

Xesús R. Jares

Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de A Coruña

Coordinador de Educadores/as pola Paz-Nova Escola Galega

Educación es una tarea difícil y compleja, tanto por su finalidad como por la diversidad de variables que inciden en su naturaleza, como son la economía, la estructura y evolución social, las políticas educativas, la conformación del currículum por los diversos agentes que en el mismo participan (editoriales de libros de texto, profesorado, etc.), las teorías pedagógicas, etc. La educación para la paz y la convivencia democrática supone, además, optar por unos valores determinados que social y culturalmente no siempre están presentes. Por consiguiente para llevar a cabo este proceso debemos conocer, por una parte, tanto las claves explicativas de lo que ocurre en el sistema educativo como las tendencias económicas, sociales y políticas dominantes en la sociedad. Por otra, los propios fundamentos conceptuales desde y para los que queremos educar. Veamos, pues, primeramente los parámetros básicos en los que se fundamenta la educación para la paz (EP).

DE QUE ESTAMOS HABLANDO CUANDO DECIMOS EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Como hemos sostenido a lo largo de los casi últimos veinte años, nuestra concepción de educación para la paz (EP) es la que hemos denominado crítica-conflictual-no-violenta (Jares, 1999a), asentada en los planteamientos

de la teoría crítica de la educación, la investigación para la paz y en la filosofía no-violenta. Del bagaje aportado por estas disciplinas así como por la propia evolución del concepto de EP, hemos establecido que el concepto de *paz positiva* y la perspectiva creativa del conflicto son los dos conceptos básicos en los que se fundamenta esta dimensión educativa.

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, como 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 influenciados 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, 1981:96). 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”.

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 si 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, servicios, patios, etc., las relaciones de fuerza asentadas en la violencia física siguen produciéndose.

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, 1999a), 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 currículo, 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, tales como:

- Imposición de un modelo de disciplina coercitiva, no democrática.
- Jerarquía escolar.
- Meritocracia y competición.
- Parcialización y fragmentación del saber (nociónismo).
- Etnocentrismo cultural y antropológico.

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 y 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 si 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 “sinónima de agresividad” (Van Rillaer, 1977:27). Es decir, de la “inevitabilidad de la agresividad no se deriva

la inevitabilidad de la violencia” (Etxebarria, 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 hallan 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 (Ball, 1989). 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, 2001b). Por este motivo, la postura a adoptar

ante un conflicto no es la de ignorar u ocultar, que a la larga lo enquistas y suele dificultar su resolución, sino la de afrontarlos 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 (Jares, 2001a).

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. 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.

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, 1999a). Dicho papel o utilización didáctica del conflicto viene dado, en nuestra opinión, en tres planos complementarios:

a) 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.

b) Como desarrollo de la competencia individual y colectiva en el uso de técnicas no-

violentas de resolución de conflictos.

c) 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.

Sobre la Educación para la Paz (EP)

Desde esta perspectiva, entendemos la EP como un proceso educativo, dinámico, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de *paz positiva* y en la perspectiva creativa del conflicto, como elementos significativos y definidores, y que, a través de la aplicación de enfoques socioafectivos y problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia (Jares, 1999a). Realidad que es compleja y conflictiva y que la entendemos referida a las tres dimensiones relacionales en las que se desenvuelve el ser humano: consigo mismo y con los demás; con y desde las interacciones y estructuras sociales por él creadas, y con el medio ambiente en el que transcurre la vida. En este sentido, hablamos de la EP como «encrucijada de una educación afectiva, una educación sociopolítica y una educación ambiental» (Jares, 1983; 1986).

Si hemos dicho que el concepto de *paz positiva* se encuentra en oposición a todo tipo de violencia y, con ello, en la apuesta por la *resolución positiva de los conflictos*, así como en su

triple relación con el *desarrollo y justicia social, la democracia y los derechos humanos*, éstos serán, pues, los cuatro contenidos centrales a desarrollar, sabiendo que el conflicto y la visión conflictiva de la realidad atraviesa transversalmente todos sus contenidos.

LOS OBJETIVOS Y CONTENIDOS BÁSICOS DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

La educación para la paz (EP) a lo largo de su desarrollo histórico ha producido diferentes acepciones o componentes, en los que se ha 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 todo tipo de violencia en la humanidad.

Educación intercultural

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 fomento y práctica de la solidaridad.
- Desarrollar actitudes críticas con el conformismo y la indiferencia.

Educación para el desarme

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 en los que se haya aplicado métodos de lucha no-violenta.

LOS RETOS PARA EL FUTURO

Por lo dicho en los dos puntos anteriores y por los cambios sociales que se están produciendo tanto en el conjunto de la sociedad como en el interior del propio sistema educativo, los cuatro retos fundamentales a los que en nuestra opinión debe sumar su voz la EP en la próxima década son (y ello no implica que olvidemos otros):

- Conflicto, violencia y convivencia, tanto en los centros escolares como en el conjunto del sistema social, y que en el plano educativo denominamos *educación para el conflicto y la convivencia*.
- Exclusión social y neoliberalismo, que nos lleva a lo que denominamos *educación para el desarrollo y la justicia*.
- Inmigración y diversidad, que nos lleva a la *educación para la diversidad y la multiculturalidad*.
- Ciudadanía democrática y derechos humanos, que nos lleva a la *educación para la democracia y los derechos humanos*.

Veamos someramente los contenidos y retos de cada uno de ellos:

Educación para el conflicto y la convivencia

Como hemos dicho el conflicto forma parte de la naturaleza en tanto en cuanto es un concepto fundamental de la EP. Esta característica

le da un carácter central que obliga a que todos los componentes y dimensiones de aquella tienen que fundamentarse, desde nuestra perspectiva, en la educación para el conflicto. Sintéticamente, la educación para el conflicto y la convivencia debe llevarnos a trabajar tanto en el plano del currículum como de las relaciones de aula-centro en los siguientes contenidos:

a) *La revisión del control y la disciplina*

El control y la disciplina suelen tener una lectura negativa, especialmente entre los estudiantes, aunque el problema en educación no es tanto el de discutir su necesidad, que son inherentes a todo proceso educativo, sino la forma de ejercerlos. En otras palabras, el tema está en ver que dicho control y disciplina sean democráticos y, como decía Freinet a propósito de la disciplina, que sea discutida y asumida por todos. En este sentido debemos descartar tanto las opciones que rechazan ilusoriamente todo tipo de control y de disciplina como aquellas otras que, en realidad, suspiran por tener estudiantes o profesorado obedientes, confundiendo obediencia con respeto.

No podemos obviar esta situación desde la EP. De hecho, cada vez son más las llamadas y requerimientos para abordar esta problemática. Sin duda no es un tema fácil ni, como sucede en educación, que pueda resolverse con recetas fáciles o mágicas. Pero tampoco es menos cierto que muchos de los que elevan su voz para criticar la actual situación de indisciplina en realidad lo que reclaman es la vuelta a lo "clásico", la educación del silencio total y la obediencia continua. Esta forma de pensamiento está ligada a dos reduccionismos que impiden un planteamiento riguroso sobre esta temática. Por una parte, creer que el problema

de la disciplina reside en causas ajenas al centro y a la labor del docente. Así las causas más frecuentes que se citan son: la personalidad inestable, difícil del estudiante; al medio familiar de origen o/y, en tercer lugar, al medio social en el que vive el estudiante. Por otra parte, aparece un segundo tipo de reduccionismo derivado de ciertas prácticas escolares en relación con las situaciones de indisciplina que consiste en ponerlas en funcionamiento sólo cuando se producen situaciones graves de convivencia y habitualmente con fines exclusivamente represivos. Así por ejemplo, en este segundo tipo podemos hablar de la práctica bastante generalizada de convocar la Comisión de convivencia del Consejo Escolar sólo cuando hay que pronunciarse sobre un expediente disciplinario y habitualmente con la única propuesta de expulsión. Lo mismo podríamos decir de ciertas prácticas de las tutorías. También considero que debemos ser críticos con la opinión de aquellos que presentan una situación de desgobierno en los centros, generalizando a todo el alumnado un determinado tipo de comportamientos (Jares, 2001b).

b) *El cultivo de las relaciones interpersonales y de la afectividad. La creación de grupo*

El tratamiento de las relaciones interpersonales ocupa un lugar preferente en la EP. De un lado, porque se trata de un objetivo con valor en sí mismo: desarrollo de la capacidad comunicativa; de otro, por ser un medio o instrumento en el que se apoya la EP para conseguir una convivencia de paz. Como ocurre con la forma de educar, las relaciones interpersonales no sólo tienen que estar en consonancia con los objetivos propuestos, sino que son en sí mismas un "contenido" de aprendizaje insoslayable en todo proceso educativo en cuanto que éste se fundamenta precisamente en esas rela-

ciones humanas. Como se ha dicho, la educación para la paz comienza construyendo unas relaciones de paz entre todos los miembros de la comunidad educativa (Jares, 1983; 1995; 2001a; 1999a; Novara, 1989a y 1989b; Romía, 1988; UNESCO, 1969).

Para avanzar en la dirección de construir unas relaciones sociales respetuosas, empáticas, cooperativas, etc., es preciso insistir en la necesidad de cambiar la cultura imperante de la competitividad y del menosprecio, por una cultura de la reciprocidad, la tolerancia y la afirmación, a través del uso de metodologías, dinámicas y estructuras participativas. Igualmente, no debemos olvidar, como nos recordaba Paulo Freire, que la educación es un acto de amor. Nos guste o no, querámoslo o no, siempre en los procesos educativos van a florecer unas determinadas relaciones afectivas. La educación de los sentimientos es un aspecto central sobre el que ha incidido de forma especial el movimiento feminista y las propuestas coeducativas y de educación para la afectividad y la sexualidad.

c) *La resolución positiva de los conflictos*

Antes de nada conviene recordar que la creciente demanda que se está produciendo en los últimos años de formación sobre resolución de conflictos tiene un aspecto positivo pero también puede ocultar una desviación en doble sentido. Por una parte, creer que la resolución de conflictos es una técnica que se puede aprender y aplicar en cualquier contexto o situación; por otra, creer que es una receta mágica que nos salvará de todo conflicto o, de no evitarlo, nos dará todas las claves para poder resolverlo satisfactoriamente. En estas situaciones la demanda se produce más por una

visión negativa –“qué hacer para que no haya conflictos”– o por una desinformación del tipo “aprenda a resolver conflictos en diez días y para toda la vida”, alimentada en parte por cierta bibliografía anglosajona. Pues bien, aún a riesgo de decepcionar hay que decir con claridad y rotundidad que la resolución de conflictos no es un proceso que se pueda aplicar miméticamente a cada situación conflictiva ni tampoco nos garantiza éxito en todas las situaciones. No podemos obviar que cada situación conflictiva tiene sus peculiaridades y que la resolución positiva del conflicto no depende únicamente del conocimiento de determinadas técnicas o procesos que, en cambio, sí pueden ayudarnos a entender y a poder intervenir en los mismos de forma más eficaz, o al menos con más probabilidades de que así sea.

Otro aspecto importante es que, tal como atestiguan diferentes experiencias, desde pequeños podemos aprender a resolver los conflictos de forma no-violenta, situación que además facilitará la creación de una nueva cultura del conflicto (Jares, 2001b). En este sentido es bueno familiarizarnos desde la educación infantil con diversas estrategias para la toma de conciencia sobre el conflicto y su resolución por medios no-violentos. Entre ellas estamos utilizando recursos didácticos como textos y libros literarios que abordan diferentes conflictos y diferentes formas de resolución; estudios de casos; juegos de rol y de simulación; dramatizaciones; juegos cooperativos; etc. (Jares, 1999a, 2001a y 2001b). Pero además de ello es fundamental que haya un entrenamiento en las dinámicas reales de conflicto en las que se utilicen fundamentalmente la negociación y la mediación.

Es necesario, pues, que en cada centro escolar se planifique un programa de intervención

sobre resolución de conflictos que, de forma global, tanto para el espacio de aula como de centro y teniendo en cuenta los tres protagonistas principales de la comunidad educativa –profesorado, alumnado y madres/padres–, se contemplen aspectos como:

- Tiempo para analizar e intervenir en conflictos, explorando las diversas posibilidades de resolución.
- Espacios adecuados para abordarlos.
- Oportunidades para ensayar y ejercitarse en habilidades y técnicas de resolución.
- Experiencias lúdicas y de dinámica de grupos que faciliten la cohesión grupal.
- Tiempo para evaluar los grados de cumplimiento de los posibles acuerdos
- Apoyo y estímulo por parte del equipo docente al alumnado para que aprendan a resolver sus conflictos.
- Organización democrática del aula y centro escolar. Como expresó N. Bobbio «sin democracia no existen las condiciones mínimas para la solución pacífica de los conflictos» (1991:14).
- Fomentar el aprendizaje cooperativo y el trabajo en grupos. «Democratizar el trabajo, en los actuales contextos educativos, significa sobre todo transformar el currículum académico competitivo. Es el escenario de las principales exclusiones sociales que se producen por causa de la educación, y constituye el principal fundamento de la jerarquía que habita en las instituciones educativas» (Connell, 1997:102).
- Ofrecer un currículum integrado desde la visión conflictiva de la realidad.

d) *La prevención de la violencia*

Íntimamente ligado a lo anterior debemos tener en cuenta la lucha contra toda forma de

violencia. En relación a una de ellas como es la intimidación o acoso –*bullying*– ha sido el noruego Dan Olweus el precursor en Europa sobre este tipo de estudios en el medio escolar. En efecto, a partir de los años 70 comienza a estudiarse este tipo de violencia en Suecia y Noruega. En la actualidad son Gran Bretaña y Francia los países europeos que están siguiendo este fenómeno con más preocupación. En el estado español son todavía escasas las investigaciones realizadas, además muchas de ellas –como en el caso europeo– desde criterios exclusivamente cuantitativas y psicologicistas, aunque comienza a detectarse una creciente preocupación e interés por esta temática desde diferentes ópticas y campos de estudio: psicología social y de la educación, educación para la paz, educación en valores y para la convivencia, sociología de la educación, etc. Interés que obviamente está motivado por la creciente preocupación del profesorado, madres y padres, e incluso medios de comunicación, por las respuestas violentas a determinadas situaciones conflictuales. Incluso podemos decir, que un sector importante del profesorado se encuentra sorprendido ante la dificultad de encontrar esquemas de comprensión y acción, que permitan iluminar formas de afrontamiento de los conflictos que posibiliten o favorezcan cambios positivos para la comunidad escolar.

En los estudios de D. Olweus (1998), se refleja la opinión del alumnado según la cual se da una escasa intervención del profesorado para detener las intimidaciones en los centros escolares. Este es un dato que, de confirmarse en nuestro país, debería hacernos reflexionar muy profundamente sobre lo que estamos haciendo en los centros. Romper con esta percepción del alumnado es un reto que debemos encarar, sabiendo que la res-

ponsabilidad no recae únicamente en el colectivo docente.

Educación para el desarrollo y la justicia

La pobreza, que es la mayor y más cruel de las violencias que soporta el ser humano, y los procesos de exclusión social que la determinan deben tener un tratamiento educativo preferencial. Y ello tanto en lo relativo a las poblaciones del sur del planeta como en lo que denominamos el cuarto mundo. No podemos olvidar, tanto en nuestro entorno inmediato como en el conjunto del planeta, que los procesos de exclusión social lejos de disminuir están aumentando. Algo falla en este sistema consagrado al mercado y a la libre competencia cuando no es capaz o no quiere solucionar este grave problema si “técnicamente” es posible. Tal vez debemos pensar que la lógica del mercado imperante, del culto de la eficacia y de la competitividad, nos lleva a cuatro grandes consecuencias que acentúan la exclusión social y que tienen sus repercusiones también en el plano educativo:

- La reducción de la presencia del estado, lo que se ha denominado el “estado mínimo”.
- La privatización de las funciones públicas, como está ocurriendo con la educación y la sanidad.
- La desregulación de los controles públicos, ya que se cree que el mercado lo hará.
- La promoción de la cultura de la gestión empresarial como modelo a imitar, y que desde hace años está teniendo una fuerte incidencia en la organización y gestión de los centros educativos.

Desde estos presupuestos, la educación para el desarrollo enfatiza su acción en los

desequilibrios socio-económicos entre y dentro de los pueblos, así como en los procesos de alienación que aquellos suelen llevar consigo. De aquí que su “objetivo terminal”, es el de “facilitar a los alumnos un cambio de actitudes y comportamientos en relación con el problema de los desequilibrios económicos, sociales y culturales entre los pueblos y sus graves consecuencias” (Mans Unides, 1985:9). Una educación para el desarrollo debe concretarse en una educación para la solidaridad, “la ternura de los pueblos” en palabras de Ernesto Cardenal, a través de la cual se planifiquen las acciones concretas, decididas por alumnos y profesores y/o los órganos de gobierno de los centros educativos. Estas acciones deben ocupar un lugar destacado, tanto por su finalidad como por su labor mediadora de sensibilización.

Pero además de la mirada social, el desarrollo y la justicia debemos analizarlos en las prácticas que se producen en el sistema educativo. Y dentro de ellas, hay una serie de preguntas clave que no podemos obviar:

- ¿Quién fracasa en el sistema educativo?
- ¿El sistema educativo refuerza a los que más lo necesitan o por el contrario a los que menos?
- ¿Existe realmente la igualdad de oportunidades?
- Bajo el término de atención a la diversidad, ¿se pueden esconder medidas discriminatorias, de exclusión?
- ¿Qué tipo de respuestas educativas ofrecen los centros a los diferentes tipos de diversidad?
- ¿Qué tipo de medidas –de recursos humanos, pedagógicas, etc.– ofrecen las administraciones educativas para la atención de la diversidad?

Desde esta lectura, no debemos olvidar que la educación no es un bien de consumo, con independencia de que para algunos así lo sea, sino que ante todo es un derecho de todas y todos recogido como tal en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en el propio articulado de la Constitución española. En este sentido, como señala Connell (1997), la justicia social en educación no sólo puede estar centrada sobre el “cuánto” (años de escolarización y acceso a los estudios superiores), sino también en el “qué”, el propio currículum, “justicia curricular”. En este sentido, “una educación que privilegia a un niño sobre otro está dando al primero una educación corrupta, a la vez que le favorece social o económicamente” (Connell, 1997:23). En definitiva, la educación y particularmente la educación para la paz, debe analizar la exclusión social no sólo desde el origen social del que proviene el alumnado sino también de aquella que se puede generar en el propio sistema educativo, en muchos casos tomando como coartada un mal entendimiento de la diversidad que analizamos en el punto siguiente.

Educación para la diversidad y la multiculturalidad

El concepto base en el que se apoya la educación intercultural es el de la *diferencia* o *diversidad*, “la centralidad de la diferencia” (Nanni, 1987:69). La diferencia o diversidad tiene una larga tradición en la historia de la educación, si bien ha estado referida mayoritariamente a las diferencias psicológicas y de aprendizaje; orientación restringida que es la que se recoge fundamentalmente en los DCB de la Reforma educativa en curso. Diversas publicaciones circunscriben la diversidad a una mera apuesta de individualización del proceso

de enseñanza-aprendizaje, de adaptación a las necesidades educativas especiales, etc.; reduccionismo que incluso encontramos en algunas de ellas referidas específicamente a la educación intercultural. Desde el planteamiento intercultural que adoptamos consideramos que debemos ser muy críticos con estas propuestas psicologicistas, por ello reduccionistas y tergiversadoras de la diversidad tal como han expuesto en estos últimos años diversas personas y asociaciones (Argibay, M.; Celorio, G. y Celorio, J.J. 1991; Asociación de Enseñantes con Gitanos, 1988 y 1990; Torres, 1991 y 1993). Desde nuestra perspectiva entendemos la diversidad en su acepción dinámica, «lo que permite desechar el proyecto asimilacionista, que implica proponer como modelo válido el de un sector social de la sociedad mayor (representado por la cultura dominante) y transforma a los niños de las minorías étnicas en calcos de segunda clase de los niños del sector tomado como modelo. Pero, por otra parte libera de la necesidad de considerar a las culturas de origen de las minorías como estáticas y acabadas, y al reconocerles su propio nivel de conflicto interno y su potencialidad de cambio evita el alineamiento con los sectores dominantes y tradicionalistas de la sociedad de origen de la minoría étnica» (Juliano, 1991:9).

Sin renunciar a las diferencias por motivos de aprendizaje, desde la educación intercultural se quiere *evitar la psicologización de los problemas interculturales*. Por ello se hace hincapié en reivindicar *la diferencia y la valorización de la diferencia en el sentido cultural y étnico*: «el desafío consiste en ver la diferencia cultural, no como un obstáculo a salvar sino como un enriquecimiento a lograr» (Juliano, 1991:9). De esta forma la valoración de las diferencias debe «contribuir a que todas

las personas se sientan orgullosas de su identidad cultural, y por consiguiente, se acepten a sí mismas y a las demás» (Torres, 1991:175). Al mismo tiempo, la educación intercultural, al igual que la educación para la paz en general y la educación para los derechos humanos en particular, tiene como objetivo genérico el desmantelamiento de todo tipo de prejuicio sobre la etnia, raza o nacionalidad para favorecer la convivencia desde y para esa pluralidad. Ambos polos, lo constructivo y lo crítico, deben ir unidos tanto en el análisis teórico como en el momento de realizar las propuestas de intervención. En otras palabras, los conceptos en los que se apoya la educación intercultural tienen una doble lectura. Una en positivo, lo que se trata de afirmar y divulgar; otra en negativo, lo que se trata de cuestionar. Desde estas dos perspectivas, la constructiva y la crítica, debemos diseñar los proyectos curriculares informados desde y para la educación intercultural y que en el caso de España priorizamos en el tratamiento educativo de tres situaciones complementarias:

a) *El tratamiento de las diferentes culturas del Estado*

No podemos olvidar que la educación intercultural está alcanzando cierto protagonismo en nuestro país a raíz de la nueva situación social y cultural creada con la inmigración. Es evidente que el sistema educativo debe dar una respuesta educativa a esta nueva realidad social. 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 y españolas, 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 como de la cultura gitana.

b) *La situación de los gitanos*

Como es sabido por las investigaciones realizadas por Tomás Calvo Buezas (1989 y 1990) y la Asociación de Enseñantes con Gitanos, entre otros, el principal foco de racismo y discriminación de las y los españoles es con la etnia gitana. Igualmente, en los contenidos escolares la cultura gitana no aparece de forma explícita siendo sin duda uno de los silencios más elocuentes y críticos del currículum actual. Es evidente que para paliar esta situación se debe proceder al pleno reconocimiento e integración de la cultura gitana en el currículum escolar. Sin ello no cabe duda que el hecho positivo del reconocimiento jurídico de los temas transversales que hace la LOGSE, y particularmente de la educación para la paz (EP) queda claramente sesgada e incompleta. *El derecho a la identidad es un aspecto esencial de la educación para la paz.* Una cultura y una sociedad de paz sólo serán posibles desde el reconocimiento e integración de las diferentes culturas que la conforman. Asimismo se debe proceder a diseñar una política global y educativa en particular de educación antirracista, en la que los contenidos referentes a la etnia gitana deben ser preferentes. En este sentido es necesario extender la educación relativa a la etnia gitana al conjunto de la población y no sólo a los niños y niñas.

c) *La situación de los inmigrantes*

Además de lo dicho en el punto anterior, para los gitanos que es aplicable a la situación de los inmigrantes, no debemos olvidar y cuestionar la doble moral que se produce en los dirigentes de los países occidentales cuando acusaban a sus homólogos de los denominados países socialistas –en la actualidad podría ser Cuba– de la falta de libertad de movimiento, implorando el cumplimiento del artículo 13 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos –1. Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un estado. 2. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a volver a su país–. Artículo que ahora, junto al sexto, –Todo ser humano tiene derecho, en todas partes, al reconocimiento de su personalidad jurídica– se vuelve contra esos mismos dirigentes que intentan blindar las fronteras e imponer el modelo de desarrollo de Occidente frente a los países del sur.

Educación para la democracia y los derechos humanos

Como hemos expuesto (Jares, 1994; 1999b), un proyecto educativo de educación para la paz implica necesariamente la democratización de las estructuras escolares. Y ello tanto por el propio concepto de *paz positiva* en el que se asienta como por las implicaciones organizativas de los derechos humanos. Desde la educación para la paz se ha insistido en la necesidad de buscar la coherencia entre los fines y los medios a emplear, en este caso, entre la finalidad de formar personas democráticas y comprometidas con la democracia y los medios y estructuras a construir para alcanzar estos fines. En este sentido, *si queremos que la escuela forme a personas democráticas y parti-*

cipativas, ella misma tiene que estar organizada desde estos presupuestos. Por eso, 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.

En el medio escolar, como en el plano social y político, el aprendizaje de la ciudadanía y la formación para la democracia, revela una clara contradicción entre lo que se estipula (currículum legal), y lo que se practica en los centros (currículum en acción). Es más, cuando se habla de “fracaso escolar” suele hacerse en exclusiva a los conocimientos de tipo conceptual pero en cambio se olvida totalmente todo lo referente al aprendizaje de las actitudes y valores, y particularmente las que hacen referencia al aprendizaje de la ciudadanía. En este ámbito estamos firmemente persuadidos de que el fracaso escolar es aún mayor. Y no sólo por la responsabilidad que en el mismo tiene el sistema educativo, sino también por el entorno social en el que vivimos donde cada vez son más escasos los espacios para ejercer el derecho a la ciudadanía, a una auténtica convivencia de paz, deslizándonos hacia un sistema de democracia formal mercantilizada y televisada, dominada por los grandes trusts económicos. En este escenario más que ciudadanos/as se nos quiere convertir en meros espectadores-clientes, sustituyendo el vivir por el consumir, el decidir por el delegar.

Entre las estrategias concretas para operativizar la organización democrática del aula y del centro, está, por un lado, la revitalización de los órganos colegiados del centro –Claustro y Consejo Escolar–, así como de las juntas de

delegados y comisiones pedagógicas; por otro utilizamos las técnicas freinetianas de organización, tanto por su utilidad como por su coherencia con los principios democráticos expresados. Entre éstas últimas citamos las asambleas de clase; los planes de trabajo; la cooperativa; la biblioteca de aula; etc. Con ellas se trata de hacer real la democracia participativa en los centros escolares, además de potenciar la autonomía, la cooperación y la corresponsabilidad tanto en la toma de decisiones como en todos aquellos aspectos que afectan a la vida del aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA VV. “Declaración sobre la violencia”. *Revista de Estudios de Juventud*, nº 24, diciembre 1986, pp.107-109.

Apple, M.W. *Ideología y currículo*. Madrid: Akal 1986.

Argibay, M.; Celorio, G. y Celorio, J.J. *La cara oculta de los textos escolares*. Bilbao: Universidad del País Vasco 1991.

Asociación de Enseñantes con Gitanos. *Boletín del centro de documentación*, 2, octubre 1998, pp.4-11.

Bobbio, N. *El tiempo de los derechos*. Madrid: Sistema 1991.

Calvo Buezas, T. *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los textos escolares*. Madrid: Popular 1989.

Calvo Buezas, T. *El racismo que viene: otros pueblos y culturas vistos por profesores y alumnos*. Madrid: Tecnos 1990.

Connell, R.W. *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata 1997.

Etxeberria, X. "La educación ante el fenómeno de la violencia". *Hitzirakaskuntza*, mayo 1985.

Galtung, J. "Contribución específica de la Irenología al estudio de la violencia: tipologías". En UNESCO: *La violencia y sus causas*. París: UNESCO 1981.

Galtung, J. *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara 1985.

Jares, X.R. "Educación para la paz". *Cuadernos de Pedagogía*, nº. 107, pp. 69-72. 1983.

Jares, X.R. "Educación para la paz y Organización Escolar". En Fernandez Herrería, A. (coord.): *Educando para la paz. Nuevas propuestas*. Granada: Universidad de Granada 1994.

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

Jares, X.R. *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular, 2ª ed. 1999a

Jares, X.R. *Educación y derechos humanos. Estrategias didácticas y organizativas*. Madrid: Popular 1999b

Jares, X.R. *Aprender a convivir*. Vigo: Xerais 2001.

Jares, X.R. *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular 2001b.

Juliano, D. "Antropología pedagógica y pluriculturalismo". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 196, octubre 1991, pp. 8-10.

Mans Unides. *Fem un sol mon*. Barcelona: Mans Unides 1985 (Edición en castellano en 1986).

Nanni, A. "Educazione alla mondialità". En: P. Freire y otros: *Liberare l'educazione sommersa*. Bolonia: EMI 1987.

Novara, D. *Scegliere la pace. Educazioni alla giustizia*. Turín: Abele 1989a.

Novara, D. *Scegliere la pace. Guida metodologica*. Turín: Abele 1989b.

Olweus, Dan. *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata 1998.

Romia, C. "Necesidad actual de la educación para la paz". En: Escola Univ. de Maxisterio de Lugo: *III Semana do Maxisterio lucense. Setembro 87*. Lugo: Diputación Provincial de Lugo 1998.

Semelin, J. *Pour sortir de la violence*. París: Les Editions Ouvrières 1983.

Torres, J. *El curriculum oculto*. Madrid: Morata 1991.

Torres, J. "Las culturas negadas y silenciadas en el currículum". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 217, septiembre 1993, pp. 60-66.

UNESCO. *Algunas sugerencias sobre la enseñanza acerca de los Derechos Humanos*. París: UNESCO 1969.

Van Rillaer, J. *La agresividad humana*. Barcelona: Herder 1977.