

Xesús R. Jares

Los sustratos teóricos de la educación para la paz

Xesús R. Jares es profesor de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de A Coruña. Coordinador del grupo Educadores pola Paz del Movimiento de Renovación Pedagógica Nova Escola Galega desde su fundación en el año 1983. Es miembro fundador del Seminario Permanente de Educación para la Paz de la Asociación Pro Derechos Humanos y colaborador de Bakeaz. Miembro del Consejo de Redacción de la Revista Galega de Educación y articulista habitual de Cuadernos de Pedagogía. Autor de diversos libros sobre educación para la paz y juegos cooperativos, reseñamos únicamente los escritos individualmente: Educar para ama-la paz, Vía Láctea/Nova Escola Galega, A Coruña, 1986; Educar para a paz, Ayto. de Santiago de Compostela (traducción castellana en 1990, Ayto. de Gijón); Técnicas e xogos cooperativos para tódalas idades, Vía Láctea/Nova Escola Galega, A Coruña, 1989 (2ª ed., 1993); Educación para la paz. Su teoría y su práctica, Popular, Madrid, 1991; Transversales. Educación para la paz, MEC (cajas rojas), Madrid, 1992; El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos, CCS, Madrid, 1992 (2ª ed., 1993).

Este ensayo presenta las bases teóricas y las implicaciones educativas de un modelo crítico-conflictual-noviolento de Educación para la Paz (EP). Para ello se presenta en primer lugar el contexto histórico de la EP estructurado en cuatro grandes olas o hitos generadores: el legado de la Escuela Nueva; la aportación de la Unesco; la contribución de la Investigación para la Paz, y la noviolencia. En segundo lugar, se analizan los dos conceptos básicos en los que el autor fundamenta su propuesta de EP: el concepto de paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto. A partir de aquí se define el significado de la educación para la paz, sus características y los componentes que la constituyen. Finalmente examinamos las implicaciones educativas que en la práctica escolar tiene este modelo de EP.

ÍNDICE

1. Contextualización histórica	1
2. El soporte conceptual	4
3. Concepto de educación para la paz	6
4. Componentes de la educación para la paz	7
5. Implicaciones educativas	8
Bibliografía	10

1 Contextualización histórica

Como hemos señalado (Jares, 1991; 1992), la Educación para la Paz (EP) no se reduce ni a sus formulaciones jurídicas y/o proclamaciones oficiales más o menos recientes, ni a los

tiempos que estamos viviendo. Muy por el contrario, la EP, tiene un amplio, rico y plural legado histórico en el que se han ido conformando las distintas posiciones que con sus acentuaciones y matices más o menos diferentes han dado lugar a cuatro grandes olas o fuentes generadoras que, sucintamente, exponemos a continuación (para una más amplia comprensión, véase Jares, 1991: 11-92).

■ El movimiento de la Escuela Nueva

El primer legado que fundamenta pedagógicamente la EP, tanto en su teoría como en su práctica, es el movimiento de la Escuela Nueva a comienzos de siglo. Además de su condición de movimiento transmisor y generador de la tradición humanista renovadora se une, en su génesis, un factor sociopolítico fundamental como es el estallido y las consecuencias socioeconómicas y morales de la primera guerra mundial. Las características fundamentales de este animoso movimiento educativo son:

■ La idea motriz es doble. Además de la crítica a las prácticas pedagógicas tradicionales, se fundamenta en el internacionalismo y la idea de evitar la guerra. De ahí que la cen-

tralidad de la EP en este momento sea la *necesidad de desarrollar una educación para la comprensión internacional que evite la guerra*.

■ Más que de un concepto de paz, se parte de una *interpretación psicologista de la guerra*, entendida como resultado de la no realización del denominado “instinto combativo”.

■ En consecuencia se propugna, como propuesta educativa, la *no represión de la “primera de las tendencias espontáneas del niño”*, canalizando dicho instinto combativo a través de los “equivalentes morales de la guerra”, es decir, actividades socialmente útiles o no destructivas.

■ La EP se configura como un concepto con una triple dimensión: educación moral, educación social y educación religiosa (Bovet, 1928: 31).

■ En cuanto a su *integración en el currículum* se da una cierta polémica entre los que la consideran como un concepto integral que abarca toda la educación, rechazando la asignaturización (opción que era la mayoritaria), y los que la encuadran en el área de Geografía e Historia y/o en la instrucción ético-moral.

■ *Utopismo pedagógico*, con dos variantes. El que se centra en la especial contribución de los educadores, “la salvación política del mundo está en manos de los educadores...” (Roselló, ? : 14); y el que acentúa el papel de la infancia desde la perspectiva de una educación nueva, “el niño, entonces, nos promete la redención de la humanidad...” (Montessori, ? : 109).

■ *Vitalismo*, optimismo y confianza en el ser humano que, finalmente, superará sus contradicciones y encontrará el camino de la paz. Optimismo que no obstante es necesario labrar y concretar en la vida diaria. Por ello critican tanto a los *idealistas sociales*, que creen en la abolición “natural y espontánea” de la guerra, como a los *fatalistas sociales*, que por el contrario proclaman la inevitabilidad de las guerras.

■ Las propuestas *didácticas* que se realizaban estaban relacionadas con su fundamentación:

- Enseñar la Constitución y los principios y fines de la Sociedad de Naciones, a través de lecciones, lecturas, concursos de redacción y otros medios.
- Referencia a las grandes realizaciones colectivas en favor de la paz, a las personalidades pacifistas y a las ideas fundamentales acerca de la paz y la violencia.
- Correspondencia interescolar e intercambios con centros de otras naciones. “Internacionalismo infantil” o “internacionalismo escolar”, en palabras de Santullano (1926: 97 y 100).
- Excursiones, visitas, viajes a centros de interés para la paz (museos, delegaciones de otros países, Cruz Roja, instituciones modélicas, etc.).
- Estudio “crítico” y “objetivo” de las noticias internacionales a través de los medios de comunicación.
- Exposiciones de materiales alusivos a otros países y conmemoración de fechas importantes en su desarrollo histórico.
- Institucionalización del Día de la Paz.
- Proyección de películas, mensajes radiofónicos, etc.
- Realización de estudios comparativos de las distintas civilizaciones.
- Organización escolar en régimen de autogobierno.
- Juegos infantiles, jornadas deportivas, sesiones musicales, representaciones teatrales, etc.
- Etc.

Como se puede apreciar, múltiples propuestas aplicables con sus debidas adaptaciones a la realidad educativa actual y que, en buena medida, muchas de ellas no han sido todavía

generalizadas al día de hoy. Por otro lado, con algunas de ellas se han iniciado en la práctica muchos proyectos educativos de la fase actual de la EP en el Estado español.

■ Creación de las Naciones Unidas y de la Unesco

El segundo hito generador nace de forma semejante al anterior. En este caso como consecuencia de la segunda guerra mundial y la posterior creación de las Naciones Unidas, y más particularmente su organismo especializado la Unesco. En un primer momento la EP desde la Unesco prosigue con los planteamientos de la educación para la comprensión internacional, a la que añade nuevos componentes como son la educación para los derechos humanos y, posteriormente, la educación para el desarme. Las características fundamentales son:

■ Su fuerte significado como educación para la comprensión internacional se traduce en los siguientes presupuestos didácticos:

- Enseñar cómo han vivido y viven los otros pueblos.
- Reconocer la aportación de cada nación al patrimonio común de la humanidad.
- Cómo un mundo dividido puede llegar a ser más solidario.
- Inculcar el convencimiento de que las naciones han de cooperar con las organizaciones internacionales. Lo que se denominaba educación acerca de las Naciones Unidas y organismos internacionales.
- Vivir en los centros escolares los principios de la democracia, la libertad y la igualdad.

■ La educación en derechos humanos tiene su inicio oficial con la proclamación de la *Carta de las NN.UU.* y especialmente con la aprobación de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, el 10 de diciembre de 1948. La histórica *Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacional, y la educación relativa a los Derechos Humanos y las libertades fundamentales* de 1974 y el Congreso de Viena de 1978 sobre enseñanza de los derechos humanos, constituyen los antecedentes más destacados de esta dimensión. Sobre su significado nos referiremos al hablar de los componentes de la EP.

■ La educación para el desarme tiene su génesis en las *Décadas del desarme* proclamadas por las NN.UU., y que a finales de los setenta va a ser incorporada en las propuestas educativas de la Unesco. La ya citada histórica Recomendación de 1974, constituye también un antecedente de la educación para el desarme, siendo el *Congreso mundial de educación para el desarme* celebrado en París en 1980 el hito más importante en la consolidación y divulgación de este componente. Además de estos eventos propiamente educativos, no debemos olvidar otros que, aún sin serlo específicamente, han tenido un impacto significativo en la educación para el desarme. Me refiero particularmente a la constitución en 1946 de la Federación Mundial de Trabajadores Científicos, muy crítica desde su inicio con la utilización de la ciencia para fines militares; y muy especialmente el histórico manifiesto Russel-Einstein de 1955, “en el que se expresa el peligro que corre la humanidad y se apela, como forma de superarlo, a la razón: ‘tenemos que aprender a pensar de manera nueva’, afirmación que encierra una decisiva importancia educativa” (Jares, 1983: 69-70). Sobre su significado nos referiremos al hablar de los componentes de la EP.

■ La concreción educativa de la Unesco, y en donde se puede ver su evolución, es el Plan de Escuelas Asociadas a la Unesco, iniciado en 1953. Su puesta en marcha responde a dos objetivos fundamentales, llevar a cabo trabajos expe-

rimentales y programas especiales a fin de establecer nuevos métodos, técnicas y materiales de enseñanza destinados a la educación para la comprensión internacional, la paz y los derechos humanos (Unesco, 1985a:), y, en segundo lugar, “facilitar intercambios de información, correspondencia, materiales didácticos, estudiantes y personal docente entre escuelas de diferentes países” (Monclús, 1988: 24).

■ *La Investigación para la Paz como nueva disciplina*

El tercer hito surge en los años sesenta como consecuencia del nacimiento de una nueva disciplina denominada *Investigación para la Paz*. Sus repercusiones van a ser especialmente en el plano conceptual, al revisar y reformular el propio concepto de paz, que veremos en el punto siguiente, y desarrollar la teoría gandhiana del conflicto. En el plano pedagógico, además de las consecuencias que las citadas revisiones tienen, se hace hincapié en recuperar las ideas y planteamientos de Paulo Freire, vinculando a la EP un nuevo componente: la educación para el desarrollo.

En su desarrollo histórico debemos citar en 1964 la constitución del IPRA (International Peace Research Association), con el fin de coordinar las diversas iniciativas de estudio. El IPRA no rechaza la implicación política de sus estudios y propuestas, ni se apoya únicamente en la iniciativa de la investigación científica. Así en 1975 se crea en el seno de la asociación la denominada Peace Education Commission (PEC), que va a coordinar e impulsar las actividades de EP del IPRA. Desde un principio se proclama la unidad y mutua interacción que debe existir entre investigación, acción y educación para la paz.

Las características de la EP desde la Investigación para la Paz forman parte de la concepción actual de la EP que proponemos en estas páginas, y que sintetizamos en las siguientes *características*:

- Concepción del proceso educativo como actividad política.
- Integración de la EP, para ser efectiva, en el proceso global de cambio social.
- Concepción global del mundo.
- Énfasis en los métodos socioafectivos y en la participación de los alumnos en su proceso de aprendizaje.
- Enfoque interdisciplinar.
- Búsqueda de la coherencia entre los fines y los medios, y entre la forma de educar y la forma de vivir.
- Relación orgánica entre la investigación, la acción y la educación para la paz.
- Necesariamente orientada hacia la acción.
- Desconfianza, en general, hacia las posibilidades de la institución escolar.

■ *El legado de la noviolencia*

El cuarto hito, que ya no sigue una cronología en el tiempo ni en el espacio como los tres anteriores, además de presentar una mayor diversidad en sus formulaciones, es el que nos proporciona el legado de la noviolencia. Sus *características fundamentales* podemos sintetizarlas en los siguientes principios educativos gandhianos:

- La filosofía y forma de actuar deben estar condicionados por dos principios fundamentales: el *satygraha* (firmeza en la verdad) y el *ahimsa* (acción sin violencia). Como señalaba el propio Gandhi, son “como las dos caras de una moneda, imposible separar el uno del otro” (Gandhi, 1988: 121).
- Énfasis en la autonomía personal y en la capacidad de afirmación, como primer paso para conseguir la libertad.

- Aprender a ser autosuficientes, tanto material como mentalmente.
- Armonizar las cuatro dimensiones de nuestro ser: cuerpo, intelecto, sensibilidad y espíritu.
- Importancia central de la teoría del conflicto y del aprendizaje de las estrategias noviolentas. Galtung señala que la idea básica de Gandhi respecto del conflicto es que “lejos de separar a dos partes, el conflicto debería unirlo, precisamente, porque tienen su incompatibilidad en común... debido a que tienen una incompatibilidad en común deberían esforzarse para llegar juntos a una solución...” (Galtung, 1978: 501).
- Entrenamiento en las estrategias de lucha noviolenta: en las experiencias educativas de las comunidades noviolentas que se han desarrollado, a todos los miembros de dicha comunidad y a los niños se les educa en el “deber de desobedecer y se les obliga a hacerlo, ante aquellas órdenes injustas o irrespetuosas” (Weyer, 1988: 101).
- Educación por medio del trabajo: el Nai Talim.
- Autoctonía cultural, manifestada por la vinculación a la cultura y lengua materna.
- Plena concordancia entre los fines y los métodos a emplear.
- Integración del proceso educativo en la comunidad. Para Gandhi no sólo la escuela debe estar abierta e integrada en su medio, sino que la educación no puede ser responsabilidad exclusiva de la misma; toda la comunidad debe participar en ella (Weyer, 1988: 100).

■ *La situación de la EP en España*

La *situación actual de la EP en el Estado español*, que arranca en la década de los ochenta, ha sido conformada por las distintas procedencias que hemos señalado (Jares, 1989). Procedencias que en buena medida marcan ciertas prioridades o especificidades en el momento de trabajar la EP. Así hablamos de la EP impulsada desde el movimiento por la paz y noviolento; los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) y los grupos, seminarios autónomos. Posteriormente, se han sumado a este proceso Organizaciones No Gubernamentales de ayuda al llamado Tercer Mundo (ONG); Centros de Documentación y/o investigación para la paz; e iniciativas institucionales esporádicas, fundamentalmente desde las corporaciones locales. En la década de los noventa, se puede decir que, a excepción del movimiento por la paz fuertemente debilitado, se mantienen, con menor o mayor influencia, las procedencias citadas, pero con los siguientes matices diferenciales:

- Se produce, en nuestra opinión, un estancamiento en las iniciativas procedentes de los MRP, en concordancia con el estancamiento general que sufren, incluso el movimiento noviolento, a pesar del espectacular aumento de la objeción e insumisión.
- Aumento de la influencia de la educación para el desarrollo, coincidentes con la mayor presencia social de las ONG, y muy especialmente de la educación intercultural, básicamente a raíz de la problemática planteada por la inmigración. Aspecto que analizamos al hablar de los componentes de la EP.
- Reconocimiento jurídico, tal como hacía la LODE, e integración de la EP como *tema transversal* del currículum con la LOGSE. Al margen de la valoración que de este hecho se pueda realizar, es indudable que merece un análisis tanto de los aspectos positivos como de aquellos otros que nos preocupan cada vez con más fuerza. Sobre ello hemos hecho referencia en otros lugares (Jares, 1993; 1994).
- Por otro lado, en parte ligado a lo anterior, se ha producido una cierta demanda de formación y la creación de seminarios permanentes, grupos de trabajo, proyectos de

formación en centros, etc. Es decir, se ha producido un aumento de los grupos de trabajo "autónomos". Ahora bien, si bien se produce un estancamiento, e incluso merma, de las fuentes iniciales de impulso de la EP, el aumento de los grupos autónomos, no ligados a las fuentes impulsoras iniciales, se debe en parte al legado y trabajo de sensibilización y formación realizado por aquellas, y que, en buena medida, continúan realizando.

2 El soporte conceptual

El modelo de EP crítico-conflictual-noviolento se fundamenta en dos conceptos básicos: el concepto de *paz positiva* y la perspectiva *creativa del conflicto*.

■ Concepto de paz positiva

Es fácil constatar, por un simple barrido de los medios de comunicación o una investigación de medio sobre las concepciones de la paz de la población con la que convivimos —a realizar, por ejemplo, por nuestros propios alumnos/as si tienen más de diez años—, cómo el concepto de paz dominante es el tradicional, heredado del concepto de *pax romana*: aquél que lo identifica como simple ausencia de conflictos bélicos, y, en nuestros días, como ausencia en general de todo tipo de conflictos. Ambas lecturas dominantes nos resultan insuficientes, claramente restrictivas e incluso interesadas políticamente. Desde el nacimiento de la Investigación para la Paz, el concepto de paz adquiere un nuevo significado al asociarla no como antítesis de la guerra sino al de violencia (la guerra no deja de ser un tipo de violencia organizada). Como señala Galtung, existe violencia cuando "los seres humanos están influidos de tal forma que sus realizaciones afectivas, somáticas y mentales, están por debajo de sus realizaciones potenciales" (1985: 30). De aquí la necesidad de una concepción amplia de la violencia que conlleva una concepción ampliada de la paz. En este sentido, se establece una diferencia fundamental entre *violencia directa* y *violencia estructural*, entendiendo la primera como la agresión física directa, la violencia "tradicional", la más fácilmente reconocible; y la segunda, indirecta y más oculta, que está presente en determinadas estructuras sociales, sinónima de la injusticia social. Esta última, que es la que se prioriza, se define

como aquel tipo de violencia que está "edificada dentro de la estructura, y se manifiesta como un poder desigual y, consiguientemente, como oportunidades de vida distintas. Los recursos están desigualmente distribuidos, como sucede cuando está fuertemente sesgada la distribución de la renta, o está desigualmente distribuida la alfabetización/educación, o cuando los servicios médicos existentes en determinadas zonas son sólo para determinados grupos, etc. Por encima de todo, está desigualmente repartido el poder de decisión acerca de la distribución de los recursos" (Galtung, 1985: 38-39).

Desde esta perspectiva, Galtung propone darle a la comprensión de la violencia un enfoque positivo, aunque paradójicamente lo va a presentar en negativo, "la idea de violencia como algo evitable que obstaculiza la autorrealización humana" (Galtung, 1981a: 96). Y por autorrealización humana se entiende la satisfacción de las necesidades básicas, materiales y no materiales. En este sentido cuando no se satisfacen las necesidades humanas básicas se pueden dar cuatro tipos de violencia:

- La violencia "clásica" de la guerra al homicidio.
- La pobreza y en general las privaciones en el campo de las necesidades materiales.
- La represión y privación de los derechos humanos.
- La alienación y la negación de las necesidades "superiores".

Como se ve, la paz afecta a todas las dimensiones de la vida, haciendo referencia a una estructura social de "amplia justicia y reducida violencia" (Curle, 1978). En palabras de P. Freire, "la paz se crea y se construye con la superación de las realidades sociales perversas. La paz se crea y se construye con la edificación incesante de la justicia social" (1986: 46). Su conceptualización nos lleva a relacionarla "no sólo con la teoría del conflicto, sino también con la teoría del desarrollo" (Galtung, 1969: 185) y de los derechos humanos. Por todo ello, concluimos con Galtung: "llamar paz a una situación en la que imperan la pobreza, la represión y la alienación es una parodia del concepto de paz" (1981: 99).

En el plano escolar, el primer tipo de violencia, la violencia física directa ha sido históricamente la gran respuesta "educativa" de la escuela tradicional. El lema "las letras con sangre entran" encierra en sí mismo todo un tratado de pedagogía violenta que en gran medida ha sido desterrado con mayor o menor convicción. Sin embargo, la violencia verbal y especialmente la referente a la privación de los derechos humanos distan mucho de ser superadas. Igualmente en las relaciones entre el alumnado, en los espacios en los que el poder del profesorado es menos visible o casi inexistente, como servicios, patios, etc., las relaciones de fuerza asentadas en la violencia física siguen produciéndose.

Cuadro 1 *Violencia estructural en la forma actual de la educación*

Función social

- Expropiación de la función autoeducante de la familia y de cada uno.
- División social del trabajo (manual/intelectual).
- Reproducción de la jerarquía social.
- "Aparcamiento" funcional de las relaciones de dependencia económica.

Relaciones interpersonales

- Agresividad latente/disciplina/coerción.
- Jerarquía escolar (ministro/delegados/inspectores/directores/enseñante/bedel).
- Meritocracia y competición.

Proceso de construcción y socialización

- Comunicación jerárquica, de una "vía" (antiadialógica).
- Parcialización y fragmentación del saber (nociónismo).
- Etnocentrismo cultural y antropológico (racismo).

En lo que atañe a la violencia estructural en el sistema educativo en general y de los centros escolares en particular, tal como hemos señalado en otro lugar (Jares, 1991), la estructura organizativa del sistema educativo es el elemento más problemático con el que se encuentra la EP debido precisamente a la configuración violenta de la estructura escolar. Tanto desde la Sociología de la Educación y las Teorías del Currículum, como desde la propia investigación en educación para la paz se detectan una serie de violencias estructurales en el sistema educativo que hace que sea un medio no muy favorable para un proyecto educativo como el que nos ocupa. Salio (1984 y 1986) resume las violencias estructurales del sistema educativo en el cuadro 1.

Como se ve, algunas formas de violencia estructural que se producen en el sistema educativo son reflejo o reproducción si se quiere de las generadas en la estructura social, como son las derivadas de la clase social, el sexo o la raza, fundamentalmente; pero además hay otras que son “propias” del sistema educativo, especialmente las derivadas del proceso de construcción y socialización del conocimiento. En cualquier caso, frente a unas y otras no estamos predeterminados únicamente a reproducir o a aceptar pasivamente tal estado de cosas. En el sistema educativo se pueden producir —y de hecho se producen— resistencias y transformaciones. Ese es el sentido precisamente de un proyecto educativo de educación para la paz: tomar consciencia de las diferentes formas de violencia para eliminarlas en mayor o menor medida.

■ Concepto de conflicto

Tanto en el plano escolar como en la vida social, *el conflicto tiene, como el concepto de paz, una lectura negativa dominante*, como algo no deseable, patológico o aberrante. Desde opciones ideológico-científicas, tecnocrático-positivistas, el conflicto se presenta como disfunción o patología y, en consecuencia, como una situación que es necesario corregir y sobre todo evitar. “El conflicto y la disensión interna de una sociedad se consideran inherentemente antitéticos al buen funcionamiento de un orden social” (Apple, 1986: 125).

Incluso en ocasiones se asocia a la violencia, confundiendo determinadas respuestas a un conflicto con su propia naturaleza. En este sentido *es necesario diferenciar entre agresión o cualquier comportamiento violento, respuesta negativa a un conflicto, y el propio conflicto*. “La confusión proviene porque se asimila violencia a conflicto. Cuando la violencia no es más que uno de los medios para resolver el conflicto, destruyendo al otro. La violencia tiende a suprimir el conflicto apuntando a la eliminación del adversario. La violencia es un medio, el conflicto un estado de hecho...” (Sèmelin, 1983: 44).

Igualmente *hay que distinguir, y en general existe acuerdo en ello, entre la agresión u otros comportamientos violentos de la agresividad o combatividad*. “El primer término designa un acto efectivo y el segundo se refiere a una tendencia o a una disposición” (Van Rillaer, 1977: 20). La agresividad forma parte de la conducta humana, no negativa en sí misma sino positiva y necesaria como fuerza para la autoafirmación, física y psíquica, del individuo y/o del grupo, y especialmente conformada por los procesos culturales de socialización. La violencia no es “sinónimo de agresividad” (Van Rillaer, 1977: 27). Es decir, de la “inevitabilidad de la agresividad no se deriva la inevitabilidad de la violencia” (Étxeberria, 1985: 35). Por consiguiente, tal como se recoge, entre otros, en la *Declaración de la violencia* (AA.VV., 1986), “es científicamente incorrecto decir que la guerra o cualquier otro comportamiento violento se encuentran genéticamente programados en nuestra naturaleza humana”.

Por todo ello, y como consecuencia del legado de la no violencia, la investigación para la paz y la teoría crítica de la educación, el conflicto se asume como lo que realmente es, un proceso natural y consustancial a la vida que, si se enfoca

positivamente, puede ser un factor de desarrollo personal, social y educativo. Por *conflicto entendemos un proceso de incompatibilidad entre personas, grupos o estructuras sociales, mediante el cual se afirman o perciben (diferencia entre conflicto real y falso conflicto) intereses, valores y/o aspiraciones contrarias*. Conviene tener en cuenta, pues, que, contrariando ciertas publicaciones al respecto, tanto en la génesis como en su resolución, intervienen no sólo personas o grupos, sino también los roles, contextos y estructuras sociales en los que se hayan inmersos.

En el plano escolar, desde una posición crítica no sólo se detecta y manifiesta la realidad del conflicto sino que se enfatiza la *naturaleza conflictiva de las escuelas*. Esta “se explica por el emplazamiento de los centros, derivado de su condición institucional, en el seno de la macropolítica escolar, delimitada por las relaciones existentes entre el Estado, la Administración y la sociedad civil; a la vez que su dimensión micropolítica, determinada por las relaciones, por igual peculiares, entre profesores, currículum y estructuras organizativas” (Beltrán, 1991: 225). Es más, el conflicto no sólo está presente en los centros educativos, como en toda organización, sino que si no se presenta de forma crónica y su afrontamiento se realiza en forma positiva, es decir abordado desde presupuestos democráticos y no violentos, se presenta como *variable fundamental y como estrategia preferente para facilitar el desarrollo organizativo autónomo y democrático de los centros* (Jares, 1993). Por este motivo, la postura a adoptar ante un conflicto no es la de ignorarlo u ocultarlo, que a la larga lo enquistas y suele dificultar su resolución, sino la de afrontarlo de forma positiva y no violenta. Para ello se hace necesario impulsar, desde pequeños, programas educativos para el afrontamiento y resolución no violenta de los conflictos, comenzando por aquellos más inmediatos y cercanos a nosotros.

Desde la perspectiva que desarrollamos, para poder entender e intervenir en la dinámica del conflicto es absolutamente imprescindible analizar todo lo relacionado con el uso del *poder*, visible y/o oculto, por parte de quienes lo detentan. *El poder se considera central al conflicto en particular y a la organización en general*, “el conjunto organizativo no es sino la dinámica y las redes de relaciones que se establecen sobre aspectos, formas, momentos del ejercicio del poder” (Beltrán, 1989: 334). Si bien “la mayor parte de la literatura se ha concentrado sobre el primer tipo —el poder visible—, con el consiguiente olvido del uso del poder para prevenir la oposición... La consideración del mismo es indispensable para comprender por qué la inactividad política de unos y, por lo tanto, su conformidad o anuencia no es más que el resultado de una particular actividad política por parte de otros autores, sin duda la actividad política predilecta del poderoso, por la apariencia de consenso y satisfacción que implican” (Alcaide, 1987: 338). Un ejemplo de lo que decimos lo puede constituir la propia postura de evitación del conflicto: para los que detentan el poder es una estrategia de control y mantenimiento del statu quo, para los que no lo detentan puede ser un acto de sometimiento o acomodación o bien una evitación estratégica hasta conseguir un reequilibrio del poder.

En general, podemos decir que el poder está relacionado con la capacidad de control sobre:

- Los recursos económico-sociales.
- El nivel cultural y educativo, en general y el conocimiento técnico en particular.
- Los recursos materiales.
- Las fuentes de información.
- La toma de decisiones.
- La capacidad de controlar/manipular lo que el otro desea.

No podemos dejar de subrayar el papel del conflicto en este modelo crítico de EP, hasta el punto de ser considerado como la especificidad más significativa de la EP (Jares, 1991). Dicho papel o utilización didáctica del conflicto viene dado, en nuestra opinión, en tres planos complementarios:

- En cuanto sensibilización ante determinados conflictos propios de la amplia cosmovisión de la paz: desigual reparto de la riqueza; discriminación por razón de sexo, raza, clase social, etnia o nacionalidad; vulneración de los derechos humanos; etc.
- Como desarrollo de la competencia individual y colectiva en el uso de técnicas no violentas de resolución de conflictos.
- En su incidencia en la organización del aula y del centro, que nos permite la reflexión y la valoración de los formatos organizativos en los que transcurre la acción educativa.

Huelga decir que, estos tres planos de intervención, afectan tanto al trabajo del profesor hacia el alumnado como al trabajo y relaciones entre el propio profesorado y comunidad educativa en general.

3 Concepto de educación para la paz

Por lo dicho, concebimos la EP como un proceso educativo, continuo y permanente, fundamentado en los dos conceptos definidores, la concepción positiva de paz y la perspectiva creativa del conflicto, y que a través de la aplicación de métodos problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad, desigual, violenta, compleja y conflictiva, para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia (Jares, 1991 y 1992). De la definición expresada así como de las características de los dos conceptos en los que se fundamenta, deducimos los siguientes principios o significados educativos de la EP:

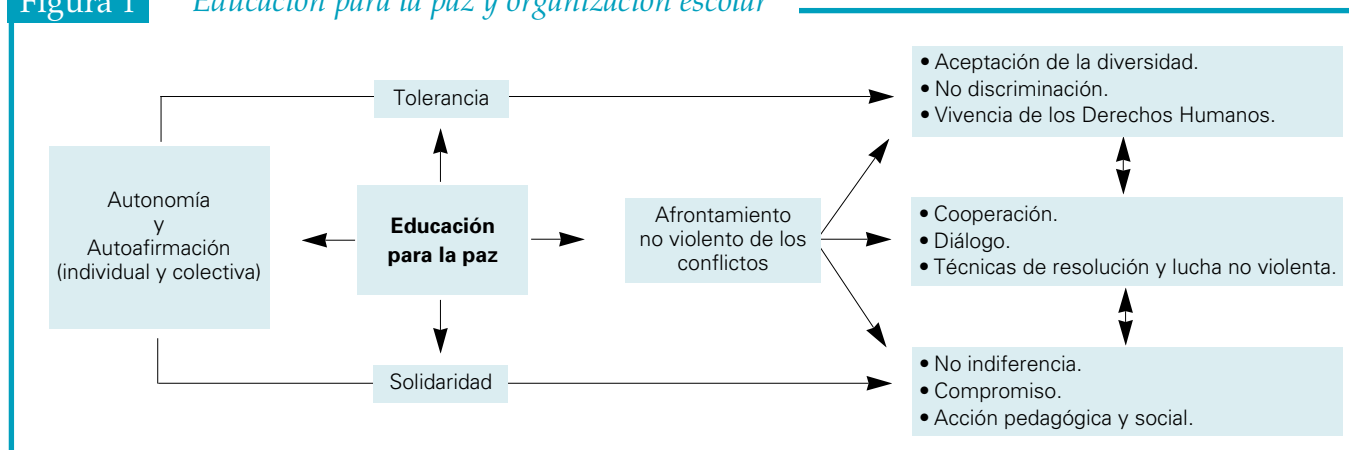
- **Educación para la paz es una forma particular de educación en valores.** Toda educación lleva consigo, consciente e inconscientemente, la transmisión de un determinado código de valores. Educar para la paz supone educar desde y para unos determinados valores, tales como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el compromiso, la autonomía personal y colectiva, el respeto, etc., al mismo tiempo que se cuestionan aquellos que son antitéticos a la cultura de la paz, como son la discriminación, la intolerancia, el etnocentrismo, la obediencia ciega, la indiferencia e insolidaridad, el conformismo, etc.
- **Educación para la paz es una educación desde y para la acción.** Dicho en negativo, no hay educación para la paz si

no hay acción práctica (Haavelsrud, 1976). Y ello tanto en lo que atañe a nuestro papel como educadores-ciudadanos, como en lo referente a nuestro trabajo con los alumnos/as. Para lo primero presupone una invitación para reflexionar sobre nuestros comportamientos, actitudes y compromisos, sabiendo que cuanto más corta es la distancia entre lo que decimos y hacemos, entre el currículum explícito y el oculto, más eficaz será nuestra labor. Para lo segundo, lejos de buscar la pasividad, tranquilidad, la no acción, etc., debemos dirigir nuestra acción hacia la formación de personas activas y combativas (Fortat y Lintanf, 1989: 19). Educar para la paz no es educar para la inhibición de la agresividad, necesaria para afrontar la vida, sino para su afirmación y canalización hacia actividades socialmente útiles.

■ **Educación para la paz es un proceso continuo y permanente.** Quiere esto decir que es algo más que diseñar una "lección de paz" o celebrar una efemérides. *La efemerización o campañas puntuales concretas sólo tienen valor educativo si son propuestas como punto de motivación o de arranque pero nunca de llegada.* Por el contrario, la realización de actividades puntuales totalmente descontextualizadas, de carácter burocrático, desinformadas e incluso en ambientes organizativos hostiles a lo que se pretende celebrar, suelen tener efectos totalmente contradictorios con los objetivos teóricos de la celebración. Como todo proceso educativo, exige una atención constante tanto por parte de las administraciones educativas en sus políticas educativas como por parte del profesorado, tanto en lo que atañe a los proyectos educativos de centro o de etapa como en las programaciones de aula.

■ **La educación para la paz como dimensión transversal del currículum afecta a todos sus elementos y etapas educativas.** Los temas transversales hacen referencia a un tipo de enseñanzas que deben estar recogidas en todas las áreas de todas las etapas educativas, en tanto que impregnan y afectan a todos los elementos del currículum. En consecuencia, "se tienen que incorporar a la programación de cada profesor para cultivarlos en las actividades específicas y en los métodos generales de su especialidad, ampliando el sentido educativo de ésta. En ciertos casos, será preciso decidir actividades especialmente dirigidas a estos objetivos transversales del currículum, pero es conveniente que formen parte de una filosofía educativa y de una metodología que impregne toda la actividad" (Gimeno, 1992: 325). Dicho de otra forma, los temas transversales introducen nuevos contenidos en el currículum, pero sobre todo reformulan y reintegran los existentes desde un nuevo enfoque integrador e interdisciplinar. Es decir, más que entenderlos como otros contenidos más a añadir a los ya de por sí sobrecargados programas escolares, suponen "un nuevo enfoque con el que trabajar desde las diversas áreas o disciplinas del currículum" (Villarasa, 1990: 39).

Figura 1 Educación para la paz y organización escolar



En tanto que afectan a toda la acción educativa de todas las áreas y niveles educativos, requieren su planificación y su correspondiente ejecución y evaluación por parte “de toda la comunidad educativa, especialmente del equipo docente. En particular, tienen que estar presentes en el proyecto educativo de centro, en el proyecto curricular de etapa y en las programaciones que realiza el profesorado” (MEC, 1992).

■ **Objetivos y contenidos de la EP.** Los objetivos y contenidos prioritarios e imprescindibles en todo proyecto de educación para la paz son los que se muestran en la figura 1 (Jares, 1992: 16).

4 Componentes

Tal como hemos visto en el punto primero, la Educación para la Paz (EP) a lo largo de su desarrollo histórico ha producido diferentes acepciones o componentes, en los que se han enfatizado unos determinados objetivos y contenidos. Incluso se han priorizado unos sobre otros. Desde la perspectiva en la que nos situamos, todos ellos están estrechamente ligados, tanto en el plano conceptual como en el didáctico. Por consiguiente, establecer fronteras o compartimentos más o menos estancos entre unos y otros nos resulta de difícil comprensión. Por el contrario, son como hemos dicho, diferentes componentes de un mismo proceso educativo. Particularmente son: la educación para la comprensión internacional; la educación para los derechos humanos; la educación para el desarme; la educación multicultural; la educación para el desarrollo; la educación para el conflicto y la desobediencia. Veamos a continuación los objetivos básicos de cada uno de ellos (para una más amplia comprensión, véase Jares, 1991: 138-163).

■ **Educación para la comprensión internacional.** Los objetivos que se persiguen son:

- Comprender y valorar positivamente la creciente interdependencia mundial.
- Reconocer, respetar y valorar la diversidad cultural, étnica y política de los pueblos del mundo.
- Contrarrestar la idea del enemigo.
- Favorecer la tolerancia.
- Conocer los diferentes movimientos sociales que en la historia y en la actualidad luchan en favor de la paz.
- Reconocer las condiciones que encierra la idea de paz positiva.

■ **Educación para los derechos humanos.** Los objetivos que se persiguen son:

- Comprender la historia de la lucha por los derechos humanos y las libertades fundamentales.
- Conocer el articulado de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de otras declaraciones internacionales con ella relacionadas.
- Identificar las violaciones de los derechos humanos. Indagar en sus causas y en las posibles alternativas.
- Conocer la labor de los organismos que luchan en defensa de los derechos humanos.
- Relacionar los derechos humanos con las nociones de justicia, igualdad, libertad, paz, dignidad y democracia.
- Identificar las causas sociales que generan violencia y valorar positivamente las estrategias de lucha tendentes a hacer desaparecer en la humanidad todo tipo de violencia.

■ **Educación intercultural.** En España, la nueva situación social y cultural creada con la inmigración ha provocado el reciente “boom” pedagógico de la educación intercultural y con él la necesidad de adecuar la respuesta educativa de la escuela a esta nueva realidad. Sin embargo, esta situación en nuestro país no deja de ocultar una cierta perversión, y además por partida doble: la educación intercultural no ha eclosionado ni con la realidad plurinacional y plurilingüe del Estado por un lado, ni tampoco con los españoles de etnia gitana por otro. Por ello, *la educación intercultural en España, además de integrar la temática más reciente de los inmigrantes y exiliados o refugiados, no puede olvidar la deuda histórica todavía no satisfecha que consiste en integrar en el currículum de todos los españoles, tengan o no tengan culturas diferenciadas, o sean o no sean gitanos, el pleno reconocimiento y vivencia tanto de la realidad plurinacional y plurilingüe del Estado español como de la cultura gitana.* En consecuencia, la educación intercultural no sólo atañe a los inmigrantes o hijos de los inmigrantes, o a las comunidades autónomas con lengua y cultura propias sino que “este tipo de enseñanza se centra claramente en todos los niños y todos los enseñantes y no sólo en los hijos de los inmigrantes”. Se trata pues de una “educación centrada en la diferencia y pluralidad cultural más que en una educación para los que son culturalmente diferentes” (Puig, 1991: 16). Los objetivos que se persiguen son:

- Valorización de la diferencia y respeto por el otro.
- Visión conflictiva de la realidad y del contacto entre culturas, así como de conflictos internos de cada cultura.
- Analizar críticamente los estereotipos y prejuicios (superioridad de unas razas sobre otras; de unas culturas sobre otras; asociación de la inmigración con la delincuencia; etc.).
- Favorecer el fortalecimiento y práctica de la solidaridad.
- Desarrollar actitudes críticas con el conformismo y la indiferencia.

■ **Educación para el desarme.** Sin duda es el componente más restringido y más fácilmente delimitable de la EP. Los objetivos que se persiguen son:

- Comprender el concepto de desarme y favorecer actitudes positivas hacia su aplicación.
- Analizar el estado-nación y el sistema guerra.
- Conocer las causas, naturaleza y consecuencias del rearme.
- Comparar gastos militares y necesidades sociales.
- Analizar el comercio de armas.
- Cuestionar el militarismo, y su relación con la aplicación de los derechos humanos y el subdesarrollo.
- Comprender y favorecer la objeción de conciencia al servicio militar y a la guerra.
- Analizar el miedo y la seguridad dentro y entre países.
- Favorecer alternativas no violentas de defensa.
- Favorecer actitudes críticas con las proclamas belicistas, “la incitación a la guerra, la propaganda y el militarismo en general” (Unesco, 1980: 7).

■ **Educación para el desarrollo.** Los objetivos que se persiguen son:

- Conocer el concepto de desarrollo y analizar sus relaciones con el de paz y derechos humanos.
- Analizar los antecedentes históricos del subdesarrollo.
- Analizar y propiciar actitudes críticas con el intercambio desigual en las relaciones Norte-Sur.
- Lo mismo con respecto al llamado nuevo orden económico internacional. Plantear posibles alternativas.
- Comprender el problema de la deuda externa.
- Analizar la situación de la población del hemisferio sur y los problemas migratorios. El caso de los refugiados.
- Indagar en la problemática de la alimentación y el hambre.
- Comprender los procesos de industrialización, transferencia tecnológica, contaminación y catástrofes industriales en los países dependientes.

- Indagar y cuestionar la relación comercio de armas y subdesarrollo.
 - Fomentar actitudes de solidaridad.
 - Cuestionar las actitudes paternalistas y neocoloniales con el llamado Tercer Mundo.
 - Relacionar nuestros hábitos de consumo con la educación para el desarrollo.
- **Educación para el conflicto y la desobediencia.** Los objetivos que se persiguen son:
- Favorecer la afirmación y la confianza en uno mismo como paso previo a tener confianza en los demás.
 - Reconocer el conflicto como natural e inevitable en la vida humana.
 - Identificar y ejercitarse en el análisis de los conflictos.
 - Conocer y practicar técnicas y estrategias de afrontamiento no violento de los conflictos.
 - Identificar los intereses reales de las ideologías encubridoras de determinados conflictos.
 - Favorecer actitudes de desobediencia ante situaciones de injusticia.
 - Conocer personas, organizaciones y hechos históricos que hayan utilizado y en los que se haya aplicado métodos de lucha no violenta, respectivamente.

5 Implicaciones educativas

■ El contexto organizativo

■ En primer lugar, debemos recordar que *todo proyecto educativo se realiza en y presupone un determinado formato organizativo*. Descuidar esta relación tiene que ver con la *tradicional segregación que la dimensión organizativa ha tenido/tiene en las cuestiones curriculares*. El caso de la Educación para la Paz (EP) no ha sido una excepción. Como hemos señalado en otro lugar (Jares, 1994b), tanto en el Estado español como allende nuestras fronteras, los trabajos, publicaciones, investigaciones, etc., sobre esta dimensión educativa se han centrado en dos aspectos esenciales: el *qué*, los contenidos, y el *cómo*, referido únicamente a la metodología. En uno y otro caso las cuestiones organizativas han sido soslayadas. Por el contrario, *la renovación cualitativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y la EP es uno de ellos, tiene que llevar necesariamente la renovación de las estructuras organizativas*.

Por consiguiente, un *proyecto curricular de EP tiene que plantearse la relación de los temas organizativos —la estructura organizativa, las normas, el estilo de dirección, la participación, la comunicación, el sistema de relaciones, la delegación de funciones, el tratamiento de los conflictos, la evaluación institucional, etc.— con los valores y objetivos que dicho proyecto persigue*.

■ En segundo lugar, no podemos olvidar que el propio *concepto de paz positiva* con el que trabajamos *presupone, tanto en el plano social como en el escolar, unas inequívocas relaciones y situaciones sociales que hacen mención directa a un determinado tipo de estructuras organizativas*. Si la paz es un orden social antitético con unas relaciones sociales violentas, asimétricas, injustas, alienantes, etc., forzosamente debe tener su traducción en el plano escolar, no sólo en lo curricular —analizar dichas estructuras para tomar conciencia de las mismas y fomentar actitudes de transformación—, sino también en su dimensión organizativo-estructural. Y ello no sólo para buscar la coherencia entre los fines y los medios a emplear, incluyendo en esto lo organizativo, sino también porque toda organización presupone, explícita e implícitamente, unos determinados

valores, un determinado currículum organizativo oculto. Así, por ejemplo, *más que reflexionar sobre los derechos humanos se trata de vivirlos en el centro*. “El ambiente de la escuela debe ser el de una comunidad en que se trata por igual a todos los individuos. Los principios de los derechos humanos deben reflejarse en la organización y administración de la vida escolar, en los métodos pedagógicos, en las relaciones entre maestros y alumnos y entre los propios maestros entre sí, como también en la contribución de escolares y profesores al bienestar de la comunidad” (Unesco, 1969: 21).

■ En tercer lugar, *un proyecto educativo de Educación para la Paz (EP) necesariamente implica una democratización de las estructuras escolares*. Y ello tanto por el concepto de paz positiva en el que se asienta como por las implicaciones organizativas de los derechos humanos. En estos tiempos de posmodernismo, mercantilización de la democracia y auge de movimientos neofascistas, es necesario, tanto en el plano social en general como en el educativo en particular, dar un nuevo impulso regenerador a lo que denominamos *cultura democrática*. *Una cultura de paz exige e implica una cultura democrática*. Si queremos que la escuela forme a personas democráticas y participativas, ella misma tiene que estar organizada desde esos presupuestos. Por ello, la búsqueda de una sociedad plenamente democrática, requiere no sólo que el sistema educativo fomente una actitud libre y participativa para la vida social futura o de adultos, sino que, tal como han insistido diversos autores, desde los clásicos a los más recientes, el propio sistema educativo debe articularse bajo los principios en los que dice fundamentarse.

Para avanzar en esta dirección es necesario modificar los planteamientos burocráticos y eficientistas de la organización escolar, a los que últimamente vuelve a recurrirse con mayor énfasis, por otros más descentralizados, participativos y democráticos. De forma sintética podemos decir que una organización democrática preocupada por ser en sí misma fuente de irradiación de valores característicos de una cultura de paz, debe reflexionar y autoevaluarse de forma continua sobre los siguientes aspectos:

- En primer lugar, sobre la forma en que se ejerce el *poder*, y, asociado a él, la *toma de decisiones*.
- En segundo lugar, el *poder* y su incidencia en la organización, puede estar matizado o “*cruzado*” por otras variables como son el *sexo, clase social, raza, etc.* En este sentido, la construcción “de una cultura participativa requiere fomentar la participación de los grupos menos influyentes —alumnos, padres de bajo nivel cultural, mujeres...” (San Fabián, 1992: 113).
- Por consiguiente, frente a las concepciones “*técnicas*” que ven el funcionamiento organizativo como incompatible con el conflicto, debemos situarlo y analizarlo desde y para un *contexto de conflicto*.
- En cuarto lugar, la cultura colaborativa, que igualmente exige una cultura de paz, requiere que el propio centro impulse, en todos los sectores de la comunidad educativa, la *participación como valor social*. Para ello, además de activar la participación interna en los asuntos del centro, el centro debe integrarse y participar en los asuntos de la comunidad en la que está ubicado. Por consiguiente, la participación, tanto en su dimensión de gestión como en su dimensión educativa, es un *derecho y una necesidad del proceso educativo institucional escolar*.

■ La metodología didáctica: el método socioafectivo

Los rasgos metodológicos de un proceso educativo informado desde la EP deberían cumplir los siguientes requisitos:

■ **Compatibilizar la metodología con la idea de paz positiva.** De ahí que se haga hincapié en la utilización de los

métodos dialógicos, experienciales y de investigación, mediante los cuales no sólo se alcanzarán determinados objetivos en el sentido clásico, sino que, al mismo tiempo, se aprenderán otros ligados al propio proceso de aprender. Las técnicas en las que se concreta esta orientación general fomentarán la participación, el trabajo en equipo, la cooperación, etc. El alumnado debe ser incitado a participar y a definir las propias condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje.

■ **La utilización preferente del enfoque socioafectivo.** Los fundamentos y pasos concretos de este enfoque son:

- Primero: *vivencia de una experiencia*, bien sea real o simulada como punto de partida. Como desarrollamos en otro lugar (Jares, 1991: 174-176), la vertiente intelectual del proceso de enseñanza-aprendizaje es necesario no separarla del componente afectivo y experiencial, requisitos que definen lo que es el método socioafectivo: “desarrollo conjunto de la intuición y del intelecto encaminado a desarrollar en los alumnos una más plena comprensión tanto de sí mismos como de los demás, mediante la combinación de experiencias reales (por oposición al estudio “clásico”) y del análisis” (Unesco, 1983b: 105). Tal como se ha comprobado, “el desarrollo de actitudes y valores no surge de manera automática con la simple adquisición de unos conocimientos y de una conciencia de los hechos. Esas cualidades se desarrollarán en los niños a través de la experiencia personal y de la participación” (Das y Jangira, 1986: 59). Por consiguiente debemos ser críticos con los planteamientos que sólo mencionan la información. “La información es esencial, pero es sólo un primer paso” (Classen-Bauer, 1979: 187).
- Segundo: *descripción y análisis de la misma*. Es decir, se trata de describir y analizar las propias reacciones de las personas que han participado en la anterior situación experiencial, comenzando por el análisis de los propios procesos decisivos que se han llevado a cabo. Al mismo tiempo, se trata de desarrollar otra característica esencial: el *desarrollo de la empatía*. “El concepto de empatía —sentimiento de concordancia y correspondencia con otro— puede considerarse como conteniendo dos elementos interrelacionados: 1) un sentimiento de seguridad y confianza en otros, el cual resulta de la confianza en nosotros mismos; 2) una habilidad que puede aprenderse y que consiste en una creciente sensibilidad y concentración que nos permiten comprender los mensajes tanto verbales como no verbales procedentes de otro” (Wolsk, 1975: 9).
- Tercero: *contraste y, si es posible, generalización de la experiencia vivida a situaciones exteriores de la vida real*. Esta fase tiene que ver con los procesos de tipo intelectual como son la descripción y el análisis de los procesos decisivos que se han vivido en la “situación experiencial”, así como su correlación e inferencias con el mundo real. Se trata, pues, de relacionar el micro-nivel del grupo clase con el meso o macro-nivel de la sociedad local, nacional o internacional.

■ Creación de un grupo de mutuo apoyo y confianza

A caballo entre los aspectos organizativos, metodológicos e interactivos, sobre todo, nos parece una concreción fundamental que nuestra práctica profesional en diferentes niveles educativos nos lo confirma día a día, curso a curso. Es absolutamente imprescindible, sea el nivel educativo que sea, la materia a impartir, etc., que diseñemos una estrategia tendente a generar en el aula, como en el centro, un clima de seguridad, de confianza, de mutuo apoyo... Y ello no sólo por moti-

vos éticos o morales, que son en sí mismos razones más que suficientes, sino también porque el trabajo didáctico en estas situaciones es más agradable para todos/as y además suele producir mejores resultados académicos.

Entre las estrategias básicas que utilizamos para operarizar este objetivo están:

- En primer lugar, *la propia actitud del profesorado*. Es necesario imbuirse de este objetivo, incluso diría haberlo vivido previamente, y llevar a la práctica las cualidades que hemos expuesto anteriormente para el profesorado.
- *Los juegos cooperativos y dinámicas de afirmación, confianza y comunicación*. Sin duda ocupan un papel fundamental en este cometido, y, por los resultados obtenidos, sigo manteniendo la expresión: “la magia de los juegos cooperativos”.
- *Las asambleas de clase, la organización y gestión del aula y del centro*. Los tres aspectos intentan potenciar la autonomía y la corresponsabilidad tanto en la toma de decisiones como en todos aquellos aspectos que afectan a la vida del aula. En este sentido aplicamos, y considero que es necesario recuperar, las propuestas y técnicas de los grandes pedagogos renovadores, lamentable y significativamente olvidados, como es el caso de Célestin Freinet. Las asambleas de clase; las bibliotecas de aula; los planes de trabajo; etc.; son algunas de las propuestas concretas de las que nos servimos.
- *Dinámicas de grupo* como vía de sensibilización sobre el sistema de relaciones en el aula y centro, así como sobre los contenidos de los temas transversales.

■ Los aprendizajes curriculares

Los contenidos de la EP están incluidos en los componentes que ya hemos visto. En este punto nos centramos únicamente en su tratamiento didáctico, fundamentalmente a través de las unidades didácticas.

Con las unidades didácticas concretamos el Proyecto curricular de etapa y el Proyecto educativo de centro al contexto del grupo con el que se trabaja. Con respecto a los temas transversales solemos utilizar dos formas complementarias de trabajo:

- Concreción de las actividades comunes de centro en el grupo específico con el que se trabaja.
- Integración de los temas transversales en las unidades didácticas. Esta vía, que es la más habitual, la más fructífera y la que nos interesa en este punto, tiene a su vez tres posibilidades (Jares, 1992): a) Trabajar ciertos elementos curriculares de algún tema transversal en una unidad didáctica determinada; b) Elaborar unidades didácticas interdisciplinarias entre dos o más áreas en las que se incluyen contenidos transversales; c) Elaborar unidades didácticas específicas sobre algún contenido de uno o más temas transversales coincidentes con los contenidos de algún área.

Un ejemplo del primer caso sería el tratamiento didáctico, con sus correspondientes actividades, de ciertos usos de la lengua que suponen una discriminación sexual o de otro tipo (tema transversal de la educación para la igualdad entre los sexos), englobado en una unidad didáctica sobre el uso oral o escrito de la Lengua en el área de Lengua Castellana o Literatura o Lengua Gallega, en el caso de Galicia.

Un ejemplo del segundo caso sería la elaboración de una unidad didáctica sobre la discriminación en la que los objetivos y contenidos de la misma y las actividades correspondientes se diseñan y realizan en torno a dicho concepto desde distintas áreas como pueden ser las de Lengua Castellana y Lengua Gallega, la de Ciencias Sociales, la de Ciencias Naturales, la de Educación Física, etc., y en el que intervienen distintos temas transversales: educación para la

paz, la educación para la igualdad entre los sexos, la educación para la salud, fundamentalmente.

Un ejemplo del tercer caso son la realización de una unidad didáctica en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia en el segundo ciclo de Secundaria sobre "Los conflictos en el mundo actual" (Educación para la Paz).

Las estrategias de elaboración son igualmente diferentes. En el primer caso, un contenido de tipo actitudinal complementa y al mismo tiempo afecta transversalmente a los restantes contenidos de diferente naturaleza de la unidad didáctica. En el segundo caso, por el contrario, distintas áreas con sus diferentes campos de conocimiento se ponen al servicio del estudio de un tópico de uno o más temas transversales, como es el caso de la discriminación. En el tercer caso, un profesor/a selecciona los conceptos, procedimientos y actitudes del currículo de su área coincidentes con los conceptos, procedimientos o actitudes de uno o más temas transversales.

■ La evaluación

La evaluación no debe centrarse únicamente en el alumnado, y más particularmente en los resultados por ellos obtenidos tal como de forma sesgada se suele hacer. Por el contrario, tal como se recoge en los documentos oficiales, la evaluación debe ser un proceso continuo que afecta a todos los elementos que intervienen en el proceso educativo: profesorado; metodologías y recursos empleados; organización del centro; programas; alumnado; etc.

En segundo lugar, dada la especificidad de la EP, la evaluación debe ser preferentemente de tipo cualitativo, debiendo ser en sí misma educativa. En consecuencia, la evaluación debe ser un proceso dialogado y compartido, entre el profesorado y el alumnado esencialmente.

En general, como pautas fundamentales deberán tenerse en cuenta las siguientes:

- *Cómo se enjuicia a las personas y grupos sociales, etnias, etc., ajenas al endogrupo:* grado de aceptación de las diferencias y la diversidad (cultural, lingüística, racial, sexual, etc.); grado de tolerancia y respeto; grado de solidaridad con los desfavorecidos; etc.
- *Nivel de compromiso con los valores de paz:* justicia, solidaridad, respeto, igualdad, no violencia, etc.
- *Grado de cooperación:* tipo de clima social existente; formas de relación: alumnado-profesorado; alumnos entre sí; profesorado-padres; etc.; tipo de destrezas sociales dominantes en las relaciones escolares.
- *Nivel de participación en las actividades de grupo y grado de respeto a las normas de funcionamiento:* participación—quién participa, sobre qué temas, en qué contextos; etc.—; ¿cuál es el grado de responsabilidad y de oportunidad que tienen los alumnos, profesores y padres para participar en la toma de decisiones?; ¿cuál es el grado de discusión acerca de las pautas organizativas?; ¿hasta qué punto se permiten/alientan en la escuela prácticas democráticas?; ¿quiénes asumen la responsabilidad de su elaboración, puesta en práctica y evaluación?; grado de aceptación y respeto a los otros; canales de comunicación que se utilizan; etc.
- *Formas de afrontamiento de los conflictos:* actitud que se adopta; estrategias que se ponen en juego; grado de respeto a las alternativas adoptadas; etc.

Debe tenerse en cuenta que, para comprender los auténticos significados del currículo, del proceso de institucionalización escolar en general, es necesario indagar y entender el alcance y dimensiones del currículo y cultura escolar, tanto en sus dimensiones explícitas como ocultas, así como las posibles contradicciones o incoherencias que entre ambos pueden existir. En este sentido uno de los grandes

retos de las prácticas educativas informadas desde la EP es el logro de la *coherencia entre el currículo explícito y el oculto*. Una forma de comprobarlo es respondiendo a preguntas del tipo como las que hemos enumerado anteriormente.

En definitiva, desde una perspectiva crítica y reflexiva, debemos examinar tanto las cuestiones didácticas y organizativas, como las sociales, políticas y filosóficas que intervienen en el currículo.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaide, M. (1987): *Conflicto y poder en las organizaciones*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Apple, M.W. (1986): *Ideología y currículo*. Madrid, Akal.
- Beltrán, F. (1989): *Proyecto docente*. Valencia, Universidad de Valencia.
- Beltrán, F. (1991): *Política y reformas curriculares*. Valencia, Universidad de Valencia.
- Bovet, P. (1928): *La psicología y la educación para la paz*. Madrid, La Lectura.
- Classen-Bauer, I. (1979): "Educación para la comprensión internacional". *Perpectivas*. Vol. IX, nº 2.
- Curle, A. (1978): *Conflictividad y pacificación*. Barcelona, Herder.
- Das, R.C. y Jangira, N.K. (1986): "Objetivos, programas y métodos educativos en el estudio de la escuela primaria". En Unesco-CMOPE: *Didáctica sobre cuestiones universales de hoy*. Barcelona, Teide-Unesco.
- Etxeberria, X. (1985): "La educación ante el fenómeno de la violencia". *Hitz irakaskuntza*, mayo.
- Fortat, R. y Lintanf, L. (1989): *Education aux droits de l'homme*. Lyon, Chronique Sociale.
- Freire, P. (1986): "1986: Año mundial de la paz". *El correo de la Unesco*, diciembre.
- Gandhi, M. (1988): *Todos los hombres son hermanos*. Salamanca, Sígueme.
- Galtung, J. (1969): "Violence, Peace and Peace Research". vol. 6, pp. 167-191.
- Galtung, J. (1978): "Conflict a Way of Life". *Essays in Peace Research*, vol. III.
- Galtung, J. (1981a): "Contribución específica de la Irenología al estudio de la violencia". En Unesco: *La violencia y sus causas*. París, Unesco.
- Galtung, J. (1981b): "Hacia una definición de la investigación sobre la paz". En Unesco: *Investigación sobre la paz. Tendencias recientes y repertorio mundial*. París, Unesco.
- Galtung, J. (1985): *Sobre la paz*. Barcelona, Fontamara.
- Gimeno Sacristán, J. (1992): "Ambitos de diseño". En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, pp. 265-333.
- Haavelsrud, M. (1976): "The Hidden Connection". *II Convention of the International Association of Educators for World Peace*, Sendai, Japón.
- Jares, X. R. (1983): "Educación para la paz". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 107, pp. 69-72.
- Jares, X.R. (1989): "Estudio introductorio sobre la situación de la educación para la paz en España". En AA.VV.: *Seminario sobre formación de monitores de educación para la paz*. Madrid, Cruz Roja Española.
- Jares, X.R. (1991): *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid, Popular.
- Jares, X.R. (1992): *Transversales. Educación para la paz*. Madrid, MEC.
- Jares, X.R. (1993a): "Los conflictos en la organización escolar". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 218, octubre, pp. 71-75.
- Jares, X.R. (1993b): "Transversalidad e Proxecto educativo". *Revista Galega de Educación*, nº 18, octubre, pp. 8-14.
- Jares, X.R. (1994a): "A participación nos centros escolares. Reflexions para sair dunha crise". *Revista Galega de Educación*, nº 21, pp. 26-33.

- Jares, X.R. (1994b): "Educación para la paz y Organización Escolar". En Fernández Herrería, A. (Cdor.): *Educando para la paz. Nuevas propuestas*. Granada, Universidad de Granada.
- MEC (1992): "Prólogo". *Temas transversales* (Cajas rojas). Madrid, MEC.
- Monclús, A. (1988): "Las escuelas asociadas. Origen, estructura y metodología". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 164, pp. 24-26.
- Montessori, M. (?): *Educação e paz*. Queluz de Baixo, Portugalia.
- Puig, G. (1991): "Hacia una pedagogía intercultural". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 196, octubre, pp. 12-18.
- Roselló, P. (?): *La escuela, la paz y la Sociedad de Naciones*. Madrid, La Lectura.
- Salio, G. (1984): "Educazione alla pace come educazione alla nonviolenza". *Scuola e Città*, nº 9, septiembre.
- Salio, G. (1986): "Teoría e pratica dell'educazione alla pace". En Novara, D. e Ronda, L.: *Scegliere la pace. Guida metodologica*. Turín, Abele.
- San Fabián, J.L. (1992): "Gobierno y participación en los centros escolares: sus aspectos culturales". En AA.VV.: *Cultura escolar y desarrollo organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla, Universidad de Sevilla, pp. 79-118.
- Santullano, M. (1926): "Internacionalismo". *Revista de Pedagogía*. Año V, nº 51, marzo, pp. 97-102.
- Sémelin, J. (1983): *Pour sortir de la violence*. París. Les Editions Ouvrières.
- Unesco (1969): *Algunas sugerencias sobre la enseñanza acerca de los Derechos Humanos*. París, Unesco.
- Unesco (1980): *Educación para el desarme. Congreso Mundial de educación para el desarme. Informe y documento final*. París, Unesco.
- Unesco (1983a): *La educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales, con miras a fomentar una actitud favorable al fortalecimiento de la seguridad y el desarme*. París, Unesco.
- Unesco (1983): *La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria*. París, Unesco.
- Unesco (1985): *El Plan de Escuelas Asociadas a la Unesco*. París, Unesco.
- Van Rillaer, J. (1977): *La agresividad humana*. Barcelona, Herder.
- Vilarrasa, A. (1990): "Las educaciones finales. ¿Nuevas 'marías'?". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 180, abril, pp. 37-40.
- Weyer, G. (1988): "Ecoles non-violentes". En Bayada, B. y otros: *Pour une éducation non-violente*. Montargis, Non-Violence Actualité.
- Wolks, D. (1975): *Un método pedagógico centrado en la experiencia. Ejercicios de percepción, comunicación y acción*. París, Unesco.



Xesús R. Jares, *Los sustratos teóricos de la educación para la paz*, Cuadernos Bakeaz, nº 8, abril de 1995.

© Xesús R. Jares, 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, 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, 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* • **Próximos títulos:** 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 la reforma educativa* • **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.

Bakeaz • Avenida Zuberoa, 43 bajo • 48012 Bilbao • Tel. (94) 421 37 19 • Fax (94) 421 65 02