

Pedro Sáez Ortega

La educación para la paz en el currículo de la reforma

*Pedro Sáez Ortega es profesor de Geografía e Historia del Instituto de Bachillerato Juan Gris, de Móstoles (Madrid). Investigador del CIP —Centro de Investigación para la Paz—, de Madrid, se ocupa de la edición de los apéndices gráficos, estadísticos y documentales de los anuarios del CIP desde 1991-92, en los que, además, ha escrito algunos estudios y análisis sobre la guerra en la antigua Yugoslavia. Asimismo, es autor de diversos artículos para las revistas **Papeles. Cuestiones Internacionales de Paz, Ecología y Desarrollo**, y **En Pie de Paz**. Como educador especializado en temas de paz y desarrollo, ha publicado recientemente el libro **El Sur en el aula. Una didáctica para la solidaridad** (Zaragoza, Seminario de Investigación para la Paz, 1995), y el trabajo “La memoria compartida. Educación para la Paz y Didáctica de la Historia”, incluido en AA.VV., **Hacer futuro en las aulas. Educación, Solidaridad y Desarrollo**, Barcelona, Intermón, 1995.*

El presente texto pretende, en primer lugar, aportar una serie de perspectivas que ayuden a situar la Educación para la Paz en el contexto de la vigente reforma educativa, con el objetivo de valorar el significado y las implicaciones que tiene la introducción de un proceso transversal, como el propuesto desde la paz y la solidaridad, para la práctica docente; en segundo lugar, ofrece un conjunto de sugerencias didácticas que permitan traducir los enfoques de la Educación para la Paz a los diversos espacios educativos propuestos por la LOGSE. Esta doble finalidad se desarrolla a lo largo de varios epígrafes, de acuerdo con el siguiente argumento: después de describir los nuevos desafíos históricos que aparecen tras la encrucijada del final de la guerra fría, se esboza una definición de Educación para la Paz que responda a los “signos de los tiempos”, complejos y críticos, en que nos situamos. La incorporación al “aparato” de la LOGSE como “tema transversal” obliga a describir, a continuación, de qué forma organizar una propuesta curricular de Educación para la Paz que tenga por ejes temáticos y metodológicos los conflictos, sus causas, manifestaciones y consecuencias. Después, el autor plantea posibles adaptaciones de esta “didáctica del conflicto” a la realidad del aula, utilizando algunos ejemplos y modelos procedentes de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en el marco de la Educación Secundaria Obligatoria —aunque dichos ejemplos pueden trasladarse con relativa facilidad a otras áreas curriculares o etapas; incluso al ámbito de la educación no formal—. Finalmente, se aportan algunas orientaciones bibliográficas introductorias que, sumadas a las citadas en las notas, permiten fundamentar el trabajo de llevar a la práctica cotidiana las propuestas realizadas.

ÍNDICE

1. La Educación para la Paz ante la crisis de nuestro tiempo	1
2. La paz como eje transversal de los procesos educativos	3
3. Una secuencia de propuestas didácticas sobre la paz y el conflicto	11
Notas	15
Bibliografía didáctica	16

1 La Educación para la Paz ante la crisis de nuestro tiempo

Desde sus orígenes, la Educación para la Paz (EP) se ha vinculado de forma preferente a la construcción de una serie de respuestas alternativas a la sucesión de guerras y situaciones de violencia explícita y estructural que jalonan el siglo XX. Las consecuencias de las dos guerras mundiales alentaron los procesos de constitución de las diversas tendencias de la EP, que se diversificaron a lo largo de la guerra fría, en el marco del enfrentamiento mundial entre EE.UU. y la URSS, ante la amenaza de guerra nuclear entre las superpotencias y sus espacios de dominio estratégico, político, económico e ideológico. La EP se ha desarrollado, pues, en estrecha conexión con las circuns-

tancias históricas generales que han construido el mundo contemporáneo.¹ Por eso, es necesario describir los rasgos básicos del horizonte histórico que, a las puertas del siglo XXI, constituye el escenario en el que recrear los procesos educativos en torno a la paz y la solidaridad que vamos a presentar.

■ *La quiebra global del presente: síntomas e interpretaciones*

Desde finales de la década de los ochenta, la quiebra en cadena de los regímenes comunistas de la Europa del Este y la desaparición de la URSS rompieron la bipolaridad sobre la que se construyó el sistema mundial desde 1945. Pero los apresurados anuncios sobre el fin de la historia y la gestación de un nuevo orden mundial que alumbre la era de la posguerra fría han chocado con una superposición caótica de conflictos que mezclan viejas herencias, anteriores incluso a la Segunda Guerra Mundial, resultados inmediatos de la ruptura del modelo de la guerra fría y nuevas realidades, frente a las que ya no es posible acudir a las explicaciones convencionales.²

A principios de la década de los noventa, la guerra del Golfo, con su confusa mezcla de variables geoestratégicas, neocoloniales, históricas, etc., en un espacio vital para el modelo socioeconómico y energético occidental, marcó el inicio de una sucesión de estallidos bélicos, que se reactivaron con motivo de las tensiones étnicas derivadas del colapso del imperio soviético y, sobre todo, en el conflicto yugoslavo, que pronto se convertiría en un modelo de guerra en la posguerra fría, cuyas consecuencias aún no han manifestado toda su potencial gravedad. Mientras tanto, los perdedores, en la periferia del mundo libre, padecen rupturas estatales y sociales de diferentes magnitudes: el imperio del narcotráfico que se enseorea en la región andina latinoamericana; el integrismo islámico, en el arco que recorre el Magreb y Oriente Medio; los enfrentamientos tribales en el África subsahariana, etc., no son sino *bumerangs*, que responden a las prácticas políticas y económicas dominantes en el planeta desde sus respectivas situaciones, y que van acompañadas de catástrofes ambientales y humanas: hambrunas, movimientos de refugiados y emigrantes en busca de la mera supervivencia, motines urbanos y otros procesos traumáticos muy difíciles de gestionar y resolver. Las posibilidades y los límites dentro del sistema mundial de organizaciones supranacionales como la ONU, o el papel de las organizaciones no gubernamentales en la denominada “injerencia humanitaria” sobre estos problemas reflejan a diario la incapacidad para reconstruir de manera razonable el rompecabezas planetario.

¿Cómo interpretar este “desorden mundial”? Parece evidente que la crisis generalizada en que se manifiestan los conflictos reseñados no afecta solamente a los grandes sistemas e instituciones transnacionales, sino que se proyecta en las relaciones sociales e interpersonales más cercanas. Desde esta perspectiva, las situaciones de violencia *exótica* que se perciben desde la distancia mediática de la iconosfera audiovisual y los problemas que a diario cercan a los habitantes de las grandes y pequeñas ciudades del planeta se intercomunican a través de una serie de interrogantes comunes acerca de su etiología. La afirmación casi universal de que los seres humanos atravesamos un tiempo de crisis caótico e incomprensible es percibida, sin embargo, de manera diversa, e incluso contradictoria, según el paradigma cultural en el que nos situemos.³

- Para unos, la crisis hace referencia a un pasado en que dicho fenómeno no tenía lugar, o estaba atenuado por un orden dominante que organizaba a la sociedad, individual y colectivamente, de manera más clara, segura y previsible: éste es el trasfondo de las numerosas alusiones a la *pérdida de valores* en nuestro tiempo.
- Otros aluden a procesos históricos anteriores, cuyas imágenes parecen asemejarse a las actuales; períodos caracterizados, según los estereotipos más o menos extendidos, por el

hundimiento de estructuras estables, el caos social y la inseguridad personal: la *nueva Edad Media* que profetizan algunos *neomilenaristas* parece constituir la metáfora más recurrente.

- La crisis contemporánea se percibe también como una sensación de incertidumbre frente a un paisaje que ha dejado de ser evidente, perdiendo sus perfiles constitutivos; un futuro absolutamente imprevisto, que fragmenta la realidad invalidando las ideas generales que hasta ahora habían gestionado el mundo, y que, al mismo tiempo, esteriliza la posibilidad de reconstruir un pensamiento globalizador: la *privacidad posmoderna* defiende con frecuencia estos argumentos.
- Una imagen de la situación actual, que suele socializarse en los medios de comunicación social de forma consciente o inconsciente, es la ruptura aparente de principios y modos de organización del mundo basados en la integración eurocéntrica: los centros de poder se diversifican, y el *fin de la historia*, entendido como superación de la dicotomía liberalismo-socialismo a favor de la modernidad capitalista, tiene que hacer frente a *nuevos enemigos* que amenazan a Occidente.
- Por último, aunque no agotemos las posibles lecturas del presente, hay otra visión más optimista que, en sus diversas variantes, analiza este momento histórico como el final de una etapa y el principio dramático de una nueva época en el devenir de la humanidad: la búsqueda de una *alternativa crítica* a la modernidad ilustrada utiliza el diagnóstico sobre la situación contemporánea como posible herramienta de cambio e instrumento de transformación individual y colectiva.

■ *La paz, ante los desafíos globales de hoy*

En realidad, este conjunto de percepciones, alimentadas desde distintas tendencias agrupadas en torno a su posición con respecto a la modernidad —neoliberalismo, posmodernidad, teoría crítica, movimientos alternativos, etc.—, responden a tipologías que se reproducen a lo largo de la historia ante situaciones similares.⁴ Desde los orígenes de las civilizaciones, los seres humanos han vivido instalados en crisis casi permanentes, puesto que los conflictos que se manifiestan en ellas son los mecanismos fundamentales para activar los cambios sociales y las transformaciones culturales en el curso del tiempo y el espacio. El mundo ha asistido ya a numerosos desmoronamientos y fracturas territoriales de grandes imperios; crisis económicas de onda larga que suponen la modificación sustancial o el final agónico de un sistema productivo incapaz de generar dinámicas de crecimiento cuantitativo y cualitativo; rupturas sociales y políticas motivadas por la falta de correspondencia entre las estructuras de poder y las realidades humanas; revoluciones ideológicas y culturales que acarrear cambios en las mentalidades colectivas y en los valores generales de referencia; acontecimientos catastróficos que provocan modificaciones muy profundas en los ámbitos público y privados, etc.⁵

Por tanto, de cara a una fundamentación contextualizada del sentido y alcance de la EP en el momento actual, lo más significativo sería intentar descubrir el horizonte específico que da forma a la crisis de nuestro tiempo. A pesar de las dificultades inherentes a la búsqueda del sentido del presente desde el propio presente, podemos establecer una hipótesis, que utilice como punto de partida el concepto de globalidad interdependiente, es decir: la capacidad de la situación contemporánea para interrelacionar sus componentes, refiriéndolos a un sistema o modo de funcionamiento que amenaza seriamente, desde diversas instancias —ambiental, bélica, axiológica, socioeconómica, cultural, etc.—, con la destrucción física del planeta y la disolución de la vida en el cosmos.⁶

El acuerdo sobre el término globalidad a la hora de aplicarlo al significado de la crisis mundial en que vivimos puede derivarse de diferentes concepciones o proyectos:

- Desde la perspectiva ecologista, la globalidad se entiende como *interrelación de todos los ecosistemas físicos y humanos*, puesta en peligro por un modelo de crecimiento explotador y despilfarrador de los recursos naturales.
- Según el punto de vista de las grandes corporaciones transnacionales, se trata de una estrategia de dominación económica y geopolítica, que busca la conversión del planeta en un inmenso *mercado unificado*.
- En el ámbito de la comunicación audiovisual, las conexiones establecidas por los medios de comunicación social, que convierten el mundo en una *aldea audiovisual* al servicio de los intereses de los sistemas políticos y culturales dominantes.
- En el plano del sistema mundial de estados, se habla de *procesos de integración* que acabarán por anular las fronteras nacionales establecidas desde los tiempos modernos, trasladando a los diversos organismos supranacionales la soberanía en la toma de decisiones acerca del gobierno de los pueblos.
- Existen, igualmente, diversas ideologías y movimientos que giran en torno al concepto de *conciencia global*, por ejemplo, la denominada “new age”, difundidas a través de la literatura, la música y otras manifestaciones culturales.

Aunque éstas y otras variantes utilizan el término globalidad como instrumento para comprender el mundo en que vivimos y las crisis que lo sacuden, su significado es dispar e incluso contradictorio: entre el proyecto de mercado planetario de una compañía transnacional y las redes de comercio alternativo vertebradas por asociaciones populares y organizaciones no gubernamentales del Norte y del Sur hay unas diferencias sustanciales que resulta obvio explicar. En este sentido, y al igual que la paz o la solidaridad, el uso del concepto de globalidad es una especie de comodín aplicable a todo tipo de circunstancias, cuya contextualización conviene, por tanto, definir lo más concretamente posible, teniendo en cuenta la traducción educativa que realizaremos a continuación.

Nuestra interpretación de la crisis global de finales del siglo XX se refiere, sobre todo, a la incapacidad del sistema socioeconómico, político y cultural que domina el mundo para resolver los grandes problemas planetarios, que sobrepasan tanto las fronteras estatales como los diagnósticos y las recetas individualizadas o sectoriales:

- La *pobreza* de las 3/4 partes de la humanidad, marginadas en el acceso y disfrute de los recursos alimenticios, energéticos, sociales, educativos, sanitarios, etc., que siguen en manos de una minoría privilegiada que los controla y despilfarrar.
- La *crisis ambiental*, provocada por el modelo de crecimiento impuesto desde la civilización tecnocrático-industrial característica de Occidente, que tiene en el efecto invernadero, la destrucción de la capa de ozono, la contaminación atmosférica, acuática y terrestre algunas de sus manifestaciones más graves.
- Los *desequilibrios demográficos y sociales* derivados del aumento de la población sin medios para satisfacer sus necesidades básicas, lo que provoca la extensión de los fenómenos migratorios masivos y forzosos y el deterioro de la vida en las ciudades.
- Las dificultades para universalizar en la práctica los derechos humanos, en sus definiciones clásicas —las denominadas primera y segunda generaciones, centradas respectivamente en la libertad y la igualdad— y en las formulaciones más recientes —los *derechos humanos de tercera generación*, que giran en torno al tríptico ecología-paz-desarrollo—.
- La proliferación de *conflictos bélicos y formas de violencia* derivadas de fundamentalismos étnicos y religiosos, desequilibrios y rupturas sociopolíticas y culturales, ideologías armamentistas y militaristas, etc.⁷

¿Cómo puede afrontar la EP esta serie de *desafíos globales e interdependientes*? La agenda para una lectura didáctica de

la crisis mundial se revela enormemente diversa y compleja. En primer lugar, se hace necesaria una revisión de los contenidos y enfoques que hasta la fecha habían constituido el entramado básico de la EP. Dicha revisión no significa hacer tabla rasa del camino recorrido, puesto que una buena parte de los temas mencionados ya habían sido abordados por las diversas didácticas para la paz y la solidaridad, dentro y fuera de la escuela, antes que las agencias gubernamentales de cooperación, los organismos supranacionales o los medios de comunicación social se ocuparan de ellos. Se trata de buscar nuevas lecturas que respondan a las características actuales de los problemas clásicos desde marcos de análisis y acción didáctica más amplios y pluridisciplinarios.

En este contexto se sitúa el encuentro de la EP con la Educación Ambiental, procedente del movimiento ecologista; la Educación para el Desarrollo, promovida en sus orígenes por las organizaciones no gubernamentales de solidaridad y cooperación con el Tercer Mundo; la Educación No Sexista, a partir de la denuncia del androcentrismo pedagógico desde el feminismo; o la Pedagogía Intercultural, respuesta a los problemas de convivencia multiétnica. En un proceso paralelo al del movimiento pacifista, la EP ha ampliado sus temas, al tiempo que ha aportado sus conceptos y procedimientos en el tratamiento didáctico de los conflictos a los modelos educativos mencionados. El resultado de este intercambio va construyendo una pedagogía que, en los espacios educativos formales y no formales, puede convertirse en una alternativa didáctica que responda a la complejidad descrita.⁸

No obstante, esta perspectiva multidisciplinar corre el peligro de difuminar lo que de específico pudiera tener la EP, si nos limitamos a multiplicar las informaciones periféricas sobre las cuestiones mundiales, añadiendo las correspondientes reflexiones teóricas de carácter ético o moral, sin aclarar lo que significa introducir un proceso de EP en el ámbito escolar. La afirmación “todo es (o debería ser) educación para la paz” es abusiva y sospechosamente genérica, y tiene, además, el peligro de escamotear el debate que sobre los contenidos —conceptos, procedimientos, actitudes— del acto educativo introduce el objetivo “para la paz”. Intentaremos, pues, en el siguiente apartado, aproximarnos a una definición de la EP que recoja los desafíos planteados por la crisis global de la posguerra fría, sin renunciar a sus enfoques característicos y sus particularidades metodológicas.

2 La paz como eje transversal de los procesos educativos

Si entendemos la EP como una manera de leer, interpretar e intervenir en la realidad inmediata y planetaria que nos rodea, su incorporación como guía clave de cualquier proceso educativo —lo que la reforma educativa actual denomina tema transversal—, requiere clarificar tanto la acción (educar), como el propósito (para la paz) de dicho proceso.⁹

■ Algunas precisiones terminológicas sobre Educación para la Paz

Como ya hemos señalado anteriormente, en el momento presente, salvo patologías totalitarias cuyas socializaciones explícitas convendría analizar en profundidad, ningún sistema, ideología o práctica pedagógica defiende la necesidad de la guerra o la violencia como realizaciones plenas del ser humano. Pero consideramos que este acuerdo explícito no es suficiente, ya que, en numerosas ocasiones, el deseo de educar para la paz

esconde la voluntad de domesticar para aceptar lo impuesto, apaciguar para anular tensiones que cuestionen lo establecido, o resignarse a vivir de acuerdo con los modelos dominantes. Frente a tales intenciones, la apuesta por un modelo de EP que genere formas alternativas de pensar, sentir, vivir y actuar en el plano personal y colectivo, potenciando la capacidad para afrontar los conflictos desde una perspectiva creativa, solidaria y no violenta, o inventando estrategias de protesta, resistencia y desobediencia civil como medios para dinamizar los cambios políticos y sociales, requiere un replanteamiento profundo de la manera de entender y activar la palabra paz.¹⁰

Este replanteamiento debe, en primer lugar, cuestionar la visión estereotipada y convencional de la paz que la cultura escolar, en tanto que reflejo de la ideología establecida, ha difundido como la única posible. Centrada en una visión reduccionista y unidimensional de la realidad, define la paz como una situación estática de ausencia de guerra abierta entre estados, o de violencia explícita entre grupos o personas. El papel de la educación, dentro de este modelo, sería controlar y reprimir las manifestaciones de dicha violencia, sin indagar acerca de sus causas profundas y sin reparar en las tensiones inducidas por los métodos utilizados para resolverlas.

Existe, sin embargo, otra visión de la paz, integrada dentro de un proyecto social que incorpore la justicia y la libertad, analizando críticamente las situaciones de discriminación, desigualdad, marginación, explotación, etc., y las instituciones y sistemas que mantienen y alientan estas formas de violencia directa o encubierta, lo cual lleva a ocuparse tanto de la “violencia-acontecimiento”, como la denominada *violencia estructural*.¹¹ En este sentido, la paz deja de ser una situación y se convierte en un proceso permanente y activo, que busca ampliar al máximo las dimensiones de la justicia y reducir al mínimo las causas constructoras de violencia. Dado que dichas causas de violencia abarcan múltiples face-

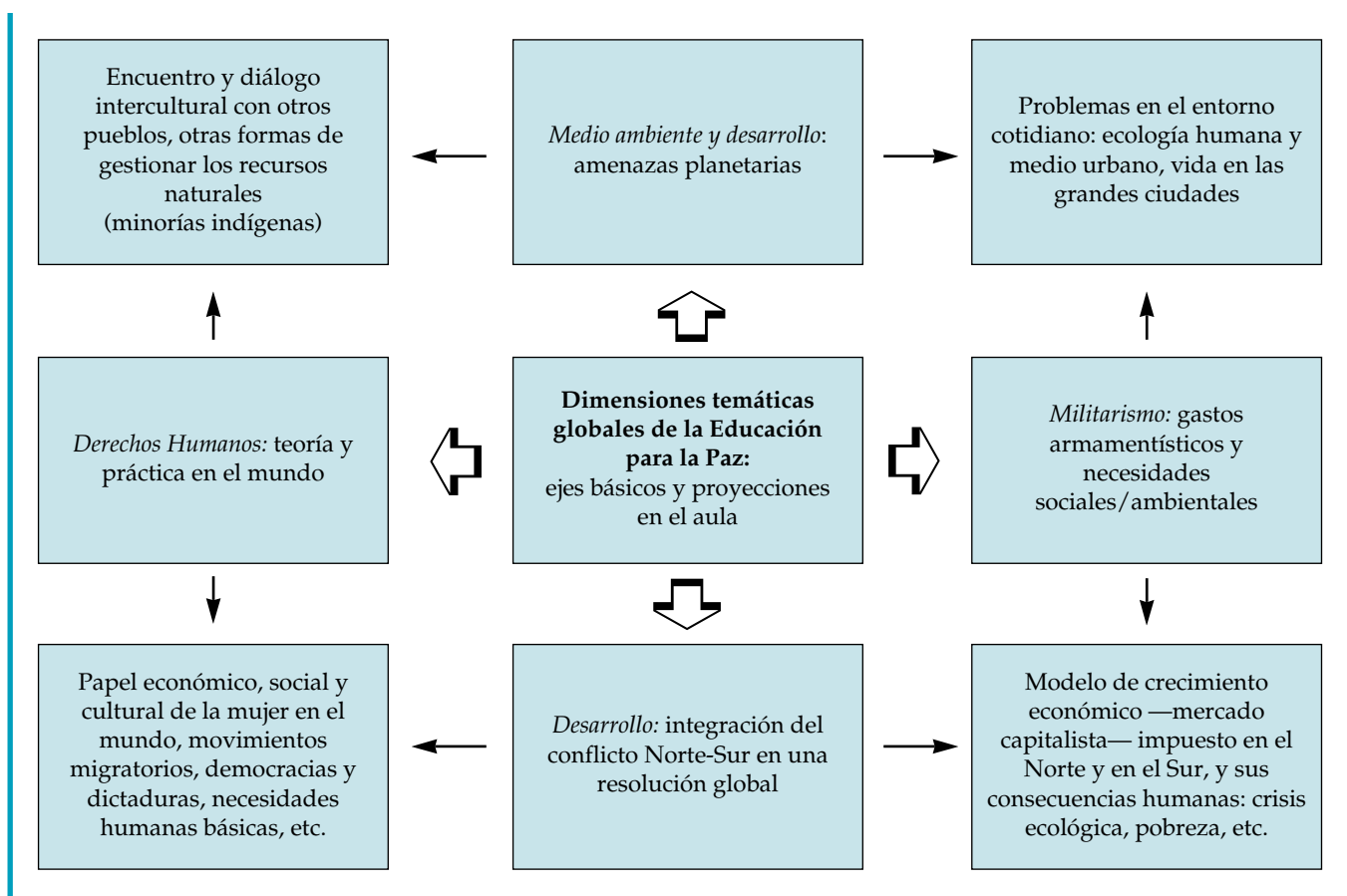
tas de la vida y de la realidad —desde la destrucción ambiental que afecta al conjunto de la biosfera, pasando por la pobreza de millones de personas frente a la opulencia de un pequeño grupo de privilegiados, hasta los rechazos xenófobos, racistas y sexistas de la diferencia y de los diferentes que circulan dentro de las comunidades humanas, o los problemas de los adolescentes en sus respectivos ámbitos familiares, escolares y grupales—, de igual manera la paz abarca éstos y otros muchos aspectos, siendo el desarme o la política internacional de los estados uno de ellos, pero no el único.

En segundo lugar, conviene clarificar el sentido de esta equivalencia paz-justicia-libertad como tema educativo. En coherencia con lo anterior, debemos situar el objetivo prioritario de la EP en el tratamiento del conflicto en todas sus dimensiones. Cualquier tarea educativa que tenga por eje la paz y la solidaridad debe convertirse, no en un fin en sí misma, sino en la herramienta para afrontar el conflicto, como un componente consustancial a la vida individual y colectiva de todos los seres humanos. El conflicto es, por lo tanto, el único lugar donde es posible construir una pedagogía de la paz, cuya práctica no consiste en evitarlo, ignorarlo o rechazarlo, considerando su presencia negativa y peligrosa, sino en el aprendizaje de formas de abordar y gestionar las tensiones, distintas de las que se basan en la fuerza impositiva o en la agresión violenta. Toda la potencialidad emancipatoria de la EP le viene precisamente de intentar ser, antes que otra cosa, una Educación para el Conflicto.¹²

Esta clarificación de conceptos en torno a las dimensiones educativas de la paz se traduce didácticamente, al menos en tres planos o aspectos curriculares:

- Los temas claves a partir de los cuales la EP configura sus explicaciones sobre la realidad.
- Los métodos que utiliza, referidos tanto a los procedimientos de enseñanza como a las estrategias de aprendizaje.

Cuadro 1 Dimensiones temáticas globales de la educación para la paz



- Los *valores* desde los que se organiza el proceso educativo y las *actitudes* que se pretenden promover.

■ **Temas:** Ya hemos insistido en la ampliación cuantitativa de los hechos tratados por la EP: a la carrera de armamentos, las doctrinas de seguridad militar o las guerras intra e interestatales, objetivos clásicos de la investigación para la paz y del movimiento pacifista durante muchos años, se han sumado la geografía y la política de los derechos humanos en el mundo, las desigualdades entre los países ricos y pobres, la destrucción ecológica, la discriminación sexista, los procesos de marginación urbana, los espacios culturales derivados de los movimientos migratorios, el crecimiento de los fundamentalismos religiosos y ultranacionalistas, etc. Estas cuestiones vertebran los nuevos discursos sobre la paz en el ámbito de la escuela, aunque lo más significativo no es su presencia, sino la forma de abordarlos: por una parte, en sus conexiones e interdependencias integradoras; es decir, formando parte de un único modelo explicativo, que, por otra parte, se sitúa en los dos planos, local y mundial, que están presentes de manera continua en la escuela, aunque sin conexión aparente. Las relaciones entre el currículo formal —materias, programaciones, evaluaciones, etc.—, donde son frecuentes las alusiones a los problemas mundiales, y las realidades más inmediatas y comunes a las personas participantes en el proceso educativo —la familia, el barrio, la organización de la propia vida escolar, etc.— son los vehículos habituales en los que se enmarcan los ejes temáticos de la EP, tal como se expresa en el cuadro 1.

■ **Métodos.** La EP utiliza de forma sistemática un conjunto de métodos congruentes con sus procedimientos de acceso a la realidad: la *no directividad*, conectada con el proceso de personalización llevado a cabo en el acceso al conocimiento crítico del mundo; la *participación activa* en el descubrimiento de los conflictos, fundamentada en las relaciones que el grupo establece entre sí y con respecto a lo que le rodea; la *experimentación inductiva*, como medio para un aprendizaje que permita vivir en la propia piel, y no sólo a través de la razón teórica, los principales hechos y conceptos que configuran el vocabulario básico de la paz como objeto de ense-

ñanza-aprendizaje; la *globalización*, entendida forma de conocimiento comprensivo de los componentes multidisciplinares manejados en una didáctica para la paz, que adquieren sentido explicados en su funcionamiento interdependiente. El cuadro 2 ofrece una síntesis de los principales aspectos metodológicos relacionados con la EP:

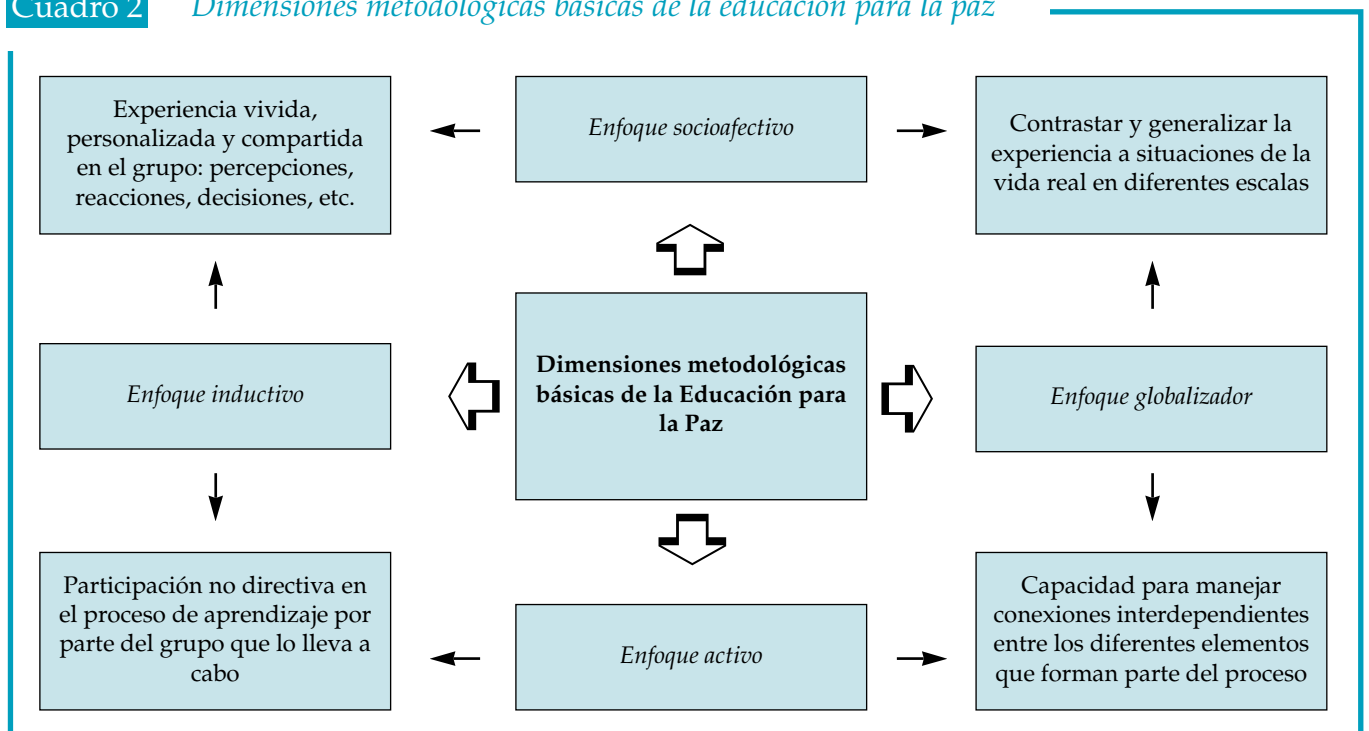
■ **Valores y actitudes.** El tercer componente definitorio de la EP es su dimensión proyectiva, es decir, su apuesta por un conjunto de valores de referencia que, traducidos a actitudes y comportamientos individuales y colectivos, provoquen una intervención comprometida con la realidad, a partir de cambios sociales y culturales a medio y largo plazo. Este proyecto transformador convierte cualquier proceso educativo en torno a la paz en la búsqueda compleja y difícil de una educación para la comprensión crítica y disidente, no desde el apaciguamiento, sino desde la conflictividad. En el cuadro 3 hemos recogido todos los aspectos relacionados con la propuesta descrita, distinguiendo dos ejes: en primer lugar, los fundamentos en los que insertamos el proceso —la EP, como educación en valores y en la realidad—; en segundo lugar, las proyecciones más inmediatas de dichos fundamentos —la EP, como educación para la acción y el conflicto—.

■ *Transversalizar la paz en el aula: algunas reflexiones*

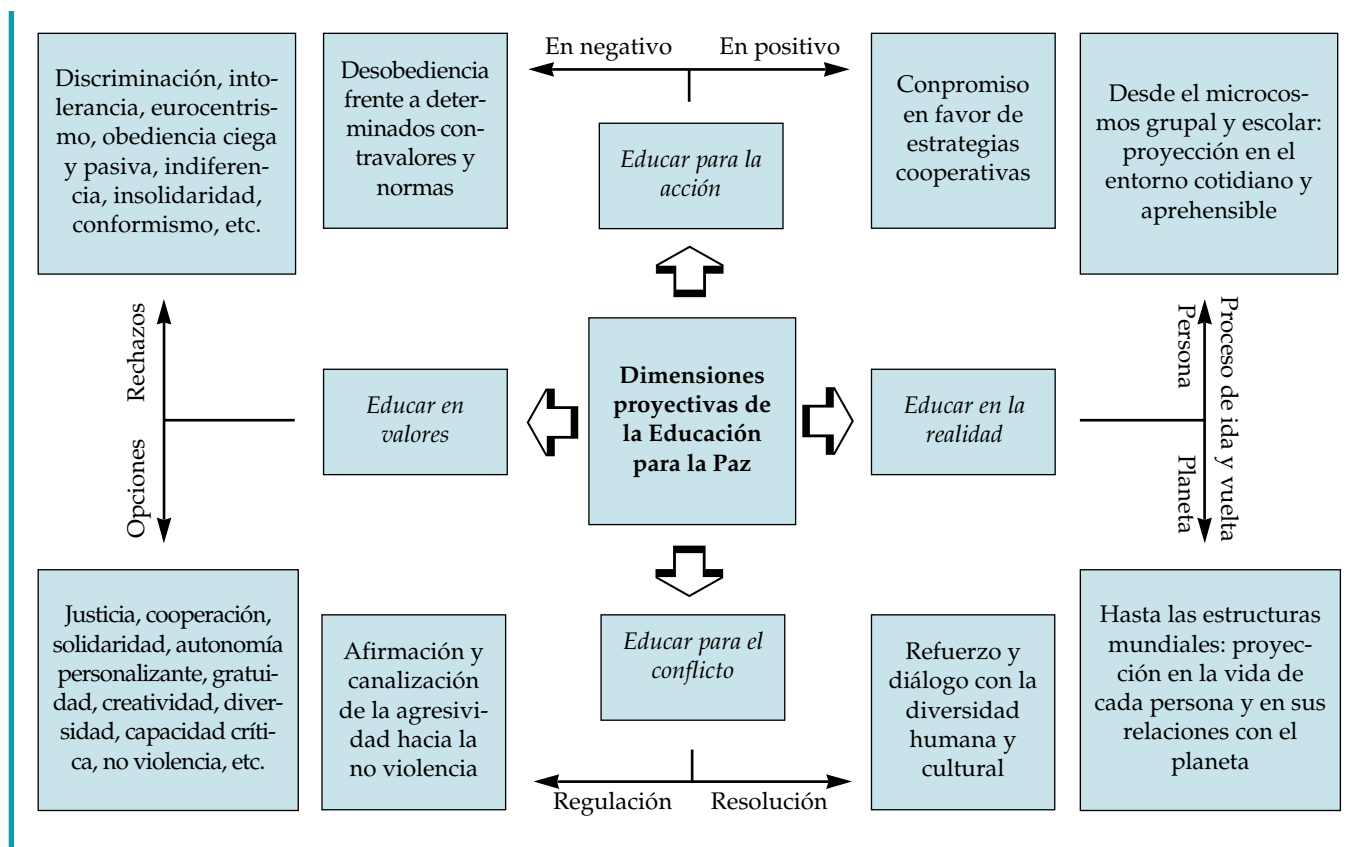
Esta definición descriptiva de la EP como respuesta a los problemas del planeta en que vivimos se incorpora al currículo de la vigente reforma educativa, a través de la introducción del concepto de *transversalidad*, lo que trae consigo una serie de problemas que vamos a intentar analizar desde las implicaciones que dicho concepto tiene para la práctica docente.

La LOGSE propone de forma explícita una serie de temas que, según los documentos oficiales difundidos a este respecto, deben fundamentar la construcción de la enseñanza y el aprendizaje en todos los niveles y aspectos del currículo escolar, desde la educación infantil hasta el bachillerato, y desde el proyecto educativo de centro hasta las programaciones diarias de aula en cada una de las áreas curriculares que

Cuadro 2 Dimensiones metodológicas básicas de la educación para la paz



Cuadro 3 Dimensiones proyectivas de la educación para la paz



configuran los distintos cursos. De acuerdo con las interpretaciones más difundidas, la relevancia educativa de estos temas, así como la necesidad de incorporarlos de manera prioritaria a la escuela, vienen dadas, en primer lugar, por la conexión directa que establecen con las realidades sociales contemporáneas, a las que la educación tiene que abrir tanto sus contenidos como sus métodos; en segundo lugar, por resultar los instrumentos más adecuados para la difusión de determinados valores y actitudes, que han de formularse no sólo como finalidades generales, sino como contenidos de enseñanza y aprendizaje.¹³

Estos propósitos y razonamientos en torno a la necesidad de organizar el currículo escolar sobre la base de los temas transversales albergan no pocas dificultades teóricas y prácticas. Por un lado, la ambigüedad que preside la definición de cada contenido transversalizado: si, como ya hemos indicado, la noción de paz tenía diferentes traducciones en la realidad del aula, las posibles concreciones de la educación ambiental, la educación para la salud o la educación para el consumo no son menos variadas y contradictorias —por no añadir a esta ambigüedad la inclusión de una educación moral y cívica, formulada de manera abstracta, que, según la propia definición de transversalidad, debería ser el objetivo básico de los otros temas de contenido más concreto—. Por otro lado, la confusión a la hora de trasladar a los diferentes espacios educativos del currículo los temas señalados: ¿Deben incorporarse todos a un tiempo y de manera simultánea? ¿Se construyen didácticamente desde áreas curriculares específicas? ¿Pueden definirse transversalidades propias en cada centro o por cada etapa? ¿Cómo se evalúa el cumplimiento de los objetivos señalados para los contenidos transversales?, etc.

Las respuestas a estos interrogantes son, por el momento, igualmente imprecisas, puesto que la educación desde la transversalidad, al romper con numerosos estereotipos, lugares comunes y principios establecidos desde hace largo tiempo en la docencia, está aún por explorar en cuanto a sus con-

secuencias, y carece de suficientes experiencias contrastadas. Por lo que respecta a la EP, vamos a realizar una serie de observaciones que, aunque en la mayoría de los casos de forma negativa, permitan clarificar el significado didáctico de su lectura transversal:

- No se puede confundir una actividad puntual y aislada sobre EP en el desarrollo normal de un curso escolar, o un conjunto de tareas multidisciplinares en torno a la paz, dentro de una determinada etapa del mencionado curso, con la paz como eje transversal de un proceso educativo, teniendo en cuenta sus diversas etapas y los argumentos que se van a seguir y que darán coherencia globalizadora al conjunto. No obstante, como veremos después, estas actividades pueden incorporarse a la configuración de un modelo didáctico transversalizador sobre la paz, si cumplen algunas condiciones.
- La transversalización curricular de la paz tampoco significa reducirla a un adorno decorativo en el programa del área curricular que mejor se adapte al tratamiento de dicho tema. Aunque algunas materias presentan una mayor receptividad para aglutinar ese proceso transversal, la EP no es un tema, sino un eje o enfoque que puede traducirse a los diferentes núcleos didácticos fundamentales de cada asignatura, en la medida en que los transforma y transgrede.
- Esta transgresión no afecta única y principalmente a los contenidos —en este sentido, definir los *enfoques* transversales como *temas* resulta erróneo, y puede llegar a confundir todavía más a quienes se afanan por intentar traducirlos cotidianamente al aula—, sino, sobre todo a los ejes metodológicos, a las maneras de ver y de preguntarse sobre la realidad, que son las que dan congruencia a lo que se aprende y su relación con los valores de referencia que se ponen en juego en la tarea de aprender. En la medida en que convirtamos la EP en un procedimiento de acceso para

Cuadro 4 La educación para la paz como didáctica del conflicto

HIPÓTESIS EDUCATIVAS

El conflicto es un hecho permanente y necesario en el desarrollo humano, y no es identificable con la violencia explícita.	Los conflictos son complejos, tanto en sus causas como en sus consecuencias, y hay que tener en cuenta muchos factores y variables para su comprensión.	Las múltiples manifestaciones conflictivas de la realidad permiten entender el mundo en que vivimos de manera profunda y crítica.	Desde los problemas interpersonales a las grandes cuestiones mundiales, hay rasgos y conexiones comunes en todos los conflictos.	El tratamiento de los conflictos es un proceso lento y complejo, generador, a su vez, de nuevos conflictos.
--	---	---	--	---

LUGARES PEDAGÓGICOS

<i>La persona:</i> identidad individual, relaciones interpersonales, apertura a la realidad social.	<i>El grupo:</i> pertenencia, liderazgo, interacciones entre sus miembros, tareas específicas que emprende, recursos que utiliza.	<i>La memoria:</i> gestación de la conciencia histórica para aprender a situarse en un contexto temporal y social concreto.	<i>El espacio:</i> interpretación de la realidad en sus diferentes escalas y niveles, a fin de adquirir una conciencia geográfica paralela a la histórica.	<i>El entorno:</i> lugar desde y para la toma de decisiones y opciones de vida, evaluadas desde la perspectiva de las situaciones planetarias, pero ancladas en las dimensiones inmediatas.
---	---	---	--	---

EJES DE TRABAJO

<i>Percepciones e imágenes:</i> descubrimiento crítico de las realidades mediatizadas por posturas, intereses, circunstancias coyunturales, lenguajes audiovisuales, etc.	<i>Actores y argumentos:</i> personalización de los diferentes componentes que hay que considerar en el desarrollo de un conflicto.	<i>Dinámica histórica y espacial:</i> comprensión del funcionamiento de la realidad como territorio donde se construyen los conflictos.	<i>Conexiones globales e interdependientes:</i> aprendizaje de las relaciones locales, regionales, mundiales, etc., que se entrecruzan en las situaciones conflictivas.	<i>Valores y actitudes:</i> Incorporación de lecturas alternativas de los valores que fomentan el uso de la fuerza y el poder violento, para favorecer tomas de postura activas.
---	---	---	---	--

TAREAS Y PROPUESTAS

Clarificar informaciones y valores asignados al conflicto estudiado, distinguiendo imágenes de realidades.	Identificar los elementos que integran un conflicto, atendiendo a su importancia, su significación o su grado de implicación en el mismo.	Analizar, buscando los mecanismos y estructuras que ponen en marcha las tensiones.	Globalizar, integrando los conflictos en un tejido de relaciones lo más amplio y complejo posible.	Actuar, afrontando la situación generadora del conflicto en sus causas profundas, su situación actual y su desarrollo futuro.
--	---	--	--	---

ÁMBITOS DIDÁCTICOS

Conceptos previos al análisis del problema, desde el punto de vista de los destinatarios del proceso educativo.	Instrumentos, estrategias de comprensión sistemática de la realidad.	Conocimientos, conceptos para fundamentar la reconstrucción del conflicto estudiado.	Habilidades, procedimientos para situar el conflicto en diferentes marcos y perspectivas.	Actitudes, valores y normas para la gestión de los conflictos.
---	--	--	---	--

la comprensión activa del planeta en que vivimos, en su pasado y su presente, en la diversidad de los seres que lo habitan —de lo simple a lo complejo—, en los mecanismos que explican su funcionamiento —del telescopio al microscopio—, en los problemas económicos, sociales y políticos de los grupos humanos que lo pueblan, en las ideas que lo interpretan y modelan, en sus manifestaciones culturales, etc., llegaremos a romper con las divisiones clásicas en áreas o compartimentos estancos del saber académico, abriendo una serie de procesos de aprendizaje mucho más significativos, interpelantes y profundos.

- La construcción de un proceso transversal debe seguir un camino no demasiado frecuentado por la práctica pedagógica clásica, que, a la hora de situar el problema del qué, cómo y por qué enseñar, se fija más en el currículo legislado y en el programado, atendiendo menos al currículo aprendido, y, sobre todo, al currículo vivido por los protagonistas del proceso educativo, dentro y fuera del aula. Este diseño curricular de abajo arriba no se hace, por tanto, en abstracto o de manera genérica, sino que parte de la realidad existencial, personalizante y socializadora, de los participantes en el mencionado proceso. No puede quedar

Cuadro 5 *Lurgaia, un juego global para comprender el planeta*

<i>Objetivos generales</i>	<p><i>Lurgaia</i> sigue la estructura de un gran juego, recurso habitual en campamentos, colonias y actividades similares de tiempo libre. La duración del mismo es muy flexible, de medio día a varias jornadas, lo que permite organizar los contenidos argumentales de cualquier tarea relacionada con la educación para la paz y la solidaridad. La dinámica consiste en transformar el espacio escolar habitual en un escenario a escala inmediata de los grandes conflictos mundiales. Esto permite reproducir los mecanismos de funcionamiento de la realidad en unos niveles de comprensión inmediatos a los alumnos, y, además, facilita el diagnóstico y la toma de decisiones del grupo participante sobre los problemas tratados</p>
<i>Materiales de trabajo</i>	<p>1) Lugares para desarrollar el juego: una sala grande con espacio libre en el centro —gimnasio, salón de actos, comedor, etc.—; varias aulas, separadas por escaleras o pasillos; un espacio amplio al aire libre —patio, campo de fútbol o similar—; 2) Escenografía: cartones y papeles de varios tipos, tamaños y colores, para rotular los distintos escenarios y elaborar su decorado correspondiente; cuerdas gruesas de colores; 3) Vestuario y maquillaje, para identificar los diferentes grupos: bolsas de basura, pintura de dedos, etc.; 4) Música: equipo de sonido con suficiente potencia para micrófono y ambientación musical de los distintos momentos del juego; 5) Fichas de instrucciones para cada participante, donde se indican los rasgos del papel que se le ha asignado y mapa con el itinerario que deben seguir los diversos grupos.</p>
<i>Desarrollo del juego</i>	<p>El juego parte de un supuesto informe, leído ante todos los participantes, en que se describe la situación de un pequeño planeta muy alejado del sistema solar, idéntico a la tierra, que presenta una serie de problemas inexplicables para sus habitantes —cuyo número es idéntico al de los integrantes de la dinámica—. Desde la tierra se decide enviar una misión de ayuda a Lurgaia —esta misión puede estar compuesta por padres, profesores, personal no docente del centro y algunos alumnos que no participen en el juego—. Los habitantes del planeta se han reunido en su plaza central, el lugar en el que están situados los alumnos en ese momento, para mostrar a la misión de rescate cómo es Lurgaia. Cada participante tiene una ficha que indica sus rasgos fundamentales: etnia, posición económica, nivel cultural, etc. El reparto de estos rasgos sigue la proporción de la tierra, adaptándola al número de alumnos, lo que permite trabajar con grupos muy numerosos, de 100 ó 200 personas. Divididos en grupos de características homogéneas, los participantes recorren los diversos países de Lurgaia, situados en las aulas señaladas al afecto, viviendo diferentes situaciones en cada lugar, de acuerdo con las características del mismo. Las salas o habitaciones que reproducen los países están preparadas para desarrollar en ellas dinámicas y juegos que tienen que ver con los conflictos fundamentales del planeta: el agua, el acceso a la cultura, los derechos humanos, etc. Cada problema está situado en un país distinto. Los grupos realizan recorridos a través de todos los territorios lurgaianos, anotando sus experiencias, desiguales de acuerdo con sus rasgos, e intentando buscar las relaciones entre los diferentes conflictos que viven. Tras esta búsqueda, se realiza una puesta en común, donde quedan reflejadas las conexiones entre todos los elementos de la realidad reconstruida a través de las actividades realizadas en las aulas. La expedición terrícola aporta entonces materiales —cuerdas, papeles, cartones—, para que los grupos, reunidos en un espacio al aire libre, compongan una nueva realidad, alternativa a la descrita, teniendo en cuenta los descubrimientos realizados en la fase anterior del juego.</p>
<i>Técnicas y métodos utilizados</i>	<p>El juego ofrece un variado conjunto de posibilidades, que puede ampliarse o simplificarse de acuerdo con los objetivos y las condiciones que ofrezcan tanto el centro como los participantes: narración audiovisual, con recursos teatrales, para la presentación del ejercicio; <i>happening</i> basado en expresión corporal, teatro de sombras, etc., para el reparto de papeles y grupos; rastreo, en busca de la resolución de un enigma concreto —qué está ocurriendo en Lurgaia—; debate dramatizado, para la puesta en común de las experiencias de los grupos —que, a su vez, han participado en ejercicios y juegos de simulación dentro de cada país del planeta que recorren—; creación colectiva, puesta en marcha para intentar pensar el tratamiento de los conflictos de Lurgaia de otra manera, etc.</p>
<i>Aplicaciones didácticas</i>	<p>Aunque descrita de forma aproximada, la dinámica seguida facilita el despliegue de un conjunto muy variado de actividades, agrupadas en torno a un eje temático común que dé sentido a las mismas. El trabajo puede servir de síntesis final de un curso, o de introducción al conjunto de contenidos que se van a desarrollar en las áreas curriculares que componen una etapa o un nivel. La programación de este juego a lo largo de distintas sesiones de un curso académico permite hacer un seguimiento evaluador muy rico en matices de la forma en que se perciben y activan los contenidos curriculares enseñados y aprendidos.</p>

al margen de la realidad inmediata que aparece alrededor del espacio físico y humano del centro educativo, lugar imprescindible para especificar el significado transversal de la paz y su proyección didáctica cotidiana.

- La EP como eje transversal introduce un modelo de cultura escolar bastante problemático, puesto que pone en evidencia no solamente el currículo dominante de los contenidos y métodos de las asignaturas, tanto el abierto como el

oculto, sino la propia organización escolar y los valores que la sustentan. Este modelo se enfrenta a un conjunto de contravalores con mucho más peso específico y capacidad para ser justificados e impuestos: los espacios domésticos —la familia, el barrio—, audiovisuales —los medios de comunicación social—, políticos —los códigos legales, los proyectos económicos, las políticas “sociales”, las relaciones internacionales—, etc., constituyen poderosos medios

de aprendizaje, recorridos por una serie de argumentos —militarismo, sexismo, discriminación étnica, desarrollo como crecimiento económico, etc.—, que se socializan en las aulas, no sólo ni principalmente entre los alumnos, dificultando enormemente cualquier propuesta de aprendizaje alternativo. Es preciso ser conscientes de las consecuencias que se derivan de la puesta en marcha de un proceso educativo de las características mencionadas.¹⁴

- Lo anterior, desde nuestro punto de vista, abre la transversalidad a su dimensión social, que juzgamos componente básico de sus rasgos característicos. Esta proyección hacia la sociedad no significa únicamente que la paz como eje transversal eduque en un conjunto de valores que, después, se transformen en actitudes asumidas individual y colectivamente, las cuales se reflejarán en las normas de conducta de la sociedad en que se produzca dicho proceso. Semejante proyecto obvia la necesidad de que, de forma paralela a la escuela, se vayan gestando los correspondientes espacios sociales donde la práctica de la paz, como herramienta para vivir mejor, sea no sólo deseable sino posible. En este sentido, hay que evitar que la EP quede secuestrada en la escuela, como tema de aula, vivido de puertas adentro por niños y adolescentes, pero sin implicaciones para los adultos que, de puertas afuera, impiden y bloquean cualquier posibilidad de hacer realidad lo que se proclama para las futuras generaciones, a las que paradójicamente hace responsables de un porvenir que deberán construir sobre el vacío. De ahí, la importancia, cuando no la prioridad, de los procesos educativos no formales, que sensibilicen, dinamicen y promuevan desde sus correspondientes espacios de resistencia y de transformación social una cultura que enseñe a vivir de otra manera: las aportaciones de las organizaciones no gubernamentales, los grupos de objetores de conciencia, las asociaciones vecinales, los sindicatos, los colectivos de educadores y animadores socioculturales que dinamizan la educación de adultos, las escuelas de tiempo libre, las plataformas de solidaridad constituidas de forma provisional o permanente ante situaciones cercanas o lejanas de emergencia social, etc., son, en este sentido, decisivas, como instancias donde construir un aprendizaje coherente sobre la transversalidad, y como lugares para la culminación de los procesos educativos formales organizados transversalmente.¹⁵
- Teniendo en cuenta lo dicho en el punto 6, también es preciso señalar que la EP como eje transversal dentro de la educación formal, tiene su ritmo propio, y no puede organizarse como un conjunto de respuestas coyunturales y compulsivas a acontecimientos concretos. En este sentido, es preciso respetar el campo de acción del movimiento por la paz y la solidaridad, tendiendo puentes de comunicación y contacto continuos, pero sin olvidar que la mera traducción de los esquemas de la militancia social, mediante el aprendizaje de sus conceptos y estrategias, no garantiza la transmisión de los mensajes, ni mucho menos puede servir de medida para evaluar el éxito de un proceso educativo, que está situado en un espacio y en tiempo muy concretos que deben tenerse muy en cuenta: la transversalidad en torno a la paz sólo puede implantarse a largo plazo y de forma sistemática.¹⁶
- Lo anterior tiene mucho que ver con la educación en valores, relacionados en este caso con esa paz transversalizadora/transgresora de la que hablamos. Algunos critican la formulación explícita de valores como la paz y la solidaridad, argumentando que la educación debe evitar el adoctrinamiento o la imposición de determinadas interpretaciones del mundo. Es evidente que si la EP se limitara a intentar sustituir el discurso conservador por un florero progresista, bienintencionado o interesado, traicionaría su esencia constituyente y acabaría por fracasar de forma estrepitosa. Pero también es evidente que la educación aséptica y neutral nunca ha existido ni existirá.

Lo queramos o no, intencionada o inconscientemente, siempre estamos educando desde y para unos valores muy determinados, incluso cuando renunciamos ilusoriamente a la intención de educar y nos limitamos a transmitir conocimientos con mayor o menor pericia didáctica. Asociada históricamente a la reproducción integradora del sistema dominante, aunque sin el monopolio y el poder de antaño, la escuela es, antes que otra cosa, un escenario privilegiado para la configuración de valores y actitudes. La introducción de un planteamiento explícito sobre qué valores deben hacerse presentes en el currículo escolar, cómo deben enseñarse y de qué forma hay que evaluar su aprendizaje puede tener, al menos, la virtualidad de abrir un debate que clarifique esta espinosa cuestión en los centros y entre el profesorado.¹⁷

- A nuestro juicio, la introducción de los valores desde la perspectiva de la transversalidad debe plantearse como una oferta de referentes culturales para comprender la realidad y construir de forma autónoma un proyecto existencial para sí mismo y con respecto a los demás. Los valores no pueden presentarse de forma teórica y genérica, sobre todo si buscamos su aprendizaje real, ya que con frecuencia pueden confundirse con hechos y datos, y asimilarse como tales, lo que desde el punto de vista del currículo vivido, resulta inútil y contraproducente. La paz no es un valor en sí mismo —ya que, como sabemos, logra el consenso unánime y uniforme desde contextos ideológicos diametralmente opuestos—, si no puede activarse de manera permanente. Son los *valores en acción* los que permiten generar, de forma simultánea y recíproca, las actitudes que transforman nuestra manera de vivir. La coherencia entre lo que se dice acerca de la paz, cómo se dice y, además, lo que se realiza cotidianamente cuando se tratan situaciones carentes de paz, es la clave del aprendizaje del valor mencionado. Por otra parte, esta puesta en acción también pretende evitar un planteamiento exclusivamente moralizante —por ejemplo, la condena genérica de la guerra y la defensa de la superioridad ética de la paz—, puesto que presenta los valores como instrumentos o herramientas para vivir mejor —la guerra, como medio de “resolución” de los conflictos humanos inútil e irracional—. El debate suscitado por esta confrontación entre lo que ayuda y lo que impide realizarse a las personas como tales es indispensable para construir una conciencia crítica con capacidad emancipatoria, que esté en condiciones de indagar y descubrir por sí misma, sin aceptar cualquier tipo de imposición dogmática: ni los dogmas de la violencia, ni las alienaciones apaciguadoras, ni siquiera los dogmas pacifistas —si se presentan como tales—.¹⁸
- Finalmente, la paz concebida como eje transversal debe traducirse a una didáctica que permita explorar todas sus posibilidades educativas en el aula. Para elaborar esa didáctica, es preciso buscar aquella dimensión propia del modelo que se propone. Así, la clave didáctica de la educación para el desarrollo podría ser la pobreza, de la misma manera que la de la educación ambiental se centraría en el ecosistema, o la cultura sería el concepto aglutinante de la pedagogía intercultural. De la misma forma, creemos que la EP puede transmitirse mediante una Didáctica del Conflicto, término que define su naturaleza específica.¹⁹ En el cuadro 4 desarrollamos los contenidos básicos de la educación para el conflicto que pretendemos elaborar, en torno a cinco apartados: a) en primer lugar, las hipótesis de trabajo que argumentan a favor del conflicto como lugar educativo; b) después, los lugares pedagógicos a partir de los cuales se construyen las propuestas didácticas que tienen por ejes los conflictos; c) a continuación, una síntesis del proceso de trabajo que se puede seguir a la hora de explicar los conflictos desde la óptica de la Investigación/EP; d) en cuarto lugar, las tareas específicas que se corresponden con las fases en el estudio didáctico de los conflictos que hemos expuesto en el apartado c); e) por último, los ámbitos didácticos de carác-

Cuadro 6 Una lectura interdisciplinar sobre la guerra

El objetivo del trabajo es utilizar los contenidos conceptuales y procedimentales de las diversas áreas curriculares de la educación secundaria, de acuerdo con la terminología de la reforma educativa, para poner en práctica una serie de actividades interdisciplinarias en torno a una lectura crítica de la guerra. Se especifican a continuación algunos ejemplos orientativos que facilitan la conexión interdisciplinar:

BIOLOGÍA	<ul style="list-style-type: none"> ■ Lectura ecologista de los conflictos armados contemporáneos, para explicar en qué medida las acciones bélicas y sus consecuencias alteran los ecosistemas y degradan la relación entre el medio social y el ser humano. ■ Análisis de comportamientos agresivos y violentos en animales y grupos humanos, como punto de partida para un debate sobre el origen biológico de la guerra.
EDUCACIÓN FÍSICA	<ul style="list-style-type: none"> ■ Realización de juegos competitivos y juegos cooperativos, para evaluar su dinámica y sus resultados, de cara a una valoración del trabajo colectivo en el deporte; ■ Taller de juegos y actividades físicas de otras culturas y tradiciones, para observar cómo resuelven sus problemas de competencia y colaboración, triunfo y derrota, etc.
FÍSICA / QUÍMICA	<ul style="list-style-type: none"> ■ Traducción de los descubrimientos científicos físicos y químicos a la industria armamentística y a la tecnología militar, como punto de partida para una reflexión-debate sobre las relaciones entre ciencia, economía y política. ■ Papel de la ciencia y los científicos en la guerra: análisis del caso de la bomba atómica y su proyección en la historia de la ciencia desde 1945.
GEOGRAFÍA	<ul style="list-style-type: none"> ■ Estudio sobre la importancia del territorio en las causas y el desarrollo de los conflictos armados, en el pasado y en el presente. ■ Elaboración de un mapa de conflictos y guerras actuales en el mundo, con el objetivo de estudiar sus características comunes y sus diferencias.
HISTORIA DEL ARTE	<ul style="list-style-type: none"> ■ Análisis y comentario de secuencias gráficas (pinturas, fotografías, grabados), sobre las percepciones visuales de la guerra que han transmitido los diferentes estilos artísticos a lo largo de la historia ■ Cinefórum sobre los discursos estéticos y éticos que subyacen en distintas secuencias cinematográficas sobre la guerra y la violencia en el siglo XX, haciendo hincapié en sus mecanismos de creación y en sus consecuencias humanas.
HISTORIA DE LA FILOSOFÍA	<ul style="list-style-type: none"> ■ Debate sobre el contraste o la coherencia entre el discurso oficial de los filósofos, el que aparece en los libros de texto, y sus propuestas y actitudes concretas sobre la guerra y la paz en el contexto histórico-existencial que les tocó vivir. ■ Historia del pensamiento pacifista en la época contemporánea, sus principales corrientes y sus conexiones con las ideas filosóficas estudiadas en clase.
HISTORIA CONTEMPORÁNEA	<ul style="list-style-type: none"> ■ Historia de los movimientos de resistencia y acción no violenta contra las guerras, en los siglos XIX y XX. ■ Análisis de los conflictos contemporáneos más significativos, utilizando modelos explicativos diferentes a los convencionales, para proyectarlos al fenómeno de la guerra en el presente. Hay que tener en cuenta, sobre todo, los referentes humanos, los intereses políticos y las justificaciones ideológicas, insistiendo en el análisis de la guerra como opción violenta para la resolución de conflictos.
IDIOMA EXTRANJERO	<ul style="list-style-type: none"> ■ Traducción y comentario de textos clásicos y contemporáneos sobre la guerra y la paz, escritos en los idiomas respectivos, con el fin de proporcionar a los alumnos un léxico básico sobre el tema. ■ Juegos y ejercicios de Educación para la Paz en los idiomas correspondientes, combinando la adquisición de destrezas expresivas con el desarrollo de determinadas actitudes de trabajo en grupo.
LATÍN/ GRIEGO	<ul style="list-style-type: none"> ■ Análisis y comentario de fragmentos de tragedias y comedias grecorromanas que traten el tema de la guerra y la paz. ■ Explicaciones sobre la percepción, análisis y valoración que la cultura clásica hace de la guerra, comparándola con la cultura actual, a fin de observar pervivencias y cambios.

(continúa)

Cuadro 6 Una lectura interdisciplinaria sobre la guerra (continuación)

LENGUA	<ul style="list-style-type: none"> ■ Análisis del lenguaje belicista en la cultura audiovisual difundida por los medios de comunicación social: frases, términos claves, expresiones y eslóganes publicitarios, etc. ■ Estudio del origen bélico de palabras y giros del lenguaje cotidiano, buscando alternativas expresivas desde otros referentes culturales.
LITERATURA DEL SIGLO XX	<ul style="list-style-type: none"> ■ Utilizando un conflicto armado del mundo contemporáneo, por ejemplo, la guerra civil española, analizar el impacto del mismo en la poesía, el teatro y la narrativa del momento. ■ Análisis y comentario de un autor o un género literario a lo largo del siglo XX, desde la perspectiva de la imagen de la guerra, la violencia o la paz que difunde.
MATEMÁTICAS	<ul style="list-style-type: none"> ■ Elaboración y análisis comparativo de gráficos y estadísticas sobre guerras, gastos militares, necesidades sociales, etc., con el fin de contrastar los datos obtenidos. ■ Cálculos sobre la conexión entre necesidades básicas y desarrollo armamentístico en el mundo.
MÚSICA	<ul style="list-style-type: none"> ■ Estudio de las diferentes músicas relacionadas con la guerra a través de la historia, no sólo como acompañamiento para las batallas, sino como tema para las composiciones. ■ Discofórum sobre canciones actuales en torno a la guerra y a la paz, en todos sus aspectos y dimensiones.
RELIGIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ■ Análisis de textos religiosos de diferentes culturas, para comparar el distinto o semejante papel que en ellos desempeñan la guerra y la paz. ■ Debate sobre cristianismo y violencia, en la historia y en el momento presente, en la teología, en la iglesia y en la realidad de los creyentes.
TEATRO	<ul style="list-style-type: none"> ■ Juegos y ejercicios de expresión corporal sobre la guerra y la paz, a partir de imágenes, textos poéticos, música, etc. ■ Análisis y montaje de fragmentos de obras teatrales sobre la guerra y la paz, desde las tragedias y comedias clásicas hasta el teatro contemporáneo.

Una vez realizadas las diferentes actividades por áreas, a lo largo de un determinado período lectivo, se puede preparar una sesión de síntesis y expresión de las diversas experiencias, con el fin de interrelacionarlas didácticamente a través de, a) un taller de textos y documentos; b) un montaje audiovisual o un programa de vídeo; c) un periódico mural monográfico o una publicación especial; d) un espectáculo dramatizado; e) una creación plástica colectiva.

ter general que incorporamos al tratamiento específico del conflicto como enfoque transversal.

3 Una secuencia de propuestas didácticas sobre la paz y el conflicto

La aplicación en el aula de una didáctica del conflicto que recorra transversalmente todo el currículo escolar es una tarea complicada, aunque posible. El proceso puede partir de distintos niveles y plantear propuestas de trabajo variadas. Cada una de las posibilidades presenta ventajas e inconvenientes, que deberán evaluarse de acuerdo con las características del centro, o con el grado de aproximación a los objetivos fijados en las actividades que se programen. La secuencia de tareas que ofrecemos, ordenadas de menor a mayor grado de implicación transversal, recoge algunas experiencias realizadas al respecto, sin agotar todas las sugerencias y procedimientos para traducir esos propósitos a la realidad de las aulas.²⁰

■ **Actividades puntuales de duración limitada.** Aquellas desligadas del marco académico, aunque integradas en la

vida escolar: jornadas culturales, campamentos y colonias, actos intercentros, conmemoraciones de efemérides relacionadas con la paz, campañas de solidaridad, correspondencia interescolar, intercambios, publicaciones periódicas, etc. Si bien quedan aparentemente al margen del contexto formal, restándoles, por tanto, capacidad didáctica para poner en marcha un proceso transversal desde dentro, como ya indicamos más atrás, ofrecen la posibilidad de convertirse en puntos de partida bastante motivadores para favorecer la participación de los alumnos en el proceso, o para utilizarse como síntesis de un trabajo previo desarrollado en clase. Sobre este tipo de actividades amenaza continuamente el peligro de la superficialidad decorativa, disfrazada de éxito cuantitativo en la convocatoria, o de impacto instantáneo y pasivo en la recepción de los datos o los métodos utilizados en la misma. Sin embargo, en ocasiones es el único camino para iniciar de manera operativa un proceso de concreción transversal, de forma que habrá que cuidar con detalle todos los aspectos relacionados con la "puesta en escena" de las tareas que tengan las mencionadas características. En el cuadro 5 se describe un ejemplo que permite observar las posibilidades y las limitaciones de esta forma de trabajo.

■ **Trabajos interdisciplinares a lo largo de un curso escolar enfocados desde la óptica de la EP.** Este tipo de actividades puede surgir de las necesidades específicas de la programación de las diversas áreas curriculares, con los consiguientes problemas de coordinación, o puede utilizar un núcleo agluti-

Cuadro 7 *La transversalización del conflicto en la historia*

Hechos y conceptos: identificar los conocimientos y problemas que constituyen los temas en torno a los cuales vamos a construir los procesos didácticos sobre la historia.	Procedimientos de aprendizaje y métodos de enseñanza, que se organizan sobre la base de una serie de habilidades y destrezas como instrumentos para el análisis y la comprensión del pasado.	Actitudes: enfoques valorativos que planteen un conjunto de conductas observables frente al trabajo de construcción de una determinada conciencia histórica.
<i>Guerra y paz:</i> violencia y no violencia en el tratamiento de los conflictos en la historia.	<i>Alfabetización audiovisual:</i> lectura crítica y uso de imágenes.	<i>Afectividad, sensibilidad:</i> comprensión desde dentro y desde abajo.
<i>Varón y mujer:</i> relaciones de género en el análisis de las sociedades humanas en el espacio y en el tiempo.	<i>Comprensión lectora:</i> análisis de textos y documentos.	<i>Diálogo, empatía:</i> recreación de la memoria para conectar con los seres humanos en su dimensión socio-temporal.
<i>Identidad y mestizaje:</i> problemas de integración y diálogo cultural desde los orígenes de las civilizaciones.	<i>Expresión verbal, escrita y corporal:</i> capacidad para formalizar lo aprendido y vivido.	<i>Capacidad crítica:</i> valoración del conflicto desde los que lo padecen y soportan —pobres, inocentes, etc.—.
<i>Pobreza y riqueza:</i> las desigualdades sociales, claves de las tensiones y problemas del pasado y el presente.	<i>Causalidad múltiple y globalizadora:</i> establecimiento de relaciones diacrónicas y sincrónicas.	<i>Participación activa:</i> conductas que favorezcan el consenso y la escucha en el descubrimiento de las realidades históricas.
<i>Progreso y naturaleza:</i> interacción entre el medio y el ser humano en las diversas etapas históricas.	<i>Pensamiento lateral:</i> imaginación y creatividad, como instrumentos de acceso al conocimiento.	<i>Cooperación solidaria:</i> cauces de proyección de valores en la situación histórica contemporánea.






nador de carácter general al que se subordinen las diversas áreas, lo que trae consigo posibles rupturas en el ritmo de cada materia. De todas maneras, conviene precisar que la simple adición de los contenidos de las asignaturas no constituye un procedimiento interdisciplinar; se trata, por el contrario, de plantear un conjunto de tareas que obliguen a interpenetrar los temas y enfoques de las áreas que participan en el proceso de forma globalizadora.²¹ En todo caso, existen obvias dificultades para realizar una síntesis transversal con valor didáctico que integre dialécticamente las diferentes dinámicas desplegadas desde cada materia, tanto teóricas —se deben unificar criterios de enseñanza y aprendizaje muy diferentes entre sí—, como prácticas —existen problemas de horarios, o de organización de los departamentos didácticos, que lastran la traducción cotidiana de estos trabajos—. El cuadro 6 recoge una propuesta relacionada con las posibilidades de la guerra como tema interdisciplinar que facilite la introducción de alguna clave transversalizadora.²²

■ **Desarrollo de las programaciones de los departamentos didácticos del centro,** que pueden centrarse en la revisión de aspectos significativos de las diversas unidades didácticas que componen un curso, un nivel o una etapa en un área curricular determinada, o en la elaboración de una unidad didáctica específica en torno a los enfoques característicos de la EP. Los principales problemas planteados por estos modelos de trabajo vienen dados por la ruptura de los aspectos

más convencionales de la materia correspondiente: el orden disciplinar, los métodos establecidos, los objetivos clásicos de enseñanza y aprendizaje, etc., lo que introduce un elevado grado de ansiedad y temor entre el profesorado, y un desconcierto generalizado por parte de los alumnos, sobre todo si esta transversalización curricular de un área no se corresponde con las demás. El cuadro 7 se centra en algunos aspectos relacionados con los conceptos, procedimientos y actitudes relativas al currículo de la historia, como ejemplo de los nuevos lugares didácticos que deben privilegiarse a la hora de poner en marcha un proceso de EP dentro de dicha área.²³

■ **Integración globalizadora de la EP en actividades como las acciones tutoriales o de orientación, o los proyectos curriculares de etapa.** Programación de una tutoría para un curso o un nivel en torno a la resolución de conflictos; formulación de objetivos en el departamento de orientación en torno a ejes como la personalización crítica o la cooperación activa de cara a la elección profesional, etc. Estas tareas y otras semejantes amplían el campo de acción de las posibilidades transversales de la EP, lo que multiplica la complejidad de los problemas cotidianos que se deben afrontar en su traducción al aula, no a través de unos contenidos curriculares de carácter disciplinar, sino en el plano de la organización y la dinámica de funcionamiento de los centros. Un modelo de programación de actividades de tutoría directamente conectadas con la didáctica del conflicto aparece en el cuadro 8.

Cuadro 8 Una programación tutorial sobre resolución de conflictos

	Etapas de un grupo dentro del curso escolar	Acciones tutoriales más significativas	Principales tareas que se deben afrontar	Conflictos que suelen aparecer en cada etapa	Proceso global, desde la EP
Primer trimestre	Llegada y encuentro de los/las integrantes del grupo al espacio físico y humano del centro y a su propio espacio en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> Clarificación de objetivos y métodos de trabajo; Facilitar el conocimiento y el intercambio de experiencias. 	<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento de nombres y rasgos característicos de los/las integrantes del grupo; Creación de un clima de confianza y diálogo. 	<ul style="list-style-type: none"> Ansiedad, miedo y desconcierto ante lo que ocurrirá; Falta de "rodaje" a principios de curso. 	Persona  Grupo
	Establecimiento de normas para que el grupo comience a consolidarse y funcionar de acuerdo con sus características.	<ul style="list-style-type: none"> Potenciar la autorresponsabilidad y el diálogo interactivo; Favorecer las acciones cooperativas y la toma de decisiones por consenso. 	<ul style="list-style-type: none"> Clarificación de valores explícitos y ocultos, a través de imágenes y actitudes; Juegos de simulación, para traducir realidades complejas. 	<ul style="list-style-type: none"> Dificultades para interiorizar normas y procedimientos que contradicen la práctica habitual; Prejuicios y estereotipos dentro y fuera del aula-grupo. 	Grupo  Tarea
Segundo trimestre	Resolución de conflictos intra y extragrupal, según las percepciones y las acciones del propio grupo.	<ul style="list-style-type: none"> Presentar los conflictos de manera constructiva; Diseñar las destrezas necesarias para su resolución no violenta y su gestión integral. 	<ul style="list-style-type: none"> Juegos de roles, para situar a los/las componentes del grupo con relación a ellos/ellas y al mundo en que viven; Acciones individuales y colectivas para resolver problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> Problemas de pertenencia, liderazgo y relaciones interpersonales; Alteraciones en la vida del grupo, debidas al desarrollo del curso. 	Tarea  Realidad inmediata y planetaria
	Desarrollo de la vida del grupo de forma eficiente y expansiva.	<ul style="list-style-type: none"> Proponer experiencias desafiantes que profundicen en lo adquirido; Ofrecer posibilidades para que el grupo busque y ponga en práctica sus propios proyectos de trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> Análisis de conflictos: grupo, centro educativo, entorno inmediato; Introducción de formas de ver la realidad global o planetaria. 	<ul style="list-style-type: none"> Dificultades para poner en práctica las conexiones persona-planeta de forma recíproca; Tensiones con respecto a la realidad escolar. 	Realidad inmediata y planetaria  Interdependencia y globalidad
Tercer trimestre	Síntesis y evaluación del proceso seguido a lo largo del curso	<ul style="list-style-type: none"> Ayudar al grupo a reconocer y valorar el final de la experiencia; Potenciar la expresión de lo sentido y aprendido en el curso. 	<ul style="list-style-type: none"> Revisión de la experiencia, teniendo en cuenta todos sus aspectos; Orientación de cara al próximo proceso el curso siguiente. 	<ul style="list-style-type: none"> Tensiones y ruptura, alternadas con hiperactividad o aletargamiento; Falsas expectativas sobre el futuro del grupo. 	Interdependencia y globalidad  Proyección individual y colectiva

■ **Incorporación de los postulados de la EP a las normas de funcionamiento del centro.** El Proyecto Educativo de Centro incorpora el eje transversal de la EP no como un mero enunciado legal de buenas intenciones, sino en la medida en que facilite formas de organizar la vida escolar, por ejemplo, en lo que respecta a la articulación del reglamento de régimen interno, o a los cauces de participación de todos los componentes de la comunidad educativa en la revisión continua de dicha articulación, para

evitar el riesgo de dar por cerrado el proceso, cuando no ha hecho más que iniciarse. Un Proyecto Educativo de Centro trazado desde la EP es un instrumento para la plasmación en la realidad de los dinamismos que impulsa, coordina y activa. El cuadro 9 reconstruye el proceso transversal en torno al conflicto, aplicado a las diferentes instancias del modelo organizativo trazado por la vigente reforma, indicando el papel que la EP desempeña en cada nivel.²⁴

Cuadro 9 *Los espacios educativos transversales en torno a la paz*

Lugares y niveles educativos en la organización escolar	Algunos objetivos desde la Educación para la Paz	Concreciones en el trabajo cotidiano del centro
Entorno físico, social y existencial en que se sitúa el centro.	Diagnosticar las situaciones conflictivas que se proyectan en el espacio escolar.	Información periódica sobre la evolución de los principales problemas que afectan al entorno, con el objetivo de crear cauces de implicación en el mismo.
Proyecto Educativo de Centro.	Incorporar una forma de enfocar los conflictos desde la no violencia y el análisis crítico de la realidad, como señas de identidad específicas.	Tratamiento de los problemas de convivencia en el reglamento de régimen interno y en el modelo de organización escolar.
Proyecto Curricular de Centro.	Concretar por etapas, niveles y áreas curriculares un proceso didáctico en torno al conflicto, que contemple los contenidos de aprendizaje en sus tres dimensiones: hechos y conceptos, procedimientos, valores y actitudes.	Posibilidad de realizar una evaluación coordinada y continua de las tareas que se realicen, como resultado del diseño curricular proyectado.
Orientación y tutoría.	Favorecer la creación y dinámica de los diversos grupos y el desarrollo personal dentro de los mismos.	Estrategias de trabajo orientadas al diagnóstico de situaciones, la resolución de problemas y la toma de decisiones en el plano individual y social.
Programación de aula.	Desarrollar estrategias de enseñanza y procedimientos de aprendizaje que se traduzcan en unidades didácticas coherentes con los planteamientos indicados.	Cambios en los métodos de trabajo y evaluación dentro del aula.
Realidad inmediata y planetaria, dentro y fuera del centro.	Favorecer la participación y la integración del centro en la vida del pueblo o del barrio.	Vinculación personal y colectiva con movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales, plataformas de solidaridad, proyectos de cooperación, etc., en los niveles locales y supranacionales.

Como se ha visto, la incorporación de la EP al currículo de la reforma no sólo es necesaria y urgente, sino también problemática y conflictiva. No obstante, son precisamente estas dificultades las que hacen imprescindible su práctica cotidiana. Para ello, es preciso superar cierto derrotismo ambiental, a menudo disfrazado cómoda e interesadamente de realismo, que niega a la educación sus virtualidades para introducir cambios en las personas y en la sociedad, condenándola a una mera reproducción de lo establecido. Igualmente, hay que cuestionar esa especie de seudoutopismo voluntarista, al que no es ajeno el propio poder, a pesar de las contradicciones en que incurre adoptando esta postura, que pretende convertir la escuela en una especie de fábrica para producir en serie ciudadanos perfectos, críticos e integrados al mismo tiempo. Por encima de estas consideraciones, los espacios educativos son lugares de encuentro entre personas, donde se ponen en marcha procesos de des-

cubrimiento, experiencias socioafectivas, capacidades de investigación, transformaciones a través del aprendizaje, etc., que influyen de manera decisiva en quienes participan en ellos.²⁵ Los valores, enfoques y formas de ver la realidad que recorran y den sentido a estos procesos resultarán, por tanto, esenciales para dar forma a los proyectos personales y sociales que se construyen durante la etapa escolar. La EP es un instrumento imprescindible para situarse a sí mismo y situar a los demás en el contexto sociohistórico que se contruye —que construimos— a nuestro alrededor, no mediante el sometimiento o la evasión con respecto al futuro que se nos pretende imponer, sino a través de la apuesta por otras maneras de pensar, sentir y vivir que, si no van a revolucionar el mundo al instante, nos dignifican como seres humanos y dignifican el espacio, el tiempo y la tarea de la que nos ocupamos en el planeta que nos sostiene y alienta.

NOTAS

1. Cfr. Xesús R. Jares, *Educación para la Paz. Su teoría. Su práctica*, Madrid, Popular, 1991, págs. 9-93; síntesis de la historia de la Educación para la Paz en conexión con los distintos contextos sociales, políticos, internacionales y culturales en que aparece.
2. Pedro Sáez, "Una aproximación didáctica a los conflictos armados de la posguerra fría", en *Papeles. Cuestiones Internacionales de Paz, Ecología y Desarrollo*, nº 52, otoño de 1994, págs. 118-126, para todo lo que sigue en este apartado.
3. Una síntesis sobre la crisis contemporánea y sus interpretaciones, en José M^a Mardones, "Por una cultura de la solidaridad. Actitudes ante la crisis", en *Cuadernos Fe y Secularidad*, nº 26, 1994.
4. Algunos ensayos de desigual valor que socializan las interpretaciones señaladas: Jacques Attali, *Milenio*, Barcelona, Seix Barral, 1991; Francis Fukuyama, *El fin de la Historia y el último hombre*, Barcelona, Planeta, 1992; Hans Magnus Enzensberger, *Perspectivas de guerra civil*, Barcelona, Anagrama, 1993; Alain Minc, *La nueva Edad Media. El gran vacío ideológico*, Madrid, Eds. Temas de Hoy, 1994; Samuel Huntington, "The Clash of Civilizations?", en *Foreign Affairs*, vol. 72, nº 3, verano de 1993, págs. 22-49.
5. Paul Kennedy, en *Auge y caída de las grandes potencias*, Barcelona, Plaza & Janés, 1989, ha estudiado de forma comparativa las diversas crisis que han acompañado la vida de los imperios a lo largo de la historia. Desde otro punto de vista, Robert Fossaert, en *El mundo del siglo XXI. Una teoría de los sistemas mundiales*, Madrid, Siglo XXI, 1994, traza una imagen globalizadora de los mecanismos que han puesto en relación o en tensión los ejes conformadores del mundo a lo largo del devenir histórico.
6. Cfr. Vicent Martínez Guzmán (ed.), *Teoría de la Paz*, Valencia, NAUllibres, 1995, conjunto de reflexiones sobre los nuevos enfoques de la paz tras la guerra fría, que combinan la teoría filosófica con los métodos de la investigación para la paz.
7. Una descripción pormenorizada de estos problemas de alcance mundial, en Paul Kennedy, *Hacia el siglo XXI*, Barcelona, Plaza & Janés, 1991; Luis de Sebastián, *Mundo rico, mundo pobre. Pobreza y solidaridad en el mundo de hoy*, Santander, Sal Terrae, 1992; Mariano Aguirre, *Los días del futuro. El sistema internacional en la era de la globalización*, Barcelona, Icaria, 1995. Desde una perspectiva didáctica, Centro Nuevo Modelo de Desarrollo, *Norte/Sur. La fábrica de pobreza*, Madrid, Popular, 1994.
8. Sue Greig, Graham Pike y David Selby, en *Los derechos de la tierra. Como si el planeta realmente importara*, Madrid, Popular/Adena/Cruz Roja Española, 1991, proponen una síntesis de los enfoques mencionados, en torno al término *Educación Global*, al que otros autores incorporan el adjetivo *Emancipatoria*, insistiendo en su carácter transformador, en el plano individual y en el colectivo: Anna Ros y José A. Antón, "La Educación para la Emancipación, un nuevo enfoque de la Educación para el Desarrollo", en *Documentos* —revista editada por el Programa de Cooperació i Solidaritat Nord-Sud de la Generalitat de Valencia—, nº VI, 1992, págs. 16-21. Un repaso a las principales aportaciones de la Educación para la Paz con respecto a la ecología, el género, la pobreza, el poder, la raza, etc., en David Hicks (Comp.), *Educación para la paz. Cuestiones, principios y práctica en el aula*, Madrid, Morata/Ministerio de Educación y Ciencia, 1993, págs. 71-262.
9. Este epígrafe sigue la definición de una didáctica para la paz esbozada en Pedro Sáez, "Geografía y Educación para la Paz: Espacios y Conflictos", ponencia presentada en el X *Encuentro sobre Aspectos Didácticos en la Enseñanza Secundaria*, organizado por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza, del 12 al 14 de septiembre de 1994, cuyas actas se publicarán a lo largo de 1995.
10. Sobre los diversos modelos de Educación para la Paz, y la filosofía que los sustenta y justifica, véanse, entre otras obras, Daniele Novara, *Scegliere la Pace. Guida Metodologica*, Turín, Edizione Gruppo Abele, 1989, y Seminario de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos, *Educación para la Paz. Una propuesta posible*, Madrid, Los Libros de la Catarata, 1994.
11. Cfr., sobre el concepto de violencia estructural, Johan Galtung, *Sobre la paz*, Barcelona, Fontamara, 1985, págs. 27-72; Vicenç Fisas Armengol, *Introducción al estudio de la paz y de los conflictos*, Barcelona, Lerna, 1987, págs. 63-80.
12. Sobre el papel del conflicto en la Educación para la Paz, John Paul Lederach, *Educación para la paz, objetivo escolar*, Barcelona, Fontamara, 1984, págs. 43-55; David Hicks (Comp.), op. cit., págs. 73-92.
13. Sobre los temas transversales, véanse los trabajos de Fernando González Lucini, *Temas Transversales y Educación en Valores*, Madrid, Alauda, 1993, págs. 15-47; Idem, *Temas Transversales y Areas Curriculares*, Madrid, Alauda/Anaya, 1994, págs. 11-37; Monserrat Moreno, "Los Temas Transversales: Una Enseñanza Mirando hacia Delante", en AA.VV., *Los Temas Transversales. Claves de la formación integral*, Madrid, Santillana, 1993, págs. 9-43; Martín Rodríguez Rojo, *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*, Barcelona, Oikos-Tau, 1995, págs. 15-39.
14. Cfr. Miguel Argibay, Gema Celorio y Juan José Celorio, *La cara oculta de los textos escolares. Investigación curricular en Ciencias Sociales*, Bilbao, Hegoa/Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 1991; Jurjo Torres Santomé, *El currículum oculto*, Madrid, Morata, 1992; Antonio Bolívar Botia, *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma. Problemas y propuestas*, Madrid, Escuela Española, 1992, págs. 45-78.
15. Véase, AA.VV., *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y transformar*, Barcelona, Graó, 1994, donde se repasan aquellos movimientos educativos que intentan conectar con los actores y los argumentos de los cambios sociales.
16. Alfons Banda i Tarradellas, *Educació per la Pau*, Barcelona, Barcanova, 1991, llega a priorizar el trabajo no formal como vehículo de construcción social de la paz, considerando que se trata de un paso previo indispensable para hacer posible un tratamiento escolar realista y coherente de la misma.
17. Cfr., al respecto, los libros de Fernando González Lucini y Antonio Bolívar Botia citados en las notas 12 y 13 respectivamente. Una panorámica general del problema, en Victoria Camps, *Los valores de la educación*, Madrid, Alauda/Anaya, 1994.
18. Véanse, Miquel Martínez y Josep M. Puig (Coords.), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*, Barcelona, Graó/ICE de la Universitat de Barcelona, 1991; AA.VV., *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos y técnicas*, Madrid, Narcea, 1995; Antonio Bolívar, *La evaluación de valores y actitudes*, Madrid, Alauda/Anaya, 1995.
19. Además de la bibliografía citada en la nota 11, Rafael Grasa, "Vivir el conflicto", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 150, julio-agosto de 1987, págs. 58-62; Vicenç Fisas Armengol, op. cit., págs. 165-218.
20. Cfr., las actividades recogidas en Pedro Sáez, *El Sur en el aula. Una didáctica para la solidaridad*, Zaragoza, Seminario de Investigación para la Paz, 1995, págs. 73-104.
21. Véase al respecto el reciente libro de Jurjo Torres Santomé, *Globalización e interdisciplinariedad. El currículum integrado*, Madrid, Morata, 1994.
22. Sobre el tratamiento educativo de la guerra, Anna Bastida, *Desaprender la guerra. Una visión crítica de la educación para la paz*, Barcelona, Icaria/Seminario de Investigación para la Paz de Zaragoza, 1994.
23. Cfr., sobre el tema, Henry Pluckrose, *Enseñanza y aprendizaje de la historia*, Madrid, Morata/Ministerio de Educación y Ciencia, 1993; Eduardo Enríquez del Árbol, "La Historia actual y la investigación sobre la paz", en Ana Rubio (ed.), *Presupuestos teóricos y éticos sobre la Paz*, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 1993, págs. 110-129; Pedro Sáez, "La memoria compartida. Educación para la Paz y Didáctica de la Historia", en AA.VV., *Hacer futuro en las aulas. Educación, Solidaridad y Desarrollo*, Barcelona, Intermón, 1995, págs. 143-168; Cristófol-A. Trepát, *Procedimientos en Historia. Un punto de vista didáctico*, Barcelona, Graó/ICE de la Universitat de Barcelona, 1995.

24. Véanse Xesús R. Jares, "Educación para la Paz y Organización Escolar", en Alfonso Fernández Herrería (ed.), *Educando para la paz: nuevas propuestas*, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, 1994, págs. 285-316; Miguel Ángel Santos Guerra, *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*, Archidona (Málaga), Eds. Aljibe, 1994, págs. 103-145.
25. Cfr., lo apuntado por Miguel Ángel Santos, en *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*, Madrid, Akal, 1993.

- Colectivo Amani, *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*, Madrid, Popular, 1994.
- Judson, Stephanie (ed.), *Aprendiendo a resolver los conflictos. Manual de educación para la paz y la no violencia*, Barcelona, Lerna, 1986.
- Mesa, Manuela (ed.), *Sodepaz, Educación para el Desarrollo y la Paz. Experiencias y propuestas en Europa*, Madrid, Popular, 1994.
- Novara, Daniele, *Scegliere la Pace* —curso compuesto de tres volúmenes: *Educazioni alla Giustizia, Educazione ai Rapporti y Educazioni al Disarmo*, y una guía metodológica—, Turín, Edizioni Gruppo Abele, 1989.
- Ortega, Pedro; Ramón Mínguez y Ramón Gil, *Educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela*, Valencia, NAUlibres, 1994.
- Paniego, Jósé Angel y Carmen Llopis, *Educación para la Solidaridad*, Madrid, CCS, 1994.
- Redpaz, *La tolerancia: Un valor para la convivencia. Material para la celebración del Día Escolar de la No violencia y la Paz*, Sevilla, Redpaz, 1994.
- Seminario de Educación para la Paz de la Asociación de Derechos Humanos de España, *A(r)memos la Paz. Unidad Didáctica (Gastos militares y necesidades humanas)*, Madrid, APDH, 1990.
- Tuvilla Rayo, José, *Educación en los derechos humanos. Propuestas y dinámicas para educar en la paz*, Madrid, CCS, 1993.

BIBLIOGRAFÍA DIDÁCTICA

Además de los libros y artículos que aparecen en las notas, como aparato crítico de referencia a las reflexiones desarrolladas en el trabajo, citamos, por orden cronológico de publicación, una serie de materiales didácticos que pueden ayudar a construir los procesos transversales descritos de forma práctica:

ADENA, *Proyecto Jugando a entender el mundo*, Madrid, ADENA - WWF, 1992.



Pedro Sáez Ortega, *La educación para la paz en el currículo de la reforma*, Cuadernos Bakeaz, nº 11, octubre de 1995.

© Pedro Sáez Ortega, 1995; © Bakeaz, 1995

Las opiniones expresadas en estos trabajos no coinciden necesariamente con las de Bakeaz.

Cuadernos Bakeaz es una publicación monográfica, bimestral, realizada por personas vinculadas a nuestro centro o colaboradores del mismo. Aborda temas relativos a economía de la defensa, políticas de seguridad, educación para la paz, guerras, economía y ecología; e intenta proporcionar a aquellas personas u organizaciones interesadas en estas cuestiones, estudios breves y rigurosos elaborados desde el pensamiento crítico y desde el compromiso con esos problemas.

Director de la publicación: Josu Ugarte • **Consejo asesor:** Joaquín Arriola, Anna Bastida, Roberto Bermejo, Xabier Etxeberria, Adolfo Fernández Marugán, Rafael Grasa, Xesús R. Jares, José Carlos Lechado, Arcadi Oliveres, Jesús M^a Puente, Jorge Riechmann, Pedro Sáez, Antonio Santamaría, Angela da Silva, Ruth Stanley, Carlos Taibo, Fernando Urrutikoetxea • **Primeros títulos:** 1. Carlos Taibo, *Quince preguntas sobre los conflictos yugoslavos*; 2. Xabier Etxeberria, *Antirracismo*; 3. Roberto Bermejo, *Equilibrio ecológico, crecimiento y empleo*; 4. Xabier Etxeberria, *Sobre la tolerancia y lo intolerable*; 5. Xabier Etxeberria, *La ética ante la crisis ecológica*; 6. Hans Christoph Binswanger, *Protección del medio ambiente y crecimiento económico*; 7. Carlos Taibo, *El conflicto de Chechenia: una guía de urgencia*, 8. Xesús R. Jares, *Los sustratos teóricos de la educación para la paz*; 9. Juan José Celorio, *La educación para el desarrollo*, 10. Angela da Silva, *Educación antirracista e interculturalidad*; 11. Pedro Sáez, *La educación para la paz en el currículo de la reforma* • **Próximos títulos:** 12. Martín Alonso, *Bosnia, la agonía de una esperanza* • **Diseño:** Jesús M^a Juaristi • **Fotocomposición:** ABD • **Impresión:** Grafilur • **ISSN:** 1133-9101 • **Depósito legal:** BI-295-94

Suscripción anual (6 números): 1.200 pts. • **Suscripción de apoyo:** 1.800 pts. • **Forma de pago:** cheque bancario o giro a nombre de Bakeaz; o transferencia a la c/c 38-3062621-8, de Bilbao Bizkaia Kutxa, Agencia 365, C/ Bergara, 48012 Bilbao • **Adquisición de ejemplares:** estos cuadernos, y otras publicaciones de Bakeaz, se pueden adquirir en Librópolis. Gral. Concha, 10. 48008 Bilbao. Tel. (94) 444 95 41. Fax (94) 422 07 30. Su PVP es de 200 pts./ej.

Bakeaz. Centro de documentación y estudios para la paz, es un organismo de carácter no gubernamental, independiente y sin ánimo de lucro. Está formado por un grupo de personas, vinculadas a los medios universitarios y pacifistas vascos, que intenta profundizar en el conocimiento de temas como la militarización de las relaciones internacionales, las políticas de seguridad, la producción y el comercio de armas, la relación entre economía y ecología, o la educación para la paz. Cuenta para ello con una biblioteca y hemeroteca especializadas, y con diferentes recursos pedagógicos, para así asegurar el objetivo de proporcionar información, recursos y asesoramiento. Asimismo, realiza estudios e investigaciones, publica trabajos propios o ajenos, organiza seminarios y cursos, y colabora con los medios de comunicación.