importants és la modulació emocional. Tornem a les emocions. Les emocions ens diuen quina és la informació amb contingut rellevant i que, per tant, és important que sigui retinuda, la qual cosa constitueix una important eina adaptativa. És, tanmateix, un procés recíproc que es pot retroalimentar: les emocions influeixen en el procés de selecció de la informació que serà emmagatzemada en la memòria, i després aquests aprenentatges condicionen les respostes emocionals, com per exemple les relacionades amb l'agressivitat —i el cercle torna a començar.

Aprenem i recordem moltes coses. No obstant això, aquesta varietat de coses no es processa ni s'emmagatzema en les mateixes regions cerebrals. Cap estructura cerebral o mecanisme cel·lular pot explicar tots els tipus d'aprenentatge. Igualment, la manera com una informació d'un tipus particular s'emmagatzema pot variar d'una persona a una altra, i dins un mateix cervell també pot en el decurs del temps. Els sistemes d'aprenentatge i de memòria no són, per tant, estàtics, sinó dinàmics, atès que es modifiquen amb el temps i es fo-

namenten en l'activitat neuronal, no només en l'estructura cerebral. De forma molt resumida, les experiències d'aprenentatge modelen les connexions entre neurones, n'enriqueixen unes i n'empobreixen d'altres, de manera que s'afavoreixen determinades xarxes neurals en detriment d'altres. Un cop emmagatzemada en la memòria, quan recordem conscientment o de manera preconscient una experiència, aquest record es fonamenta en l'activació d'unes neurones concretes, i és en aquesta activació, en aquests camins neurals potenciats, on resideix la memòria de l'experiència en qüestió. Dit d'una altra manera: la memòria és relacional. Tot això està en relació amb el que, a la primera part del llibre, anomenàvem «estructures mentals de pau».

Fixeu-vos que estem parlant de memòria conscient i preconscient. De la primera, de moment poca cosa més en direm: és aquella que podem evocar a voluntat. Recordem les taules de multiplicar, els noms dels carrers del nostre barri, el número de telèfon dels nostres pares, algunes dates significatives de la nostra vida, etc. Tanmateix, sovint la segona memòria, pel fet de ser preconscient, és la que més pot condicionar la nostra conducta immediata, instintiva i impulsiva. I és la més difícil de controlar, atès que escapa als mecanismes de control de l'autoconsciència. Posem-ne un exemple. Imaginem que, de bon matí, anem a la feina. En creuar un carrer amb el semàfor en verd, un cotxe se salta el seu semàfor vermell i ens envesteix. Nosaltres i un vianant desconegut que venia de cara podem evitar l'atropellament per un pèl, però un altre que es trobava just entre nosaltres és mortalment investit. Després de testimoniar què ha passat davant la policia, continuem amb la nostra vida.

Mai més tornem a coincidir amb el vianant que venia de cara a nosaltres i que també s'ha salvat, fins que un dia, per casualitat, en una granja on anàvem a menjar xocolata amb xurros, creuem la mirada amb un desconegut que seu a la taula del davant. I això és suficient perquè se'ns acceleri el pols i sentim un malestar generalitzat i una por visceral, incontrolable. No recordem conscientment la cara d'aquella persona, però preconscientment el nostre cervell l'ha associada al desagradable succés de l'atropellament mortal. És la persona que caminava de cara a nosaltres, i que també es va salvar. La nostra memòria preconscient va emmagatzemar el seu rostre junt amb una important càrrega emocional, de perill i por, i quan l'hem vist, ens ha desvetllat aquestes emocions de forma automàtica. I el nostre cos ha reaccionat de manera preconscient, per exemple fent que se'ns accelerés el pols, com si el perill tornés a ser ben real. Tot aquest record ocupa un nombre considerable de connexions neuronals, però la simple activació d'una o d'unes poques d'aquestes neurones, en aquest cas relacionades amb l'escorça visual —que gestiona la informació del sentit de la vista—, és capaç d'activar tot el conjunt. El mateix ens hauria passat si un

altre dia des de la seguretat de la vorera haguéssim vist un altre cotxe saltar-se el semàfor, encara que no s'hagués produït cap accident.

Portada al terreny d'aquest llibre, qualsevol experiència passada, per nímia que pugui semblar —la de l'accident no ho és pas, de nímia, però serveix per a exemplificar com es fan i es desvetllen aquestes memòries—, pot deixar en el cervell un patró de reacció determinat que condicioni, de manera preconscient, les nostres respostes davant situacions de conflicte, especialment si aquesta experiència es va repetint amb una certa freqüència. Com més intenses siguin les emocions sentides, més sentits hi intervinguin i més àrees i sistemes cerebrals hi estiguin implicats més intensa serà la memòria que haurem generat, tant si és conscient com preconscient. Tot això és òbviament aplicable al disseny d'estratègies d'educació per a la pau, atès que l'educació implica un aprenentatge que genera una determinada memòria, conscient o preconscient, la qual després contribuirà a guiar la nostra conducta. I, malauradament, és igualment aplicable a qualsevol aprenentatge que pretengui just el contrari, per exemple exacerbar diferències per facilitar l'existència de conflictes o afavorir respostes agressives. Perquè un aprenentatge qualli en el cervell cal que es vagi repetint de diferents maneres, per tal que impliqui tantes àrees cerebrals com sigui possible, incloses —o, més ben dit, especialment— les relacionades amb les emocions, i que es presenti vivencialment, per tal de comprometre al màxim els òrgans dels sentits.

El mateix raonament és aplicable si en la biografia d'una persona es van repetint successos en què l'agressivitat és protagonista, la qual cosa condiciona el comportament cap a respostes diferents a les proposades en les estratègies d'educació per a la pau. S'han fet uns experiments amb ratolins molt significatius sobre aquesta qüestió. Els ratolins són animals territorials, i generalment l'entrada d'un mascle al territori d'un altre genera un conflicte que s'acostuma a resoldre a través de comportaments agressius. Després del primer encontre entre dos mascles, el que resulta victoriós en la contesa augmenta l'agressivitat amb què respon a un segon encontre amb qualsevol altre, atès que la seva experiència és que una resposta agressiva resulta avantatjosa per expulsar un intrús del seu territori. I després de cada nou encontre victoriós, augmenta tant la probabilitat que es mostri agressiu com el nivell de la seva agressivitat. En canvi, el perdedor, cada cop té més tendència a defugir els encontres. Els rols de víctima i de salvador també s'aprenen.

Les persones tenim dos tipus de memòria relacionades, la memòria a curt termini i la memòria a llarg termini. La memòria a curt termini és capaç de recordar entre set i nou elements durant un període de deu a quinze segons, i els oblida si no hi ha un recordatori posterior o un pas efectiu a la memòria

a llarg termini. També permet retenir una sola informació durant un minut. S'ubica preferentment en l'escorça prefrontal. La memòria a llarg termini, en canvi, té una capacitat teòricament il·limitada, i pot retenir la informació durant tota la vida si hi ha recordatoris suficients espaiats en el temps. Malgrat que es reparteix en connexions neuronals que afecten moltes àrees cerebrals, les àrees més directament implicades són el cerebel i l'hipocamp, que actua de gestor d'aquesta memòria.

La memòria a llarg termini es divideix en dos subsistemes, anomenats procedimental i declaratiu. La memòria procedimental és la que fa referència a les tècniques, com per exemple escriure. El seu aprenentatge es basa en el mimetisme o la repetició, de forma gradual. Si la tècnica s'aprèn correctament, no s'oblidarà mai, però és molt difícil d'explicar a altres persones —com explicaríeu, per exemple, la manera en què s'ha d'escriure?—. La memòria declarativa, en canvi, es pot comunicar amb molta més facilitat, perquè fa referència a fets i conceptes i, per tant, està totalment estructurada pel llenguatge. Aquesta memòria declarativa es divideix, al seu torn, en les anomenades memòria declarativa semàntica i episòdica. La memòria episòdica fa referència a les experiències viscudes en un temps i un espai concrets —per exemple, el dia que vau conèixer la vostra parella—, mentre que la semàntica s'ocupa de les abstraccions —com pot ser el contingut d'aquest llibre—. S'influencien mútuament: veure un exemple particular pot fer variar la concepció general que tenim d'un fenomen —segur que en capítols anteriors us heu vist reflectits en alguna ocasió, o us han evocat alguna memòria episòdica concreta—, i els conceptes se solen formar a còpia de diferents exposicions a l'estímul. Els records sobre la pròpia vida són episòdics, però si esdevenen una narració a còpia d'explicar-los i alterar-los, acaben formant part del component semàntic.

Expliquem tot això perquè el pas de la memòria de curt a llarg termini es pot veure afectat per l'emoció del moment, de manera que els records emocionalment més intensos són més fàcils de passar a la memòria a llarg termini —n'hem parlat en un paràgraf anterior—. I aquest pas també es pot veure afectat pel lligam de la nova informació amb l'antiga. Dit d'una altra manera, és més fàcil recordar una dada si aquesta es connecta amb el corpus general de coneixement previ que ja tenim, perquè llavors pren sentit i activa les connexions mentals, que no pas si és completament nova i no troba cap experiència prèvia amb la qual relacionar-se. A la primera part parlàvem d'això mateix quan discutíem els aprenentatges significatius. També la repetició és important, atès que reforça les connexions neurals implicades en aquella memòria en particular i la fa accessible amb més facilitat —també ho hem discutit a la primera part del llibre, per exemple al capítol 3—. Novament, les conseqüències

en el disseny d'estratègies per a l'educació per a la pau és evident: si volem que un determinat estímul es converteixi en part de la memòria d'aquella persona o d'un col·lectiu concret, cal tenir en compte la seva biografia personal i grupal, per tal que s'hi pugui integrar. Per posar un exemple molt trivial: costa molt més fer entendre que una ceba és un aliment comestible a una comunitat que no hagi menjat mai cap hortalissa que no pas als habitants d'una zona d'horta que no hagin vist mai aquest bulb, però sí altres de similars.

Finalment, un aspecte també molt interessant de la memòria és el dels falsos records. El cervell humà no funciona com una càmera de vídeo que ho enregistra tot de manera cronològica i precisa, sinó que els records es van construint tant durant la seva codificació com també cada vegada que els recuperem, sigui de manera conscient o preconscious, la qual cosa fa que sigui un sistema procliu als errors i a l'acumulació de canvis. A més, els circuits de la imaginació utilitzen de base els de la memòria junt amb els de la creativitat, per la qual cosa no és estrany que hom pugui confondre, en determinades situacions com per exemple les provocades per l'estrès, experiències imaginades o que ens han explicat amb d'altres realment viscudes —en el capítol anterior dèiem que l'estrès disminueix l'eficiència de funcionament de l'escorça prefrontal del cervell, on resideixen les funcions cognitives més elaborades—. Rere molts conflictes grupals —i també personals— hi ha records que les persones viuen gairebé com a propis, però que en realitat són només part de la història explicada, generalment de forma esbiaixada segons qui l'expliqui. Per tant, un altre aspecte interessant de l'educació per a la pau és desmuntar els mites mnemònics que les persones anem teixint.

Oblidar o perdonar

Tothom, tant individualment com col·lectivament, s'ha sentit emocionalment ferit en més d'una ocasió, la qual cosa genera un pòsit d'emocions doloroses a la memòria, que, com dèiem a la primera part del llibre, es poden transmetre culturalment a les noves generacions. Davant aquestes emocions doloroses, sovint es reacciona amb enuig, hostilitat i desig de venjança. Alternativament, o bé després d'un temps de rancor, també hi ha qui acaba perdonant l'ofensor i renunciant al ressentiment. Hi ha persones molt més propenses que d'altres a gestionar els conflictes també a través del perdó, i n'hi ha que se senten incapaces de fer-ho, cosa que les fa viure en un estat centrat en la còlera i les emocions negatives que sovint necessita intervencions psicoterapèutiques, atès que l'angoixa que això els genera té importants conseqüències negatives per a la salut.

El diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans defineix *perdó* com l'acció de «no guardar cap malvolença per una ofensa rebuda». Per a la neurociència és el procés emocional i cognitiu que permet eradicar l'hostilitat crònica, inclosos el ressentiment i l'autoressentiment de què hem parlat a la primera part del llibre, la ruminació i els efectes adversos que produeixen. En aquest context, la ruminació consisteix a centrar l'atenció de manera compulsiva en els símptomes de la pròpia angoixa i en les seves possibles causes i conseqüències, en comptes de realitzar accions destinades a la cerca de solucions. Pel que fa a l'activitat cerebral, s'ha observat que tant si es perdona com si no es fa, quan es reviu la situació que ha causat l'ofensa s'activa una zona del cervell anomenada escorça del cíngol anterior, que està implicada en l'avaluació cognitiva dels successos i les seves conseqüències; és dir, en els aspectes racionals de la decisió de perdonar o alternativament de no fer-ho.

En ambdós casos també s'activen els circuits relacionats amb la memòria, però el fet que no hi hagi diferències significatives entre perdonar i no perdonar sembla fer bona la dita «perdonar, sí, però oblidar, no» —la qual cosa es relaciona directament amb les estratègies de pau que esmentàvem a la primera part del llibre, quan parlàvem d'una pau positiva i proactiva—. Però, a més, durant l'acció de perdonar també s'activen les àrees del cervell relacionades amb la capacitat d'atribuir pensaments i accions a les altres persones —l'anomenada «teoria de la ment», de la qual hem parlat en el capítol anterior— i les implicades en l'empatia, cosa que permet a l'ofès posar-se «en la pell» de l'ofensor i entendre millor el motiu de l'ofensa. En canvi, a les persones que tenen dificultats per perdonar se'ls activen unes altres àrees del cervell, principalment les implicades en les emocions «negatives», com per exemple el dolor i la por, i també, molt especialment, l'agressivitat.

També s'ha vist que, en l'activitat cerebral, la conseqüència final del perdó és retornar l'equilibri emocional i cognitiu a qui perdona, per la qual cosa és una acció que repercuteix molt més positivament sobre l'ofès que no pas sobre qui ha comès l'ofensa. Des del punt de vista de l'educació per a la pau, la importància d'aquest mecanisme neurobiològic rau en el fet que afavoreix una gestió més pacífica o contràriament més agressiva dels conflictes, i es relaciona directament amb la capacitat de desafecció de què parlàvem a la primera part del llibre, com a mecanisme educatiu per a potenciar la gestió no violenta dels conflictes.

Tanmateix, no és senzill extrapolar tot això que s'esdevé en el pla individual a l'àmbit col·lectiu i social. Quan el ressentiment és social, d'un grup cap a un altre, cal treballar la desafecció grupal, que permeti desvincular la memòria més objectiva dels fets causants de les emocions que suscita. Per això pedagògi-

cament es pot treballar la versió d'imatge d'enemic i el dret a no heretar socialment enemics comuns ni herois col·lectius.

L'aprenentatge i el llenguatge

Des del punt de vista de la neurociència, l'aprenentatge es defineix com un canvi relativament permanent en els mecanismes de conducta que es produeix com a resultat de l'experiència i que no es pot atribuir als processos madurats intrínsecs del cervell. Per exemple, el desig sexual no forma part de l'aprenentatge, atès que és un comportament instintiu preconscious que s'inicia automàticament quan el cervell —i la resta del cos— ha adquirit una maduresa determinada. En canvi, el fet de deturar-se quan el semàfor està en vermell sí que es produeix per aprenentatge. L'aprenentatge modifica l'estructura física i funcional del cervell, i la seva funció és facilitar l'adaptació dels organismes al medi en què viuen, per tal de sobreviure. En termes generals, es pot produir de tres maneres diferents: a partir de la pròpia experiència —s'anomena per condicionament clàssic o operant—, per mitjà de l'observació —aprenentatge vicari o social— i per transmissió cultural, a través de símbols, com per exemple el llenguatge. La concurrència dels tres tipus d'aprenentatge també afavoreix la creació de memòria a llarg termini.

La qüestió del llenguatge també és francament interessant. L'idioma concret que parla cada persona s'aprèn culturalment, però el nostre cervell està predisposat a aprendre i desenvolupar el llenguatge, com a reflex d'un sistema de comunicació innat, biològic, que fa que tothom, amb independència de la seva cultura, en desenvolupi un. Hi ha diverses proves que ho indiquen clarament. Potser el cas més significatiu és el que va succeir l'any 1980 a Nicaragua, molt ben documentat. Aquell any es va crear un centre per a nens i nenes sordmuts, al qual es van portar infants cap dels quals no havia après prèviament el llenguatge de símbols, atès que en aquella època a Nicaragua, com en molts altres llocs del món, els sordmuts estaven estigmatitzats i se'ls negava qualsevol participació en la vida social. Doncs bé, en estar junts, és a dir, en establir la seva pròpia societat, la seva «tribu», ràpidament van generar, de forma espontània, el seu propi llenguatge de símbols, que els més petits van anar incrementant progressivament en complexitat.

En l'àmbit evolutiu, es considera que el llenguatge va sorgir com una eina d'interacció social en grups cada cop més complexos i que, en conseqüència, els mecanismes cerebrals implicats en la capacitat lingüística van ser afavorits per la selecció natural. En aquest sentit, una de les maneres que tenen tots els

primats de mantenir la cohesió del seu grup és dedicar un cert temps a empolainar-se els uns als altres, per exemple desparasitant-se i amanyagant-se. En comparar diverses espècies de primats s'ha vist que la mida del grup es correlaciona amb l'estona diària que dediquen a aquesta tasca: com més gran és el grup més estona dediquen a empolainar-se, per mantenir la cohesió global. Si comparem la mida dels grups de ximpanzés i el temps que dediquen a empolainar-se, entre un 10% i un 20% del seu temps actiu, amb la mida dels grups socials humans, les persones hi hauríem de dedicar més del 50% del nostre temps actiu, la qual cosa seria clarament desavantatjosa. En aquest context, es considera que el llenguatge va permetre suplir bona part d'aquesta necessitat i va esdevenir, amb les seves estructures sintàctiques que permeten generar infinites combinacions d'elements, l'element més important de cohesió del grup.

Aquest fet ha afavorit que tinguem una capacitat lingüística molt complexa, amb la qual podem expressar no només les nostres necessitats, sinó també, i això és clau per al manteniment dels grups socials, els nostres pensaments, desitjos, creences, etc. Això entronca amb la «teoria de la ment» de què parlàvem en el capítol anterior i amb els diversos graus d'intencionalitat —fins a sis en l'espècie humana, vegeu l'apartat «Comportament i intencionalitat»—, cosa que ha convertit el llenguatge no tan sols en un element crucial per mantenir els grups socials, sinó també per manipular els altres, segons els nostres interessos i desitjos, per bé i per mal, induint accions concretes sense necessitat de comunicar-les de forma explícita. De fet, si ens hi fixem bé i fem un exercici d'introspecció, moltes de les paraules que pronunciem tenen com a objectiu obtenir una resposta dels altres —física, emocional, etc.—, la qual sovint no prové del significat estricte de les paraules que verbalitzem, sinó del conjunt de la frase immersa en un context determinat, un significat parcialment ocult que va molt més enllà dels sons. Aquesta particularitat del llenguatge humà es pot utilitzar tant per promoure l'educació per a la pau com també just al contrari, i fins i tot com a parany d'una suposada voluntat de pau a través, per exemple, de les possibilitats que ofereix la «teoria de la ment» per manipular els pensaments —i en conseqüència les accions— dels altres.

També és necessari emfasitzar que si podem assolir les cotes actuals de pensament —i per extensió, d'autoconsciència— és gràcies al fet que associem les idees a paraules. Les paraules són, doncs, la base de la nostra cultura i de molts aprenentatges, i aquests elements condicionen els nostres comportaments. N'hem parlat, per exemple, al capítol 4, quan discutíem sobre el sentit de propietat i apropiació. De fet, l'anàlisi de l'activació de zones concretes del cervell amb mètodes de neuroimatge ha permès establir quins són els grups de neurones que intervenen en la gènesi, estructuració i comprensió del llenguatge.

ge, les anomenades àrees de Broca i de Wernicke, que actuen de forma concertada amb altres àrees de l'escorça prefrontal. Molts d'aquests circuits neurals, però, no són exclusius del llenguatge, sinó que també estan implicats en la realització de tasques cognitives i, curiosament, motores i emocionals. Així, l'àrea de Broca està activa quan una persona escolta i interpreta una paraula o el significat d'una frase, i també quan n'identifica el contingut emocional, amb el qual pot empatitzar —en el capítol anterior hem parlat de l'empatia—. Llenguatge, aprenentatge, emoció i acció van estretament lligats dins el cervell. Potser no cal insistir en el tema perquè ja ho hem fet mantes vegades, però volem recordar que en el pla neural l'agressivitat és una emoció, i no cal dir que els conflictes es poden gestionar amb molts tipus d'accions diferents, inclosa l'agressivitat, i també amb altres accions no agressives que es poden veure afavorides per l'empatia. Novament, un camp molt fèrtil de cara a les estratègies d'educació per a la pau.

EFFECTE DE L'EDUCACIÓ EN L'ESTRUCTURA DEL CERVELL: LA PLASTICITAT DE LES CONNEXIONS NEURONALS

Dèiem a l'apartat anterior que els aprenentatges, i per extensió l'educació, modifiquen físicament l'estructura del cervell, més concretament el patró de connexions neurals, que és on resideix la memòria (o les memòries, atesos els diversos tipus que n'hi ha). Parlem una mica de com s'esdevenen aquests canvis físics, i quan.

La plasticitat del cervell

El nostre cervell és un òrgan extremament plàstic, en què les neurones van fent i refent connexions constantment. És molt plàstic fins a l'adolescència, i després aquesta plasticitat va disminuint a poc a poc fins a la joventut. A partir d'aquí, minva encara més ràpidament, però per sort dels que ja fa molts anys que vam deixar de ser adolescents, el cervell sempre en manté una mica. Aquesta plasticitat es manifesta en les connexions neurals que es formen entre les diferents neurones del cervell. Cada persona, en funció de la seva biologia —de la informació concreta dels seus gens— i de la seva experiència, en potenciarà unes o unes altres, i les podrà fer i refer amb més o menys facilitat, la qual cosa s'acabarà traduint en aspectes concrets de la seva personalitat, incloses les habilitats mentals i el comportament.

Dins el cervell, algunes connexions neuronals són molt determinades pels gens de cada individu, especialment les que intervenen en els processos més automàtics, com respirar o fer que el cor bategui. És lògic. Altres, en canvi, es formen condicionades per l'ambient, sobretot les relacionades amb les funcions cognitives més complexes. Els gens de cada persona també intervenen en aquestes connexions, per descomptat. Per exemple, determinen la facilitat amb què es poden fer, la velocitat a què es fan i l'eficiència amb què funcionen, de manera similar a com actuen els gens que condicionen aspectes concrets del nostre comportament —en parlàvem en el capítol anterior, en relació amb l'agressivitat i la impulsivitat—, però no determinen entre quines neurones específiques es fan aquestes connexions, d'entre els centenars de milers de milions que es troben al cervell.

Per connectar-se, les neurones fan prolongacions, anomenades àxons, i busquen de manera exploradora altres neurones amb les quals enllaçar. No exploren cap a tot arreu, només cap als llocs on l'anatomia del cervell ho permet. Quan troben els terminals d'una altra neurona —les anomenades dendrites—, s'hi connecten. Si la neurona amb la qual es connecten està activa i aquest enllaç resulta útil a l'individu, es manté i es consolida. En canvi, si la neurona no està activa o si la connexió no resulta útil pel funcionament del cervell, llavors es desconnecten i es perd aquella possible connexió. A més, si un cop connectades el lligam resulta especialment útil, per exemple perquè l'experiència que l'ha propiciada es va repetint en el temps, llavors en el punt de connexió es fabriquen unes substàncies anomenades neurotrofines —literalment, menjar per a les neurones—, que atreuen altres àxons, fent que es reforci encara més aquell enllaç. D'aquesta manera es potencia el patró de conducta que hi és associat.

Què vol dir tot això? Doncs que un cervell actiu i convenientment educat acabarà tenint moltes més connexions útils que un que no estigui tan estimulat, i que les experiències de cadascú —la biografia personal— deixen una empremta física en la configuració del cervell en forma de connexions potenciades o suprimides, i per extensió en els comportaments que executen. Aquest efecte ambiental és molt més acusat, extraordinàriament més intens, durant la infantesa i l'adolescència que en l'edat adulta, atès que la plasticitat del cervell va disminuint amb l'edat, cosa que implica que el moment idoni per a l'educació per a la pau siguin les edats més joves, per bé que pot resultar útil a qualsevol edat.

Les connexions segons l'edat

Un altre aspecte que cal tenir en compte és quines connexions es realitzen a cada edat, o, dit d'una altra manera, quines zones del cervell estan més predis-

posades a mostrar aquesta plasticitat. Això és important per dissenyar actuacions específiques adaptades a les característiques d'aprenentatge de cada edat. De forma resumida, entre el naixement i els tres anys s'estableix un gran nombre de connexions entre neurones properes del cervell, especialment a l'escorça cerebral, que és on es generen els pensaments més reflexius, creatius i crítics. L'escorça també exerceix un paper clau en la memòria, l'atenció, la percepció de la consciència, el pensament i la parla, aspectes dels quals hem parlat en altres punts d'aquesta segona part del llibre. La formació de les connexions esmentades, però, no implica una maduració de les capacitats cognitives; això s'esdevindrà més tard. Aquestes connexions permeten que els infants adquireixin una gran quantitat d'informació sobre el seu entorn més immediat i que l'absorbeixin com si fossin esponges, però de manera indiscriminada, no sistemàtica. Per molt que intentem ensenyar-los coses de forma sistemàtica, el seu cervell les anirà incorporant indiscriminadament, perquè no està prou madur per assimilar les sistematitzacions. És una informació que, a més, no recordaran explícitament i que no podran evocar de manera conscient, però que de forma preconscient utilitzaran durant tota la seva vida per modular els seus comportaments. És una informació vital per a la seva adaptació al medi natural, social i cultural en què viuen; un moment idoni per a una educació per a la pau vivencial i àmplia, induïda a través de l'exemple.

També comencen a madurar altres estructures del cervell, com l'anomenat sistema límbic, que gestiona les respostes fisiològiques davant les emocions i que també està implicat en la memòria i la conducta; i les vies somatosensorials, que produeixen les sensacions tàctils, tèrmiques, del dolor (nociceptives), de l'estat i la posició del propi cos (propioreceptives) i dels moviments corporals (cinestèsiques). En definitiva, és l'època de descobrir el propi cos, però no de qualsevol manera, sinó sempre en relació amb l'entorn, segons les seves vivències diàries, que aniran modelant les connexions de l'escorça cerebral. Per aquest motiu, un dels comportaments instintius bàsics en aquesta etapa de la vida és la curiositat. Els infants tenen curiositat per tot: per tocar, oler, tastar, manipular, imitar, interactuar amb els adults, etc. És l'època d'adaptar-se a l'entorn, d'aprendre de manera preconscient què hi trobaran i com podran manipular tot allò que hi trobin, incloses les altres persones —els comportaments socials.

Entre els quatre i els onze anys, el cervell continua sent una autèntica esponja. En aquesta etapa, però, les connexions s'estableixen entre zones més distants del cervell. Afecten àrees allunyades de la mateixa escorça i també àrees de diferents zones del cervell, bàsicament entre l'escorça i les anomenades zones subcorticals, que es troben a sota. En aquestes àrees es generen les respostes més automàtiques del cervell i és on hi ha, entre d'altres, els centres que

gestionen la memòria i les emocions —l'hipocamp i l'amígdala, respectivament—. Per això, a partir dels quatre anys els records conscients dels infants són cada cop més nombrosos i els poden evocar voluntàriament amb més facilitat. I també és el motiu que fa que, a poc a poc, molt a poc a poc, puguin anar controlant cada cop millor les seves emocions —un control que tanmateix no assoleix la maduresa fins ben passada l'adolescència—. Novament, les experiències vivencials que els oferim són clau, però ja podem començar a jugar amb altres formes d'aprenentatge, com el vicari o social —és a dir, per mitjà de l'observació—, i per transmissió cultural, a través del llenguatge.

Possiblement és l'etapa més important pel que fa a l'adquisició de les destreses acadèmiques i quan s'acaben d'assentar les bases de les destreses emocionals —que s'han iniciat en l'etapa anterior—, perquè l'establiment d'aquestes connexions té un impacte directe en tots els processos d'aprenentatge. És quan es perfila el futur de les noves generacions, tal com sona, i no només en el pla educatiu, que és el que acostumem a pensar, sinó també, i més important encara, pel que fa al desenvolupament personal, és a dir, del caràcter que tindrà aquella persona més endavant, també en l'aspecte emotiu.

Tanmateix, el tipus d'estímul que els oferim també és crucial. Imaginem que estímul un infant o un preadolescent animant-lo a descobrir alguna cosa per ell mateix, a experimentar amb les paraules fent poesia, amb els colors i les textures de diversos materials, amb tons i ritmes d'expressió musical, amb les seves emocions, etc. En principi és una forma correcta de fer-ho; però, atenció, perquè ho podem fer amb estratègies molt diferents: a través d'un afecte sincer i exigent, o alternativament posant una tensió exagerada i amb renys innecessaris (òbviament, hem posat dos extrems molt marcats, però entremig hi ha infinites possibilitats). El resultat en l'àmbit mental serà molt diferent, perquè estarem activant zones diferents del cervell. En tots dos casos s'activaran les zones implicades en la creativitat, el raonament o les emocions, però en el primer cas també ho faran les zones del plaer i la responsabilitat —afecte sincer i exigent—, la qual cosa contribuirà a fer que s'estableixin connexions neurals entre elles. En el segon cas, en canvi, l'activació de les zones implicades en la creativitat, el raonament o les emocions anirà acompanyada de l'activació de les zones d'alerta i perill, per evitar els renys i trampejar la tensió. A la llarga, el que estarem fent és que de manera preconscient aquella persona associï el que li volem transmetre a plaer i responsabilitat, o alternativament a tensió i por.

En l'adolescència, la situació canvia. Des del punt de vista psicològic, aquesta etapa es caracteritza per la cerca de nous referents, la descoberta de la sexualitat, la inestabilitat emocional, el desenvolupament del pensament abstracte, el desafiament dels límits establerts i la radicalització ideològica. És un procés

complex, de vegades turbulent, amb profundes arrels biològiques i, també, culturals i socials. Es nodreix dels aprenentatges d'infantesa, però va molt més enllà, catapultat per les noves vivències i els ineludibles canvis biològics, entre els quals els hormonal associats al desenvolupament sexual. L'adolescència com a etapa vital és exclusiva de la nostra espècie. No hi ha cap altre animal que passi per una etapa similar. En els altres primats, com per exemple els ximpanzés, els individus passen directament de la infantesa a la joventut, que és l'inici de l'edat adulta. En certa manera, l'adolescència ens fa ser humans, atès que està estretament relacionada amb la nostra capacitat de trencar els límits establerts, és a dir, de plantejar-nos coses noves i avançar.

L'adolescència és una etapa de gran desenvolupament neurohormonal que afecta diverses àrees cerebrals, entre les quals les responsables de l'aprenentatge i l'adaptabilitat motora —com el cerebel—. També s'estableix un gran nombre de connexions nervioses entre àrees distants del cervell, la qual cosa contribueix a un gran desenvolupament de les funcions cognitives i, també, de l'adaptabilitat social, ètica i moral. Dit d'una altra manera, a l'adolescència s'esdevé la gran explosió del cervell social. Per això els adolescents estan sovint més pendents de què passa al seu voltant que no pas de què els passa a ells mateixos; prefereixen sentir-se integrats en el seu cercle d'amistat que no pas vetllar per la seva pròpia seguretat. És l'edat de fer «bestieses», si creuen que així obtindran el reconeixement social de la seva «tribu», atès que aquest és el seu principal focus d'atenció. Això els permet establir vincles d'igualtat, però també de dominància social, de la qual hem parlat en el capítol anterior, i de submissió. Això no vol dir que no hi hagi fortes influències culturals sobre el concepte que tenim d'igualtat o de jerarquia, i que l'educació no hi hagi de tenir un paper molt destacat, però de forma natural en tots els grups humans s'estableix algun tipus d'organització més o menys jeràrquica, i l'adolescència és el moment d'integrar-se, de fer-s'hi un lloc.

Durant l'adolescència també maduren altres zones del cervell, com l'anomenat nucli estriat. Una de les funcions principals del nucli estriat és regular els comportaments motivacionals de premi i recompensa, cosa que permet que, per primer cop des que va néixer, l'individu pugui tolerar un cert retard entre la realització d'una tasca i l'obtenció de la recompensa que hi és associada, un aspecte que, com discutíem en el capítol anterior, està estretament vinculat a la impulsivitat. No és que en l'adolescència aquesta capacitat maduri de cop: ho va fent a poc a poc, cada persona al seu ritme, fins a l'edat adulta, en què aquesta capacitat ja està, en condicions normals, plenament desenvolupada. De fet, de mitjana comença a madurar als onze anys i no acaba fins als trenta-un, un cop ben superada l'adolescència. En conjunt, totes aquestes da-

des expliquen allò que empíricament els pedagogs saben: els adolescents necessiten límits, però no per quedar-se quiets al seu darrere, sinó per qüestionar-los i, al mateix temps, integrar-los en la seva personalitat. Això també és aplicable a la percepció dels conflictes i a l'educació per a la pau.

LES EXPERIÈNCIES I ELS GENS

Acabem de veure que la modulació que fa l'aprenentatge sobre les xarxes neurals obeeix a un propòsit adaptatiu, és a dir, permet que cada individu adapti els seus patrons de comportament a l'ambient en què viu. L'educació és crucial, però també ho són els patrons familiars i socials, que van marcant la configuració de les xarxes neurals. Aquest no és, però, l'únic mecanisme que permet que ens adaptem a l'entorn. Un conjunt de dades relativament recents indica que l'ambient d'infantesa, entre molts altres factors, pot generar modificacions químiques específiques en el material genètic i en les proteïnes que li fan de bastida, les quals afecten el funcionament d'uns gens determinats sense alterar el missatge que contenen. Això és important: no s'alteren els gens ni el missatge que duen codificat, sinó que influeixen en el seu funcionament. Són les anomenades modificacions epigenètiques. Concretament, consisteixen en l'addició d'unes determinades molècules —com ara grups metil i acetil, entre d'altres— a seqüències concretes d'ADN o en les proteïnes que els fan de bastida.

Per exemple, en uns experiments efectuats en rates, s'ha vist que si els pares s'alimenten amb una dieta excessivament rica en greixos es produeixen unes modificacions epigenètiques en un gen relacionat amb la insulina —anomenat IGF— que alteren el seu funcionament normal i permeten una millor gestió de l'excés d'energia. En aquest cas, les modificacions es transmeten a la descendència, i això incrementa la probabilitat que esdevingui diabètica. Tanmateix, si la descendència no és alimentada amb un excés de greixos, llavors la transmissió de la modificació acaba aquí, i ja no s'hereta més. Les nétes de les rates originals en neixen lliures.

En general, les modificacions epigenètiques no es transmeten a la descendència, però en alguns casos puntuals, com el que acabem de comentar a tall d'exemple i que no té res a veure amb el tema del llibre, també poden ser transmeses als descendents. A més, malgrat que aquestes modificacions poden ser reversibles, difícilment reverteixen durant la vida d'una persona, que les va arrossegant sempre: una cosa és que no les passi als seus descendents i una altra de ben diferent és que ella les acabi perdent. Aquesta distinció és important pel que explicarem tot seguit. El conjunt de totes les possibles modificacions epi-

genètiques s'anomena epigenoma, i la primera anàlisi de l'epigenoma humà es va publicar l'any 2009. Actualment sabem que aquestes modificacions estan implicades en la maduració de les nostres cèl·lules, i també en la gènesi d'algunes patologies, com el càncer i l'Alzheimer, entre d'altres.

No es coneixen encara gaire bé quins són els mecanismes que fan que es marquin uns gens concrets i no uns altres, però el sistema és molt específic, com hem comentat en l'exemple anterior. Cal dir també que, malgrat que les primeres dades ja fa algunes dècades que es van obtenir, aquest és nogensmenys un camp de recerca molt jove, amb moltes més preguntes que respostes, i amb moltes més incerteses que dades demostrades. Tanmateix, alguns dels resultats obtinguts mereixen ser comentats en aquest llibre, per la seva importància en el tema que ens ocupa.

Ras i curt: s'ha demostrat que hi ha una relació entre determinades modificacions epigenètiques i aspectes concrets del nostre comportament relacionats amb l'agressivitat i la sociabilitat, entre d'altres. Per fer-nos-en una idea, comencem amb alguns exemples obtinguts en sistemes experimentals. Fa temps que se sap que, en les rates, si no es deixa que les mares atenguin les cries, quan aquestes assoleixen la maduresa presenten uns nivells molt més elevats d'ansietat. En canvi, si se'ls permet tenir cura de les cries de forma comunitària, com ho fan en condicions silvestres, quan aquestes són adultes dediquen molta més atenció a les seves pròpies cries i estableixen grups socials menys agressius. Doncs bé, fa uns anys es va demostrar que aquests canvis de comportament, que tenen un paral·lisme acusat amb el comportament humà malgrat que encara no han estat atestats de forma específica en la nostra espècie, són deguts a la presència d'un nombre elevat de receptors d'oxitocina en determinades regions del cervell, els quals es troben implicats en el control de la vida social. I aquesta major densitat de receptors depèn de modificacions epigenètiques induïdes per l'ambient d'infantesa, concretament per la manca de cura materna.

També s'ha vist que les rates criades per mares estressades presenten una modificació epigenètica que redueix la producció d'un gen concret anomenat factor del creixement neural —BDNF, de l'anglès Brain-Derived Neurotrophic Factor—, cosa que es tradueix en el fet que presenten una major predisposició a l'ansietat i a patir depressió.

Pel que fa a l'espècie humana, el nombre d'estudis publicats creix exponencialment. Per exemple, l'any 2012 es va descriure que en les nenes i els nens que pateixen assetjament es pot modificar epigenèticament el gen del cortisol, una hormona implicada en l'estrès de la qual hem parlat en el capítol anterior. I ja el 2010 s'havia establert que els condicionants ambientals de la infantesa influeixen d'una manera directa sobre l'expressió d'uns gens determinats, en con-

cret en el cas de l'agressivitat. Per exemple, s'ha demostrat que les persones que durant la infantesa han patit abusos presenten modificacions epigenètiques que afecten el gen del receptor de glucocorticoide, una hormona que també actua al cervell, la qual cosa fa augmentar la seva propensió a patir depressió, a cometre abusos i fins i tot al suïcidi. També s'ha vist que els traumes infantils poden generar modificacions epigenètiques en un altre gen anomenat FKBP5, que es relaciona amb el trastorn per estrès posttraumàtic. En aquest cas, les modificacions epigenètiques afecten la regulació del sistema hormonal de l'estrès, el funcionament del sistema immunitari i la funció de les àrees del cervell associades a la regulació de l'estrès, però tanmateix aquests efectes només s'esdevenen en funció de les variants gèniques concretes que presenti la persona respecte d'aquest gen. Dit d'una altra manera: segons la variant gènica que tingui cadascú, aquestes modificacions alteraran o no el seu comportament.

Finalment, en un treball publicat al 2013, es va demostrar que les persones que d'infants van patir traumes moderats presenten més de tres-centes modificacions epigenètiques específiques, la majoria de les quals en gens implicats en el funcionament del cervell i, en conseqüència, potencialment implicats a regular determinats aspectes del comportament. Podríem parlar de molts més estudis, però pensem que amb aquesta mostra ja n'hi ha prou per fer-nos una idea de la magnitud dels seus efectes. Fixeu-vos, però, que en tots els exemples que hem esmentat hem parlat de probabilitats, d'afavorir determinades conductes, però en cap cas d'un determinisme absolut. L'espai per a l'educació continua sent molt important.

Tanmateix, té cap aplicació pràctica tot això pel que fa a l'educació per a la pau? Encara és massa d'hora per dir-ho, però el que sí que és clar és que l'ambient d'infantesa és absolutament crucial per als comportaments que manifestarem d'adults, i per tant és sobre aquest ambient que cal també incidir amb força. Dit d'una altra manera: no n'hi ha prou amb dissenyar estratègies dirigides als infants, els adolescents i els joves; també cal actuar sobre els adults, atès que aquests ambients nocius d'infantesa són provocats, en la immensa majoria dels casos, pels mateixos adults, amb intencionalitat o sense.

LES NEURONES MIRALL: LA IMPORTÀNCIA DELS MODELS A IMITAR

Per acabar aquesta segona part del llibre, hi ha un darrer aspecte que cal comentar. De fet, de manera indirecta ja l'hem tractat diverses vegades, però sense explicar-lo amb detall i sense referir-nos-hi pel seu nom. Un dels aspectes crucials de l'aprenentatge i, per extensió, de l'educació és la imitació. Ens hi hem

referit, per exemple, quan parlàvem de l'aprenentatge per observació —que implica la reproducció del que s'observa o el mimetisme, com dèiem a la primera part del llibre—, i en altres ocasions en què hem reflexionat sobre la influència dels models familiars i socials. Les persones som uns imitadors nats. Repetim el que veiem fer als altres, el que els sentim dir i, fins i tot, el que ens sembla que senten. Ho fem des que naixem i no ho deixem de fer mai, tot i que hi ha èpoques de la vida en què aquest procés d'imitació està molt més arrelat que en d'altres. Imitem les persones que admirem i refusem fer-ho amb les que no ens agraden, però pot ser que també les acabem imitant. I amb tot això contribuïm a crear la nostra autèntica personalitat, única i irrepetible, malgrat que molts dels aspectes que la formen seran imitats per altres persones.

Ens podríem preguntar què aconseguim amb tanta imitació, però la resposta és molt senzilla: aprendre coses noves de les persones que tenim al nostre voltant, per adaptar-nos a l'ambient natural, cultural i social en què vivim. Ja d'entrada, si un infant s'educa en un ambient procliu a la violència, tindrà tendència a imitar aquests comportaments, de la mateixa manera que una persona que s'hagi educat en un ambient que tendeixi a gestionar els conflictes de manera raonada i pactada, i que valori la diversitat com un bé i no com un problema, tindrà tendència a fer-ho de la mateixa manera, per imitació dels processos mentals i socials que afavoreixen aquestes conductes. Tanmateix, fins a quin punt arriba aquesta capacitat d'imitació, i a què és deguda?

Poc abans del tombant del mil·lenni, un equip de científics que estudiava circuits neurals en ximpanzés va fer un descobriment inesperat: l'existència d'un grup de neurones de la zona premotora del cervell, on resideixen els circuits neurals dels comportaments motors automatitzats, que s'activava exactament de la mateixa manera tant si els ximpanzés executaven uns determinats moviments com si en lloc de fer-los ells els veien fer a altres micos o a persones, com si es tractés realment d'un mirall dins el seu cervell —d'aquí els ve el nom.

Les persones també tenim neurones mirall, les quals contribueixen a tots els nostres aprenentatges socials, que es basen a reproduir el que veiem fer als altres. Tanmateix, la població de neurones mirall en les persones és molt més nombrosa que en els ximpanzés i, a més, també és present en altres àrees del cervell, com els centres del llenguatge, l'empatia i el dolor. Per això som capaços de reproduir-ne els moviments i expressions, i també les emocions i sentiments. Per aquest motiu, quan veiem el dolor físic o emocional que experimenta una altra persona, o la seva ràbia, por, odi, tendresa, impotència, etc., ens podem «posar en la seva pell», podem sentir empatia. Fins i tot ens permeten reproduir mentalment les accions llegides o escoltades, com si realment les estiguéssim veient fer a una altra persona o com si fóssim nosaltres qui les executéssim.

La història d'aquestes neurones, però, no acaba aquí. Uns anys després d'haver-se identificat, es va veure que quan l'acció que reflecteixen es troba immersa en un context més ampli, també assimilen el context, de tal manera que quan després en veiem només una part el cervell és capaç de fer-se una idea del tot. És a dir, no només emmirallen les accions dels altres, sinó que també ens permeten endinsar-nos en la seva ment per conèixer la seva intenció, el context mental en el qual —o pel qual— s'ha fet aquella acció, a partir d'unes poques dades significatives. I això inclou el seu estat d'ànim, els seus sentiments i també les seves intencions, que formen part del context.

Les implicacions per a l'aprenentatge són impressionants, i justifiquen la gran importància dels models familiars, socials, culturals, educatius, etc. en la formació de les persones, també pel que fa als valors de la pau. No podem educar per a la pau com a actitud proactiva de gestionar els conflictes (la «pau positiva», que dèiem a la primera part del llibre) utilitzant, per exemple, estratègies coercitives. Si ho fem així estarem afavorint l'ús d'aquestes estratègies en la gestió dels conflictes, per imitació. Tampoc no podem educar per a aquesta pau sense una actitud de motivació activa, atès que des de l'immobilisme i la resignació afavorirem, també per imitació, la passivitat.

En aquest sentit, i a tall de resum, qualsevol estratègia educativa per ser efectiva ha de tenir una gran vivencialitat que impliqui els sentits, el raonament, la imitació, el context, etc., des de tots els vessants —familiar, social, cultural—, ha d'estar adaptada a les característiques de l'estadi de desenvolupament mental i moral de les persones a qui va adreçada i, malgrat que sigui molt més efectiva en la infantesa i l'adolescència que en l'edat adulta, aquesta etapa és també crucial atès que som els adults els que gestem l'ambient en què eduquem les noves generacions. Molt probablement no és res nou respecte al que fa temps que es diu des de la pedagogia, però conèixer-ne el rerefons neurocientífic hauria d'ajudar no només a dissenyar estratègies encara més efectives d'educació per a la pau, sinó també, de manera encara més primària, a convèncer-nos a nosaltres mateixos i a la societat de la necessitat de dissenyar-les i de la possibilitat de fer-ho. Ja és hora de deixar enrere el qualificatiu d'utòpic que sovint, i per sort cada vegada menys, s'aplica a les persones que aposten per una altra manera de gestionar els conflictes, que treballen per unes altres cultures de la pau, una pau positiva i proactiva que esdevingui camí.

CLOENDA.

A L'AGUAIT... PAU EN ESTAT D'ALERTA

Hem començat el llibre dient que estem davant una matèria fràgil i, en conseqüència, que el que li escau més és defensar-la, encuirassar-la, evitar-ne l'esquinçament i el trencament. S'han escrit molts articles acadèmics, llibres i tractats sobre la pau i les paus, des de punts de vista molt diversos, tants com sobre neurociència cognitiva en els diversos vessants —no ens atrevim a quantificar-los i comparar-ne el nombre—. Tanmateix, no n'hi ha cap que ajunti aquests aspectes humanístics i científics i els tracti de manera conjunta, sota el pretext —o més aviat la necessitat— d'afavorir i aprofundir en una cultura o unes cultures de pau. Esperem que el maridatge que hem generat resulti útil i ens permeti avançar una mica més cap a la comprensió de la pau, i en conseqüència continuar endinsant-nos en el camí.

Per això mateix, però, no volem que aquest darrer apartat sigui entès com una conclusió —la fi o la solució definitiva, segons el diccionari—, perquè en realitat és un inici, o una continuació; ni tampoc com un resum, ni com una reflexió en veu alta, ni com una llista de temes pendents o que sens dubte mereixen un tractament encara més profund —probablement, cadascun dels aspectes que hem abordat en aquest llibre és mereixedor d'un tractat específic per si sol—. Aquest darrer apunt conté alguns d'aquests elements, però el que pretén, en definitiva, és deixar constància de la hibridació de coneixements que hem volgut fer, ja que és precisament d'aquestes hibridacions que sorgeixen les noves idees. Amb aquest llibre hem volgut oferir arguments que desvetllin noves idees, per «considerar» la pau amb l'ampli ventall que significa tenir-la en consideració i contribuir modestament a progressar en el seu camí.

Presentem una pau com a matèria fràgil i en estat d'alerta, a l'aguait, sabent que abaixar la guàrdia facilita els retrocessos i els enganys, per dormició. La distracció justifica accions injustes, des del no adonar-se dels malauradament «invisibles socials», fins a la mateixa arrel etimològica que convida a l'acció separada en direccions contràries, disperses, a voltes per distretes. L'atenció permet un estat d'alerta necessari perquè no s'escoli la vida, i amb aquesta, tantes

injustícies socials i individuals, tantes escissions per viure a contracor des d'un ser i seguir sent contrariats —o per una dissociació entre les emocions i la racionalitat, també a nivell de funcionament neuronal.

Aquí és on situem les formes alternatives de fer i fer-nos les paus, alternatives als malaguanyats dualismes, alternatives als receptaris pedagògics en clau de carrincloneria, alternatives entre l'atac i la passivitat. Falten relats de no-violència en l'explicació de la història, la universal i la biogràfica, la urbana i la familiar, la nacional i la laboral. Falten relats de dissidència cívica no-violenta. No en va, parlem també de la virtut de la força, i prou coneixem raons egoistes per frenar les espirals de violència.

En definitiva, falten relats biogràfics que promoguin la interpellació personal davant els fets i apostin pel risc davant les normes injustes. Intentar entendre les altres formes de viure comporta entomar també el garbuix intern amb la pròpia manera de ser i estar en el món. L'entrellat amb les formes de viure les situacions de conflicte no es resol sense dosis de patiment. Per tot això, les franges de risc a assumir i la capacitat de reflexió crítica necessària requereixen el coneixement del potencial neurològic i pedagògic de la humanitat.

Finalment, volem deixar constància, en forma de llista, d'alguns dels punts que considerem essencials, o que poden induir a la reflexió d'aquest maridatge que hem generat; tots tenen el seu correlat tant en la primera part del llibre com en la segona —per cert, aquí utilitzem la paraula *correlat* en dues de les seves accepcions simultàniament: en el sentit que «presenta [una] correlació significativa» i com a «objecte, situació o esdeveniment utilitzat en una obra literària com a fórmula per a evocar emocions i sentiments»—. Perquè, al capdavall, les emocions mouen les nostres accions, i per enfocar-les cap a la pau —per dirigir-hi l'atenció— bé val la pena que les anem desplegant, amb l'ajut també dels coneixements i la racionalitat.

- Treballar l'educació per a la pau no és un acte puntual de portes enfora en el qual es pugui justificar la implicació en el valor de la pau; comporta una coresponsabilitat que implica tota la ciutadania.
- Establir la pau com a camí: viure en pau per no restar mai quiet.
- Educar per a la pau és educar-se en la pau. Viure «de grat» amb les pròpies formes de ser i de seguir sent, de fer i de seguir fent, de pensar i de seguir pensant, de sentir i de seguir sentint.
- Mantenir una disposició proactiva per captar i racionalitzar que altres formes de relació són possibles.
- No es pot educar per a la pau amb pressa, per imposició i sense respecte pels ritmes socials, amb sorolls de fons —interns i externs.

- Combinar el viatge cap a l'interior amb el viatge cap a l'alteritat.
- Impregnar la vida personal i social d'una mirada en perspectiva, sospesant-la, contemplant-la i percebent-la amb consciència i autoconsciència.
- Crear espais de reflexió, individuals i col·lectius, i de contrast i diàleg, posant en pràctica respostes de coratge.
- Desvetllar la capacitat d'una indignació que reverteixi en compromís i acció.
- Afirmar-se per identificació i per convicció, però no per oposició.
- Desdibuixar els límits entre la «meva» tribu i les altres tribus, no per provocar fusions, sinó connexions.
- Invertir temps en la comunicació i la qualitat relacional.
- Augmentar els nivells de tolerància a la frustració i evitar la por del fracàs.
- Desvetllar sensibilitats i pedagogies de complicitat, deixant-se alterar per l'alteritat.

Al capdavant, educar per a la pau és un procés en itinerància permanent, sempre amb senders inèdits, intransitats, per descobrir. Amb el rostre humà com a referent, un rostre a voltes encongit, entossudit, gemegós, irritat, tendre, rabiós, còmplice i delerós de sentit. I també esperançat. Amarat d'aquell esperit «Ubuntu». Educar per a la pau: d'una convicció a la pluralitat d'accions.

BIBLIOGRAFIA

- ADOLPHS, R. (2010). «What does the amygdala contribute to social cognition?». *Annals of the New York Academy of Sciences* 1191(1): 42-61.
- ADOLPHS, R., TRANEL, D. i DAMASIO, A. R. (1998). «The human amygdala in social judgment». *Nature* 393(6684): 470-474.
- ALZATE, R. (2000). *Resolución del conflicto. Programa para bachillerato y educación secundaria* (2 toms). Bilbao, Mensajero.
- ARDREY, R. (1970). *The territorial imperative*. Londres, William Collins and Sons.
- BANDA, A. (2002). *La cultura de pau*. Barcelona, Intermón Oxfam.
- BENNETT, M. i DENNETT, D. (2008). *La naturaleza de la conciencia. Cerebro, mente y lenguaje*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- BEVILACQUA, L. i GOLDMAN, D. (2013). «Genetics of impulsive behaviour». *Philosophical transactions of the Royal Society B*, 368: 1615.
- BOBBIO, N. (1966). *El problema de la guerra y las vías de la paz*. Barcelona, Gedisa.
- BOECKX, C. (2009). *Language in Cognition: Uncovering Mental Structures and the Rules Behind Them*. Oxford, Wiley-Blackwell.
- BUENO, D. (2010). «Aggressivity, violence, sociability and conflict resolution: What genes can tell us». *Journal of Conflictology* 1(2): 1-9.
- BUENO, D. (2011) *L'enigma de la llibertat. Una perspectiva biològica i evolutiva de la llibertat humana*. Alzira, Bromera.
- BUENO, D. (2012). *100 controvèrsies de la biologia*. Valls, Cossetània.
- BUENO, D. (en premsa). *100 gens que ens fan humans*. Valls, Cossetània.
- BUENO, D. i TRICAS, M. (2001). *Gens i genoma. El programa de la vida*. Barcelona, Pòrtic.
- BURGUET, M. (2003). «Ante el conflicto una apuesta por la educación», a VINYAMATA, E. (coord.). *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*. Barcelona, Graó.
- BURGUET, M. (2009). «Apuesta ética por una ciudadanía plural». *Ars Brevis: Anuario de la Cátedra Ramon Llull Blanquerna* 15: 25-38.

- BURGUET, M. (2012). «Competencias axiológicas para construir la paz en el siglo XXI». *Recerca: revista de pensament i anàlisi* 12: 129-142.
- BURGUET, M. i BUXARRAIS, M. R. (2014). «Pedagogías de la interioridad para una cultura de paz», a VILA, E. (coord.). *Ética, educación y convivencia*. Màlaga, Aljibe (en premsa).
- BUTLER, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia, ética y responsabilidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- CARRÉ, J. M., MCCORMICK, C. M. i HARIRI, A. R. (2011). «The social neuroendocrinology of human aggression». *Psychoneuroendocrinology* 36(7): 935-44.
- COMINS, I. (2008). *La ética del cuidado y la construcción de la paz*. Barcelona, Icaria.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana / Unesco.
- DIVERSOS AUTORS (2012). «Human Conflict: Winning the peace» (Special section). *Science* 336(6083).
- DOMÍNGUEZ, M. H. i RAKIC, P. (2009). «Language evolution: The importance of being human». *Nature* 462: 169-70.
- DUCH, L. (2002). *Antropología de la vida cotidiana*. Madrid, Trotta.
- FARRÉ, S. (2004). *Gestión de conflictos: taller de mediación. Un enfoque socioafectivo*. Barcelona, Ariel.
- FERNÁNDEZ, A. i CARMONA, G. (2009). «Re-hacer la educación: mapas del desarrollo humano». *Teoría de la Educación* 21 (2): 45-78.
- FISAS, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona, Icaria.
- FLANNERY, D. J., VAZSONYI, A. T. i WALDMAN, I. D. (eds.) (2007). *The Cambridge Handbook of Violent Behavior and Aggression*. Cambridge, Cambridge University Press.
- FRANKL, V. (2005). *L'home a la recerca de sentit*. Barcelona, Edicions 62.
- FRY, D. P. (2006). *The Human potencial for peace. An anthropological challenge to assumptions about war and violence*. Oxford, Oxford University Press.
- GANDHI, M. (1988). *Todos los hombres son hermanos*. Madrid, Atenas.
- GHIGLIERI, M. P. (2005). *El lado oscuro del hombre*. Barcelona, Tusquets.
- GRUPO TRANSCEND (2006). «Transcender los conflictos. La perspectiva de Johan Galtung». *Futuros*, vol IV, núm. 13.
- JARES, X. R. (2004). *Educación para la paz en tiempos difíciles*. Bilbao, Bakeaz.
- JIMÉNEZ, F. (2004). «Propuesta de una epistemología antropológica para la paz». *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 11, núm. 34.
- KURLANSKY, M. (2012). *Noviolència: història d'una idea perillosa*. Lleida, Pagès.
- LARSON, R. K., DÉPREZ, V. i YAMAKIDO, H. (eds.) (2010). *The Evolution of Human Language. Biolinguistic Perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press.

- LAWLER, P. (1995). *A Question of Values. Johan Galtung's Peace Research*. Colorado, Lynne Rienner Publishers.
- LEBLANC, S. A. (2003). *Constant battles. The myth of the peaceful noble savage*. Nova York, St. Martin's Press.
- LEDERACH, J. P. (1998). *Construyendo la paz: reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bilbao, Gernika, Gogoratuz.
- LEDERACH, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos: educación para la paz*. Madrid, Catarata.
- LEDERACH, J. P. (2007). *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*. Bilbao, Gernika, Gogoratuz.
- LEDERACH, J. P., NEUFELDT, R. i CULBERTSON, H. (2013). *Construcció de pau reflexiva. Un manual per a la planificació, l'avaluació i l'aprenentatge*. Barcelona, Institut Català Internacional per la Pau.
- LEHRER, J. (2009). *How We Decide*. Boston, Mariner Books.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, M. (dir.) (2004). *Enciclopedia de Paz y Conflictos*. Granada, Universidad de Granada / Consejería de Educación y Ciencia.
- MA, X., LUO, L., GENG, Y., ZHAO, W., ZHANG, Q. i KENDRICK, K.M. (2014). *Oxytocin increases liking for a country's people and national flag but not for other cultural symbols or consumer products*. *Frontiers in Behavioral Neuroscience* 8: 266.
- MANDELA, N. (1995). *El largo camino hacia la libertad*. Madrid, El País / Aguilar.
- MARINA, J. A. (2003). «De los sentimientos a la ética», a *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid, Universidad Internacional de Andalucía / Akal, pp. 27-39.
- MARTÍNEZ, G. i JIMÉNEZ, J. M. (2005). «Los humanos, ni violentos ni pacíficos por naturaleza, sino todo lo contrario», a PÉREZ, C. i MUÑOZ, F. *Experiencias de paz en el Mediterráneo*. Granada, Universidad de Granada.
- MARTÍNEZ, M. (2000). *El contrato moral del profesorado*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- MARTÍNEZ GUZMÁN, V. (2001). *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona, Icaria.
- MARTÍNEZ GUZMÁN, V. (2005). *Podemos hacer las paces*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- MAX-NEEF, M. (1993). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Uruguay, Nordan-Comunidad.
- MÉLICH, J. C. (2006). *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*. Madrid, Miño y Dávila.
- MENAND, L. (2002). *El club de los metafísicos*. Barcelona, Destino.
- MONCLÚS, A. i SABAN, C. (2008). *Educación para la paz. Enfoque actual y propuestas didácticas*. Madrid, Ceac.

- MONTOYA, E. R., TERBURG, D., BOS, P. A. i VAN HONK, J. (2012). «Testosterone, cortisol, and serotonin as key regulators of social aggression: A review and theoretical perspective». *Motivation and Emotion* 36: 65-73.
- MULLER, J. M. (2013). *La noviolència a l'educació*. Barcelona, Institut Català Internacional per la Pau.
- NIETZSCHE, F. (2003). *La genealogía de la moral*. Madrid, Tecnos.
- NUSSBAUM, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona, Paidós.
- PALLARÉS, M. (2010). *Emociones y sentimientos. Dónde se forman y cómo se transforman*. Barcelona, Marge Books.
- PARÍS, S. (2009). *Filosofía de los conflictos*. Barcelona, Icaria.
- PAYÀ, M., BUXARRAIS, M. R. i MARTÍNEZ, M. (dir.) (2002). *Ética y educación en valores. Guía praxis para el profesorado de secundaria*. Barcelona, CISS / Praxis.
- PINKER, S. (2012). *Los ángeles que llevamos dentro. El declive de la violencia y sus implicaciones*. Barcelona, Paidós.
- PUIG, J. M. (coord.) (2012). *Cultura moral y educación*. Barcelona, Graó.
- RAMSBOTHAM, O., WOODHOUSE, T. i MIAL, H. (2011). *Contemporary conflict resolution*. Cambridge, Polity.
- REDOLAR, D. (ed.) (2014). *Neurociencia cognitiva*. Editorial Médica Panamericana.
- REDORTA, J. (2007). *Aprender a resolver conflictos*. Barcelona, Paidós.
- REDORTA, J. (2012). *No más conflictos*. Barcelona, Paidós.
- RICCIARDI, E., ROTA, G., SANI, L., GENTILI, C., GAGLIANESE, A., GUAZZELLI, M. i PIETRINI, P. (2013). «How the brain heals emotional wounds: the functional neuroanatomy of forgiveness». *Human Neurosciences* 7: 1-9.
- RICOEUR, P. (2000). *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*. París, Le Seuil.
- RIZZOLATI, G. i SINIGAGLIA, C. (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- ROBERT, I., SIMON, M. D. i KENNETH TARDIFF, M. D. (2008). *Textbook of Violence Assessment and Management*. Washington D. C., American Psychiatric Publishing, Inc.
- SÁNCHEZ, X., REDOLAR, D., BUFILL, E., COLOM, F., VIETA, E. i BUENO, D. (2013). *Som una espècie violenta? La violència humana explicada des de la biologia i la psicopatologia*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- SCHELER, M. (1993). *El resentimiento en la moral*. Madrid, Caparrós.
- SCHELER, M. (2003). *Gramática de los sentimientos: lo emocional como fundamento de la ética*. Barcelona, Crítica.

- SEMINARIO GALLEG0 (ed.) (2005). *Educar para desaprender la violencia, Materiales didácticos para promover una cultura de Paz*. Madrid, Los Libros de la Catarata.
- SEN, A. K. (2009). *Identitat i violència: qui té interès a convertir la identitat en un conflicte?* Barcelona, La Campana.
- SHAVER, P. R. i MIKULINCER, M. (ed.) (2010). *Human Aggression And Violence*. EUA, American Psychological Association.
- SINGER, P. (2011). *The expandint circle: Ethics and sociobiology*. Princeton (NJ), Princeton University Press.
- STERNBERG, E. (2010). *My Brain Made Me Do It. The Rise of Neuroscience and the Threat to Moral Responsibility*. Amherst (NY), Prometheus Books.
- STRAWSON, P. (1995). *Libertad y resentimiento*. Barcelona, ICE-Universidad Autónoma de Barcelona / Paidós.
- URY, W. (2000). *Alcanzar la paz. Diez caminos para resolver conflictos en la casa, el trabajo y el mundo*. Buenos Aires, Paidós.
- VAN MANEN, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, Paidós.
- VANISTENDAEL, S. i LECOMTE, J. (2006). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona, Gedisa.
- VASSOS, E., COLLIER, D. A. i FAZEL, S. (2013). *Systematic meta-analyses and field synopsis of genetic association studies of violence and aggression*. Molecular Psychiatry 2013; 1-7.
- VINYAMATA, E. (coord.) (2003). *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*. Barcelona, Graó.
- VINYAMATA, E. (ed.) (2008). *Conflictos i conflictologia*. Barcelona, Editorial UOC.
- VINYAMATA, E. (ed.) (2012). *Vivir y convivir en paz*. Barcelona, Graó.
- WEIL, S. (1997). *Escritos sobre la guerra*. Barcelona, Bromera.

La pau és una matèria fràgil, trencadissa, i també controvertida. Quantes accions es fan en nom de la pau, encara que a vegades, paradoxalment, s'acabi recorrent a la violència! Fins i tot la pau proactiva, d'arrel ghandiana, pot ser viscuda com una forma de violència per als qui no hi estan d'acord. Tanmateix, és un bé molt preuat i desitjat, que s'ha de protegir i conrear. I perquè arrel i creixi, cal entendre-la i viure-la.

Educació per a una cultura de pau fa una proposta innovadora en aquest camí, que sorgeix del diàleg reposat i meditat, i alhora viu i dinàmic, entre una ciència social com és la pedagogia i una d'empírica com és la neurobiologia. Fruit d'aquest diàleg, la pau esdevé un important actiu de la humanitat i una via per gestionar els conflictes de les nostres idiosincràsies culturals i biològiques. Aquestes àrees de coneixement convergeixen en una mirada integradora de l'educació per a una cultura de pau, des de la convicció que la pau s'ha de comprometre tant amb les injustícies més estridents i mediàtiques com amb les més silenciades.



Universitat de Barcelona

Publicacions i Edicions