

ASOCIACIÓN PEDAGÓGICA  
«ESCUELA DE VERANO DE  
EXTREMADURA»

General Mola, 20  
Telf. (924) 54 4105

LOS SANTOS DE MAIMONA  
(Badajoz)

"III ENCUENTRO DE EDUCACION EN VALORES ALTERNATIVOS"

Y

"II JORNADAS DE EDUCACION EN LA DIVERSIDAD"

Entidad organizadora:

Asociación Pedagógica "Escuela de Verano de Extremadura"  
(APEVEx).- Calle Nueva, nº 20.- Tlfno. 924-544105  
06230 LOS SANTOS DE MAIMONA (Badajoz)

---

MEMORIA - RESUMEN DE ACTIVIDADES

---

Mérida, 18, 19 y 20 diciembre 1992

# "III ENCUENTRO DE EDUCACION EN VALORES ALTERNATIVOS"

Y

## "II JORNADAS DE EDUCACION EN LA DIVERSIDAD"

### Memoria-Resumen de actividades

#### 1.- INTRODUCCION.-

Los Valores Alternativos y las respuestas que tengan en cuenta las necesidades individuales y sociales de cada persona, son elementos imprescindibles de cualquier Proyecto Educativo que se plantee en una comunidad diversa como lo es la nuestra.

Por ello, la Asociación Pedagógica "Escuela de Verano de Extremadura" ha considerado oportuno ofrecer conjuntamente el desarrollo del "III Encuentro de Educación en Valores Alternativos" y las "II Jornadas de Educación en la Diversidad", en la seguridad de que interesarán por igual tanto a los enseñantes en general como a aquellos que abordan la educación de las personas diferenciadas por razones de raza, conducta, carencias, rendimiento, etc.

#### 2.- OBJETIVOS PREVIOS.-

Los dos Encuentros sobre Educación en Valores y las Jornadas sobre Educación en la Diversidad celebrados en años anteriores se han centrado especialmente en aquellos aspectos más conectados a la Sociología Crítica de la Educación. Esto ha sido así necesariamente porque era, precisamente, en estas perspectivas donde se centraba el mayor interés y las mayores novedades del enfoque buscado. Sin embargo, cubierta ya esa etapa, parece conveniente no perder de vista la necesaria multidisciplinariedad que el tema requiere y volver la vista a los enfoques psicológicos, hasta ahora pospuestos.

También era necesario acercarnos al marco jurídico que protege las situaciones diferenciadas y reflexionar sobre los mecanismos y posibilidades de protección de esas situaciones diferenciadas, tanto individuales como sociales.

Por ello, los objetivos que se preveían para estas actividades fueron:

- Revisar y reflexionar sobre las aportaciones de la Psicología sobre la formación de los sistemas de valores, ideológicos y de actitudes.
- Conocer y reflexionar sobre la evolución del pensamiento moral en -

las personas y los mecanismos que conducen a la aceptación de la violencia/no violencia como valor que informa sus relaciones personales y sociales.

- Acercarnos al marco jurídico-penal que protege al menor en situación diferenciada y reflexionar sobre mecanismos y posibilidades de reclamación de la protección jurídica desde los ámbitos individuales, sociales e institucionales.
- Analizar la situación diferenciada en razón del sexo y las actitudes que la sustentan en el ámbito educativo.

### 3.- NIVEL DE CONSECUCION DE LOS OBJETIVOS PREVISTOS.-

Los objetivos previstos se han cubierto satisfactoriamente, si bien no se ha podido profundizar lo deseado en los aspectos referidos a la evolución del pensamiento moral, debido a la sustitución a última hora y por causas de fuerza mayor, de la ponencia "Psicología evolutiva del desarrollo moral", ponencia que abordaba ampliamente estos temas.

### 4.- ACTIVIDADES DESARROLLADAS.-

- Primera sesión de trabajo (día 18, de 18:30 a 21 horas):
  - . Desarrollo de la Ponencia "Marginalidad y Derecho Penal", a cargo de D. Angel Juanes Peces, Magistrado de la Audiencia Provincial - de Badajoz.
  - . Coloquio sobre la ponencia, en gran grupo y con presencia del Ponente.
  - . Debate en cuatro pequeños grupos sobre la Ponencia.
  - . Plenario de puesta en común de los debates.
- Segunda sesión de trabajo (día 19, de 9:30 a 13:30 horas):
  - . Desarrollo de la Ponencia "Los Valores sociales: su génesis", a cargo de D. Ignacio Fernández de Castro, Sociólogo y pensador.
  - . Coloquio sobre la Ponencia.
  - . Debate en pequeños grupos sobre la Ponencia.
  - . Plenario de puesta en común de los debates, con presencia y coordinación del Ponente.
- Tercera sesión de trabajo (día 19, de 16:30 a 21 horas):
  - . Desarrollo de la Ponencia "Cómo se aprende a ser violentos", a cargo de D. José Luis Izquieta, Profesor de la Universidad de Valladolid.
  - . Coloquio sobre la Ponencia.
  - . Debate en pequeños grupos sobre puntos de reflexión propuestos por el Ponente.
  - . Plenario de puesta en común de los debates, coordinado por el Po-

nente.

- Cuarta sesión de trabajo (día 20, de 9:30 a 13 horas):
  - . Desarrollo de la Ponencia "Simplificación de un problema: educación sexual en la Escuela", a cargo de D<sup>a</sup> Carmen Elejabeitia, Socióloga del equipo E.D.E. de Madrid.
  - . Coloquio sobre la Ponencia.
  - . Debate sobre la Ponencia, en grupos pequeños.
  - . Plenario de puesta en común de los debates.
- Quinta sesión de trabajo (día 20, de 13 a 14:30 horas):
  - . Evaluación general del Encuentro y de las Jornadas.

#### 5.- OTROS DATOS INFORMATIVOS.-

- Tipo y duración de la actividad: Encuentro y Jornadas de 15 horas.
- Lugar de celebración: Centro de Profesores (CEP) de Mérida (Badajoz).
- Fecha de realización: 18, 19 y 20 de diciembre de 1992.
- Profesorado: D. Angel Juanes Peces (Magistrado), D. Ignacio Fernández de Castro (Filósofo), D. José Luis Izquieta (Psicólogo) y D<sup>a</sup> Carmen Elejabeitia (Socióloga).
- Coordinación: D. Máximo Pulido Romero, D<sup>a</sup> Carmen Martín Chacón y D. Ricardo Sosa Castaño.
- Organización: Asociación Pedagógica "Escuela de Verano de Extremadura" (APEVEx).
- Colaboraciones: Ayuda económica de la Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Extremadura (450.000 Pts.); Dirección Provincial del MEC de Badajoz y Centro de Profesores de Mérida (cesión del local y de la reprografía).
- Asistentes: 44 profesoras y profesores.
- Cuotas de inscripción: Socios de APEVEx, gratis; no socios, 500 Pts.

---

Los Santos de Maimona, diciembre de 1992

El Presidente de APEVEx

Fdo.: Manuel Fernández Sánchez



ORGANIZA: A.P.E.V.Ex. (Asociación Pedagógica "Escuela de Verano de Extremadura").

Colabora: Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Extremadura.

Dirección Provincial del M.E.C. (Badajoz)

LUGAR DE CELEBRACION: Centro de Profesores de Mérida, Calle Legión V. 2. MERIDA.

**INSCRIPCIONES:**

Para mayor facilidad y rapidez, en el teléfono 924/544105, de los Santos de Maimona.

La cuota de inscripción es gratuita para los asociados y las asociadas de APEVEX.

Para los demás casos se abonarán 500 ptas, en concepto de matriculación, certificaciones, materiales, etc. Se abonarán en las Jornadas/ Encuentro.

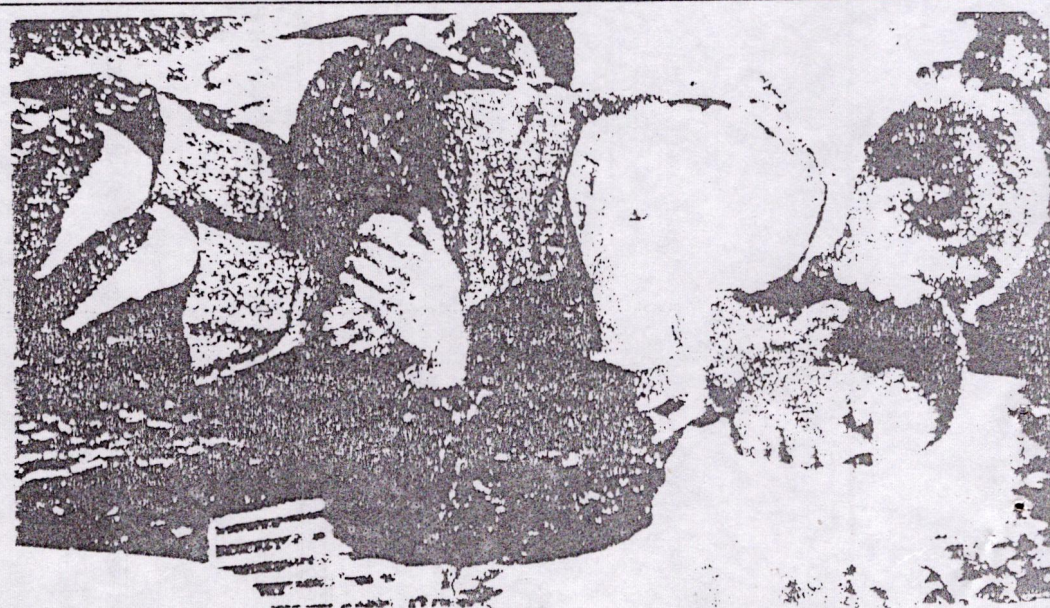
A petición de los interesados y las interesadas se extenderá certificado de asistencia.

**COMIDAS Y ALOJAMIENTO:**

Para todo aquel y toda aquella que lo desee, en el Centro-Residencia "Emérita Augusta" se dispone de alojamiento modesto y económico.

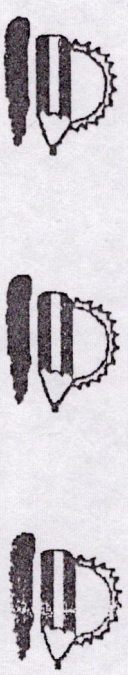
Cuando hagáis la inscripción, si deseáis alojarnos en dicho centro, debéis decirlo al efecto de poder hacer la correspondiente reserva.

Las comidas se harán en un restaurante cerca del CEP, también a un módico precio.



III ENCUENTRO DE EDUCACION EN VALORES  
II JORNADAS DE EDUCACION EN LA DIVERSIDAD

Mérida, 18, 19 y 20 de diciembre de 1992



## OBJETIVOS

\* Conocer y reflexionar sobre la evolución del pensamiento moral en las personas y los mecanismos que conducen a la aceptación de la violencia/no violencia como valor que informa sus relaciones sociales.

\* Acercarnos al marco jurídico -penal que protege al menor en situación diferenciada y reflexionar sobre mecanismos y posibilidades de reclamación de la protección jurídica desde los ámbitos individuales, sociales e institucionales.

\* Analizar la situación diferenciada en razón del sexo y las actitudes que la sustentan en el ámbito educativo.

## HORARIOS Y CONTENIDOS

Viernes, 18 de diciembre.

Hasta las 18:30 . RECEPCION

Desde 18:30 a 21 h.: PONENCIA PRIMERA Y GRUPOS DE TRABAJO

**Marginalidad y Derecho Penal**  
ANGEL JUANES PECES. Presidente de la Sección Segunda de la Ilustrísima Audiencia Provincial de Badajoz.

Sábado, 19 de Diciembre

De 9:30 a 11:30 h.: PONENCIA SEGUNDA

**Psicología evolutiva del desarrollo moral**

Ma. DE LOS ANGELES DE LA CAVA Profesora de la Universidad de Euskadi

De 11:30 a 12 h.: Descanso

De 12 a 13:30 h.: TRABAJO EN GRUPOS  
DE 16:30 a 18 h.: PONENCIA TERCERA

**Cómo se aprende a ser violentos**

JOSE LUIS IZQUIETA. Profesor de la Universidad de Valladolid

De 18:30 a 21 h.: TRABAJO EN GRUPOS

Domingo, 20 de diciembre.

De 9:30 a 11 h.: CUARTA PONENCIA:

**Simplificación de un problema: educación sexual en la escuela.**

CARMEN ELEJABETIA. Socióloga. Equipo de Estudios(E.D.E.) Madrid.

De 11 a 11:30 : Descanso.

De 11:30 a 13 h.: TRABAJO EN GRUPOS.

DE 13 a 14:15 . EVALUACION DEL ENCUESTRO Y JORNADAS. CLAUSURA

## PRESENTACION

Valores alternativos y respuestas que tengan en cuenta las necesidades individuales y sociales de cada persona, son elementos imprescindibles de cualquier proyecto educativo que se plantee en una comunidad diversa.

Es por ello por lo que la Asociación Pedagógica Escuela de Verano de Extremadura considera oportuno ofrecer conjuntamente el desarrollo del III Encuentro de Educación en Valores y los II Jornadas de Educación en la Diversidad, en la seguridad que interesarán por igual a aquellas personas que por razones de su trabajo o compromiso social abordan la educación formal o no formal de esas otras personas diferenciadas por razones de raza, sexo, conducta, carencias, rendimiento, ...



1. La acumulacion historica de los significados sociales y su persistencia operativa en los sistemas sociales.

La presencia en nuestro pais de brotes de xenofobia y de racismo permite pensar que nos encontramos frente a indicadores que señalan en alguna medida un retroceso en los valores éticos y cívicos que jalonan el progreso de los pueblos.

Sin embargo, relacionando estos brotes con la circunstancia de su aparición históricamente coincidente con la incidencia de una crisis económica en la trayectoria de países cuyo desarrollo económico y cultural les ha situado en el "primer mundo", la conclusión del retroceso en los valores merece matizarse y, quizá, admitir que muy probablemente se trate de la emergencia en esas sociedades de algo que, pese al progreso, permanece todavía como residuo de ordenes hoy supuestamente caducos y socialmente obsoletos, pero que en un tiempo fueron mayoritarios en las sociedades hoy desarrolladas y, además, susceptibles de reaparecer.

Mirar al extraño y reclamarle identificándole con la presa que con suerte puede saciar tu hambre, considerarlo como el enemigo que amenaza y que hay que exterminar, esclavizarlo para que trabaje para ti, verlo como el turista a ordeñar o como el inmigrante que trata de arrebatarte el trabajo cuando éste escasea, reconocerle como tu igual y tenderle amistosamente la mano, son significaciones que históricamente se han ido dando por las mismas sociedades al mismo objeto y todas ellas, a profundidades distintas, permanecen y pueden emerger como muestras

de nuestra común y originaria bestialidad y de su común evolución cultural progresiva.

El macho que arrastra a su cueva a la hembra que ha sorprendido para, usando la fuerza, agotar en ella su pulsión sexual, el machito que ata a su mujer a la pata de la cama obligándola a que le sirva, el ejecutivo que exige a su secretaria que le traiga café y que le recuerde que hoy es el cumpleaños de "su" señora, la persona/hombre que significa a cada mujer con la que se relaciona de persona/mujer, son significaciones que históricamente se han ido dando por las mismas sociedades al mismo objeto y todas ellas, a profundidades distintas, permanecen y pueden emerger como muestras de nuestra común y originaria bestialidad y de su común evolución cultural progresiva

...

Cualquier estudio actual sobre la presencia en los comportamientos sociales de discriminación, cuando ya el significado socialmente vigente sobre los individuos de nuestra especie acepta la consideración de su condición de iguales siempre que no contradiga el reconocimiento de su diversidad en todo caso respetable, supone enfrentarse con la emergencia cotidiana y socialmente significativa de un anacronismo; con la persistencia, pese a su significación social negativa, de órdenes de valores residuales que son todavía operativos para la configuración de comportamientos por su casi seguro enraizamiento en determinados subsistemas sociales cuyas estructuras han evolucionado con retraso y que, para preservar su supervivencia amenazada por el progreso de la sociedad en su conjunto, precisan recurrir a la activación en sus miembros de los elementos so-

ciales significantes pasados pero que, sin embargo, en ellos, como en todos, existen.

2. El desarrollo desigual de los subsistemas sociales en que se organiza el funcionamiento de los sistemas sociales, es un factor en el dinamismo de las sociedades y un precio de inestabilidad psíquica que pagan sus miembros.

. En un sistema social dinámico, organizado internamente en subsistemas, cada uno de ellos y pese a su interdependencia tiene un progreso evolutivo desigual. Esto implica que tanto su estructura como su dinamismo son o pueden ser diferentes y distintos los órdenes simbólicos que los animan, y, por ello, sus relaciones con los demás subsistemas de la misma sociedad no son simétricas y en ocasiones pueden ser conflictivas y hasta antagónicas. Esa desigual evolución de los subsistemas es la clave del dinamismo de estas sociedades, ya que la resolución de los conflictos entre los subsistemas, favorable por lo general a los más operativos en la línea del progreso, es el factor más decisivo de los cambios sociales.

. Los miembros de una sociedad, además de soportar a niveles de profundidad diversos la memoria acumulada de las diferentes significaciones, generalmente contradictorias, que, en la especie a la que pertenecen, se ha dado a los mismos objetos a lo largo de una historia que se pierde en los confines de los tiempos, normalmente se encuentran incluidos en varios subsistemas sociales como partes integradas en los mismos, lo que supone que cada uno de ellos,

y no sólo a lo largo de su vida sino también cotidianamente, se encuentra sucesivamente obligado a ajustar sus comportamientos a los que de él exige el mantenimiento y reproducción del subsistema en el que está integrado unas horas de su día o una época de su vida. En el caso de que estos subsistemas, por sus desarrollos desiguales, sean contradictorios y aún antagónicos sus órdenes simbólicos rectores, el conflicto se reproduce en cada individuo como sistema y en su propio y personal equilibrio sistémico.

Ese encuentro/desencuentro entre un sistema social dinámico y los individuos que lo integran sacudidos por su inestabilidad, lleva a la mayoría de éstos bien a un superorden simbólico que de sentido a las contradicciones (una ideología política o religiosa tienen esta función estabilizadora), bien a adoptar una actitud cínica que les permita "pasar" del negro al blanco sin caer en la esquizofrenia, o bien, por último, a identificarse de forma decisiva o dominante con alguno de los roles sociales que sucesivamente desempeñan y a considerar los demás como el precio o el medio para poder desarrollarse en aquel que les identifica.

También puede pensarse en la posibilidad del desarrollo o despliegue de sujetos en proceso que signifiquen a los subsistemas en los que se ven obligados a habitar como el medio cambiante, hostil/favorable, al que tienen que acomodarse o transformar para ser ellos quienes sobre aquel se mantienen y se reproducen y no lo contrario, que sea el sistema el que se recrea y amplía sobre sus vidas.

En esta compleja red de redes por la que se canalizan las relaciones entre los sistemas y los subsistemas sociales, y que permanentemente se cruza con las redes que canalizan las relaciones entre los miembros del sistema o de los subsistemas sociales de que se trate, se producen, como el chisporroteo con el que se descargan las tensiones circulatorias de las energías que se entrecruzan, los comportamientos humanos. También los comportamientos discriminatorios en que se manifiestan las xenofobias.

### 3. El par axiológico público/privado.

El eje teórico analítico Público/Privado reclama su lugar en cualquier reflexión sobre los valores morales dentro del sistema de enseñanza.

El par axiológico público/privado, cuando se aplica a los bienes, encuentra su expresión en las formas de su apropiación.

Los bienes privados son aquellos cuyo uso y disposición está atribuida en exclusiva (excluyendo a todos los demás) a personas físicas o jurídicas concretas y determinadas, en tanto que los bienes públicos son los que no tienen esta atribución porque se consideran comunes a todos los miembros de una sociedad y la gestión de su uso y disposición está encomendada a los órganos colectivos de esa sociedad. En éstos, sin embargo, resulta evidente que su carácter interno de públicos descansa sobre su carácter privado (soberanía) en el orden internacional o relación entre sistemas estatales.

Cuando el par axiológico público/privado se aplica a sistemas, el criterio por el que se separan y se distinguen los públicos de los privados no siempre está claro y su aplicación en la práctica organizativa de una sociedad puede resultar arbitraria.

En general se supone que todo sistema privado responde a intereses concretos y determinados, (privados o excluyentes de otros intereses concretos y determinados) de sus miembros, en tanto que todo sistema público responde a intereses más generales e indeterminados de los que nadie que sea miembro de la

colectividad o sistema estatal en el que el sistema público está incluido puede ser, en principio, excluido.

Cuando el par axiológico público/privado se toma como criterio clasificatorio de bienes, sistemas, personas, intereses, relaciones y comportamientos, la condición o no de excluyente es decisiva, de tal manera, que cualquier discriminación o xenofobia tiene la calificación de "privada" y de "público" todo cuanto no discrimina y trata de romper aquello que discrimina y excluye.

#### 4. El par axiológico bueno/malo, la dynamis de los sistemas sociales y su relación con el par público/privado.

La relación entre el par axiológico público/privado con el de bueno/malo en el que se despliegan los valores éticos, es una relación profundamente dependiente de la dynamis histórica, esto es, del momento por el que atraviesa un sistema social y de la más progresiva de las posibilidades que ese sistema en ese momento contiene para el "día siguiente". En todo caso la objetividad sobre la que se apoya el juicio moral es una objetividad subjetiva (objetividad que desprende la dynamis de un sujeto, con independencia de que coincida o no con la significación que él otorga al objeto de su juicio (1)), o, si se prefiere, el sistema social de que se trate desprende objetivamente una moral acorde con su propia dynamis (independientemente de la moral objetiva subjetiva de sus miembros o, en el caso de los sistemas sociales complejos, de los subsistemas sociales que los componen).

---

1. El ejemplo clásico de esta objetividad subjetiva, es la bondad subjetiva del azúcar para un diabético que ignora su enfermedad y, por tanto su maldad objetiva para él.

Situándonos en la discriminación que todavía sufren las mujeres en nuestro país y en los momentos actuales merece un juicio moral negativo que procede objetivamente de la dynamis que desprende nuestro sistema social, del hecho de que las contradicciones internas que se observan entre sus subsistemas contienen objetivamente, entre sus posibles soluciones para "el día siguiente", la tensión virtual de que desaparezca esa discriminación y el criterio o valor moral de que la actualización de esa virtualidad, la igualdad, es la mejor y más progresista de sus posibilidades.

Por otra parte, esa discriminación, en la medida que existe, es el efecto de la persistencia, en los subsistemas donde aparece, de un criterio "privado" que consiste en excluir a las mujeres de aquello que está "privatizado" por los hombres, que, por ello, tiene la condición de excluyente para ese colectivo. Por el contrario el movimiento antidiscriminador, la actualización de la dynamis del sistema social sobre este problema, tiene, en el par axiológico público/privado, el sentido de lo "público", como tiene ese mismo sentido todo movimiento antidiscriminador, aunque no todos, como en el caso de la discriminación de las mujeres, "gozan" de un juicio moral positivo. Por ejemplo, "la intimidad de las personas" protegido por el criterio "privado" (la vida privada de las personas), goza de un juicio moral positivo, en tanto que la extensión de lo "público" a este objeto tiene hoy un juicio negativo aunque se trate de una persona pública, aunque en este caso es una cuestión polémica y muy discutida. En un cierto sentido, la "propiedad

privada" sobre bienes, se encuentra en la encrucijada de ese mismo problema y del juicio moral que merece.

Si sobre los ejes teóricos expuestos nos aproximamos más al objeto de la reflexión, observamos que los interrogantes se encadenan. Enmarcándose en la posible existencia dentro de la enseñanza de un avance de la privatización (que en sí mismo supone, si existe, un factor discriminador), la cuestión se prolonga en determinar a que colectivos de alumnos alcanza y, por último, el problema se sitúa en averiguar de dónde parte, o qué factores sociales han producido, el proceso privatizador, cuestión que conlleva el juicio moral que merece por su relación con la dynamis del sistema social de donde procede.

Examinemos estas tres cuestiones:

. La cuestión del avance de la privatización en la enseñanza, tal como se entiende en este marco teórico el eje axiológico público/privado, no se resuelve sobre el expediente de la cuantificación de la presencia en este nivel de la enseñanza de centros de titularidad "privada", aunque sin duda es un indicador a tener en cuenta, sino sobre el criterio o criterios "públicos" o "privados" que rigen, dominan, avanzan o retroceden, en la organización de las actividades de enseñanza, tanto si tienen titularidad pública como privada. La clave, ya lo hemos dicho, se encuentra en su condición de excluyentes o generalizadores.

. La segunda cuestión encadenada a la anterior es, en el caso de que el avance de la privatización se esté produciendo, determinar a qué colectivos afecta.

. La tercera cuestión, eslabón recursivo del encadenamiento, se coloca sobre el origen y la fuente social que alimenta el proceso de privatización/discriminación cuya relación con la dynamis del sistema social permite su juicio moral.

Ese juicio moral en su significado de objetiva/subjetivo, subjetivo/objetivo, permite llegar a unas conclusiones que encaren el problema en su reversibilidad.

### 5.1. El proceso de privatización en la enseñanza.

La activa presencia de los poderes públicos en la organización y despliegue del subsistema social de enseñanza está íntimamente ligada al objetivo social de romper las condiciones discriminatorias que incluía la organización inmediatamente anterior de la enseñanza entregada a la iniciativa privada.

La relación de este cambio con cuanto referencia el concepto expuesto de la dynamis de la sociedad no ofrece dudas. El "día siguiente" de sociedades que, para seguir viviendo y progresando, precisaban la movilidad de una población sujeta por su reproducción familiar a las funciones que, estructuralmente, su estamento tenía asignadas "desde siempre", incluía en su dynamis romper un gran número de barreras excluyentes y discriminatoras, y entre ellas las profundas diferencias culturales que separaban a las gentes y que excluían a la mayoría de los lugares donde se estaba produciendo el cambio social y donde ya la nueva organización del sistema social les necesitaba.

La breve historia del sistema de enseñanza público, su progreso hasta alcanzar el protagonismo frente a un sector privado que se defiende y mantiene posiciones en su retroceso en los niveles primarios hasta "antes de ayer" mismo en que pierde su última batalla con la LUDE (²), y que hoy, ante la inevitable nueva reforma de las enseñanzas medias (³), toma posicio-

---

² .El "concierto" sitúa a los centros privados de EGB en la necesidad de aceptar los criterios "públicos" de enseñanza común y gratuita para sobrevivir a su generalizada derrota en estos niveles.

³ .La LOGSE no sólo acorta su espacio al hacer llegar la enseñanza común y obligatoria hasta los 16 años, comprendiendo en el criterio público dos años de la secundaria, sino que abre el camino de la generalización a la educación infantil y a la secundaria postobligatoria, extendiendo de hecho la enseñanza "pública", cualquiera que sea la titularidad, desde los 3 a los 18 años.

nes en las enseñanzas superiores, es la historia conflictiva del avance de la movilidad social, de las migraciones del campo a la ciudad, de la casi completa desaparición de los campesinos y de la conformación de una clase obrera y de su avanzada disolución por el crecimiento de las estratos medios, de la progresiva presencia de la mujer en el mundo del trabajo, del hecho social hoy corriente, pero durante siglos insólito, de que la hija de un obrero de la construcción, nieta de un bracero analfabeto cuyo padre era un yuntero hijo de siervos, sea una profesional calificada en una empresa punta.

La privatización discriminatoria, sin embargo, siempre ha estado presente en la enseñanza pública, ya que el sistema social, donde la enseñanza constituye un subsistema funcionalmente protagonista de la producción ampliada de la reproducción social de ese sistema, tiene su estructura construida sobre ejes verticales jerarquizados que se estrechan cuando van ganando altura y poder, y que horizontalmente reparten la carga del poder, concentrado en la cúspide, por nervios horizontales que conforme se acercan a la base se hacen cada vez más anchos. El reparto de la población por esa estructura hace imposible la igualdad estructural o posicional, aunque su eficacia le obliga a la igualdad de oportunidades sobre la que se apoya la movilidad necesaria para que las élites las conformen sus miembros mejor dotados para el mando y la competitividad y no los que impone la herencia familiar donde por la sedimentación histórica de la ley de la fuerza se han asentado criterios discriminatorios nacidos de la privatización de las tierras y de los bie-

nes, en contradicción directa con la dynamis social cuando el sistema llega a un punto concreto de su progreso.

En el sistema de enseñanza se tiene que salvar, y se salva al menos parcialmente, la contradicción entre la permanencia de un sistema selectivo de la población infantil en su avance hacia los estudios superiores y que permite la salida hacia la vida activa por canales cada vez más estrechos y más exigentes en el cumplimiento de condiciones excluyentes acordes con la racionalidad del sistema en la distribución de posiciones desiguales, y la destrucción por la igualdad de oportunidades de las barreras sociales discriminatorias que se asientan en la estructura familiar basada sobre patrimonios desiguales perpetuados por la herencia. Los dos criterios son excluyentes y discriminatorios, los dos proceden de la privatización aunque situada a niveles operativos distintos en la dynamis del sistema social.

La igualdad de oportunidades gravita básicamente sobre la enseñanza común, gratuita y obligatoria, apoyada, a su vez, para aumentar su eficacia en un sistema de ayudas económicas, becas, para las familias con menores recursos económicos. La barrera discriminatoria que suponían las desigualdades entre los patrimonios privados familiares que impedían el acceso a una enseñanza con un coste (criterio privado en su organización), valor de cambio en dinero, reforzada por la presencia de un "lucro cesante" en los grupos sociales de recursos escasos que tenían que renunciar al producto de la venta de la fuerza de trabajo de sus hijos durante el tiempo en que permanecían en el sistema de enseñanza, quedó eficazmente rota por los expe-

dientes de la gratuidad y obligatoriedad de la oferta, ambos elementos "públicos" generalizadores que terminan en la medida misma de su implantación con los criterios "privados" excluyentes de tipo económico.

Los criterios de selección que se conservan y se endurecen a medida que la enseñanza se hace común y se produce una masificación igualatoria, premian el esfuerzo, el aprovechamiento, la mayor inteligencia o memoria y la competitividad más agresiva y, por consecuencia, discriminan, excluyen y aún castigan a cuantos no se ajustan a sus condiciones y objetivos, pero esos criterios son también privados, aunque la dinámica social no los signifique negativamente.

En la privacidad excluyente y discriminatoria que se mantiene en la enseñanza pública, y que se manifiesta en su actividad selectiva, incide desde luego la estructura social descrita apoyada sobre la dominación en ella del criterio privado del beneficio, que nace de la permanencia en la producción de la propiedad privada sobre los medios de producción, pero además, y sobre todo, incide el profundo criterio de privacidad que domina la relación de los estudiantes con el conocimiento socialmente acumulado que adquieren y sobre el que se basa el sistema de enseñanza aunque éste sea público.

Los títulos con los que el sistema sanciona los estudios efectuados, que, en su esencia, consisten en la transmisión a los estudiantes de los conocimientos sociales acumulados en una determinada materia, son títulos de apropiación privada exclusiva y excluyente de una riqueza social acumulada y, además, su carácter privado está fuertemente protegido por la Ley a través

de reservar, para los afortunados poseedores, campos protegidos, privados, para el ejercicio de la actividad profesional correspondiente, cuyo valor de cambio (privado) pueden realizar en el mercado.

La valoración social positiva que se da a estas privacidades no impiden que lo sean, y que en sí mismas sean excluyentes y discriminatorias, ni tampoco que el sistema de enseñanza pública los haga compatibles con su actividad generalizadora que rompe las barreras económicas que ya hemos señalado. Cabe destacar, sin embargo, el avance del criterio "público" de la enseñanza en el terreno mismo de la privacidad selectiva que mantiene; este sentido tiene el progreso del proceso generalizador que define de común a la enseñanza que se imparte en niveles de conocimientos cada vez más amplios, empujando la privatización de los conocimientos a los niveles superiores o profesionales.

(4)

De una y otra forma y en el momento en que los procesos de generalización de la enseñanza pública, y pese a sus limitaciones y a la persistencia de los criterios privados señalados, alcanzan a los estudios superiores y éstos sufren los efectos de la masificación, aparece en este nivel una insólita tendencia a la privatización económica que, desde siempre, la enseñanza pública había combatido. Por una parte, se inicia un proceso de creación de universidades privadas que suprime la gratuidad relativa o los precios políticos que caracterizan a lo

---

4. Resulta interesante constatar en la discusión teórica reciente sobre la enseñanza el avance de la crítica de todos los sistemas evaluadores de la enseñanza, incluidos los exámenes, y también las profundizaciones que hoy se realizan sobre el llamado "fracaso escolar" y sus efectos discriminatorios. Despacio, pero las cosas van cambiando y las ideas se aproximan a estas teorizaciones sobre la privacidad y sus efectos discriminatorios.

público devolviendo a esta enseñanza su valor de cambio de mercado discriminatorio y excluyente de los grupos familiares peor dotados de recursos económicos; por otro lado, florecen los estudios de postgrado, tipo master, y éstos se organizan, aún en la enseñanza pública universitaria, con el criterio privado del precio o valor de cambio.

Aun cuando en esta aparición incide la presencia en posiciones defensivas del sector privado de la enseñanza, derrotado en otros niveles inferiores, conviene señalar un aspecto que en los análisis no suele considerarse.

En una sociedad de mercado cuando se llega a un cierto grado de desarrollo, el valor de cambio de las mercancías en su relación con el valor de uso de las mismas, cambia alguna de sus funcionalidades sistémicas.

En las sociedades clasistas de la primera etapa industrial en las que dominaba la explotación extensiva de la fuerza de trabajo, el valor de cambio (precio de las mercancías) tenía la función de mantener y aún aumentar la cuota de explotación o plusvalía por el mecanismo privatizador de excluir a las familias obreras de los bienes cuyo consumo incidía en el valor de cambio de esta parte de la población. Las mercancías en su valor de uso tenían un significado clasista y el mercado estaba duramente dividido por el valor de uso de las mercancías, unas servían para la reproducción a nivel de subsistencia de la clase obrera y otras, inaccesibles a las familias de esta clase por su precio, estaban destinadas a la reproducción ampliada de la burguesía.

Factores como los aumentos de la productividad, debidos principalmente a los avances técnicos, y la lucha reivindicativa de los sindicatos obreros, rompen las condiciones de reproducción a niveles mínimos de subsistencia tradicionales en la clase obrera, produciendo: a) la multiplicación del valor de cambio de su fuerza de trabajo con consecuencias inmediatas sobre su consumo y sobre el mercado y el valor de uso de las mercancías y sobre su anterior división clasista; b) el cambio de su explotación extensiva por la intensiva, lo que supone, a su vez, la necesaria revalorización productiva de su fuerza de trabajo mediante, precisamente, el sistema de enseñanza.

Una consecuencia inmediata de estas transformaciones es el cambio en la funcionalidad del significado de las mercancías que se estratifican por su valor de cambio sobre valores de uso comunes, aunque de prestigio y calidad diferenciados, lo que sirve de estímulo y motor para una actitud competitiva que favorece la movilidad ascendente de los trabajadores. Por otra parte, y en relación con lo anterior, se abre una posibilidad real para que las ofertas de la enseñanza en sus niveles superiores significadas por su valor de cambio (precio), tengan una amplia clientela potencial en la clase media mayoritaria con un valor de uso fuertemente referido a la movilidad ascendente de los miembros de esta clase, es decir, funcionalmente abocado a apoyarse sobre los valores de competitividad y a promover la revalorización productiva de la fuerza de trabajo en sus niveles profesionales superiores.

En resumen, cuando el valor de cambio de la fuerza de trabajo del estrato medio permite incluir en su reproducción sim-

ple la compra extraordinaria de un coche cuyo valor medio supera el millón de pesetas (<sup>5</sup>), la oferta de estudios superiores de postgrado tipo master puede realizarse con un valor de cambio o precio de mercado, con capacidad de cubrir la reproducción del ofertante e incluso, en muchos casos, el beneficio. Esto es, las ofertas pueden producirse con criterios privados y no públicos, ya que no tienen los efectos sociales discriminadores no deseados porque, pese a su precio, no excluyen a la mayoría de la población por razones de sus economías, sino que se sitúan en la discriminación enjuiciada positivamente que solamente excluye a quienes no realizan el esfuerzo, carecen de la condición competitiva que exige el sistema o no tienen los talentos que les hacen merecedores de ocupar los puestos y las posiciones más altas en la dirección del sistema. Sin embargo, la discriminación permanece, así como el criterio de privatización sobre el que descansa.

Lo interesante de este análisis es que coloca al analista ante sistemas sociales que se han desarrollado apoyando sus avances hacia la igualdad de sus miembros en el progreso del sector público y en sus actividades y políticas generalizadoras que rompen las discriminaciones económicas de los criterios privatizadores prevalentes, pero que, llegados a un punto de ese desarrollo, emprenden un camino de privatización de lo público porque en su dynamis la actividad pública aparece como un obstáculo para su reproducción ampliada en el sentido del pro-

---

<sup>5</sup>.Cualquier familia de la clase media puede plantearse la opción entre consumir un nuevo coche o no comprarlo y hacer que su hijo "consume" un master que le coloque en una situación de ventaja en el mercado de trabajo de los titulados superiores.

greso, ya que rompe el estímulo para la movilidad ascendente y apaga la competitividad individual de sus miembros.

El neoliberalismo es la ideología consecuente con las sociedades de mercado que alcanzan esta etapa del desarrollo capitalista, pero en esta armonía, puede constatar el analista, se esconde y se atrincheran la privatización de la riqueza, de toda la riqueza, versión moderna de la ley de la selva, la nueva frontera donde se diseñan las nuevas formas de explotación de los más débiles. (6)

---

6. La privatización por su carácter excluyente coloca a los excluidos de la riqueza a merced de los privatizadores y éstos pueden así someterlos a su voluntad y hasta en un sentido amplio apropiárselos, siendo teóricamente indiferente para estos efectos últimos de la apropiación "privada" los criterios de la exclusión o de la discriminación que es su consecuencia (la raza, el sexo, la minusvalía, la nacionalidad, las ideas, la debilidad, la menor inteligencia o la carencia de una condición agresiva). Lo que pasa en este tipo de sociedades ante las que suponemos se sitúa el analista, es que cuando su fuerza de trabajo entra en un proceso de revalorización merced a la apropiación de la riqueza/conocimiento a través del sistema de enseñanza, la discriminación excluyente se desplaza a minorías marginadas dentro de la propia sociedad y a poblaciones enteras de sistemas sociales menos desarrollados donde este proceso o no se ha producido o se ha producido en menor medida.

6.2. ¿A qué colectivos alcanzan los efectos de la discriminación derivada del proceso de privatización en la enseñanzas?

Supuesto como cierto que existe en el proceso de privatización en nuestro sistema de enseñanza, la reflexión se sitúa sobre la pregunta del epígrafe y su objetivo primero es precisamente contestarla.

En términos teóricos la cuestión, primero, se plantea sobre una situación previa: ¿qué colectivos en nuestro sistema social se encuentran discriminados por razones económicas hasta el punto de que les afecte discriminándoles el coste de la enseñanza en alguno de sus niveles, sobre todo los medios y superiores?. Se trata, desde luego, de precisar sobre un entorno concreto que grupos sociales para las ofertas de enseñanza existentes en ese lugar tienen una situación económica tal que el precio o coste de esas ofertas no pueda tener el efecto estimulante que hoy funcionalmente se le asigna (discriminación evaluativa/valorativa), sino un efecto discriminador por razones económicas, una discriminación calificada negativamente y contra la que se ha enfrentado con bastante éxito la enseñanza pública mediante la aplicación del principio de la igualdad de oportunidades.

Esa discriminación previa, en caso de existir, habrá que buscarla y encontrarla en los subsistemas familiares, en las relaciones internas de los distintos miembros de una familia en su vinculación con el patrimonio familiar común, averiguar y comprobar si ahí la variable sexual afecta discriminando a las mujeres/hijas frente a los hombres/hijos, y también en el subsistema de trabajo; ya que sólo, o principalmente, en estos dos

subsistemas puede producirse esa situación de discriminación económica sobre la que puede influir la privatización de la enseñanza, básicamente porque es allí donde es posible se produzca una diferencia acusada y generalizada de un grupo social-determinado.

El segundo aspecto a considerar es el grado de la presencia de un hecho social diferencial que puede incidir en el problema.

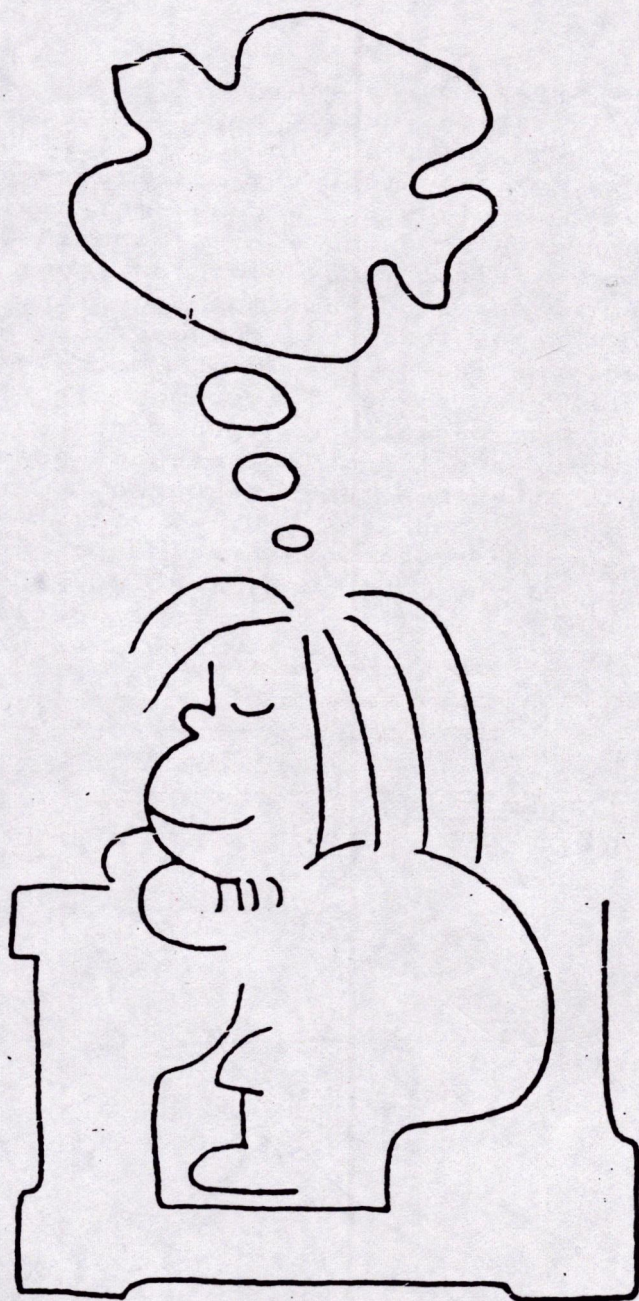
Si el criterio discriminador que permanece en el sistema de enseñanza, el que hemos caracterizado como proceso de selección evaluativo en el que se priman las condiciones de competitividad, ambición, mayor esfuerzo o mayor capacidad intelectual o memorística tal como son medidos por el sistema, puede de hecho discriminar a grupos conformados sobre modelos sociales poco competitivos, escasamente ambiciosos, menos dispuestos a realizar el esfuerzo y el sacrificio que supone el aprendizaje, o ha desarrollado menos en ellas sus capacidades intelectuales o memorísticas.

En este caso y si así se comprueba, la investigación revierte su mirada sobre el propio sistema de enseñanza en los niveles en que se despliegan las enseñanzas comunes, obligatorias y gratuitas, los que funcionalmente buscan la aplicación de la igualdad de oportunidades, para comprobar si en ellos y en este período se ha logrado hacer desaparecer los efectos de estas diferencias en el desarrollo de la personalidad de los alumnos y de las alumnas para situarles en una igualdad de partida en el largo y posterior proceso de las selecciones evaluativas.

El encadenamiento teórico que desarrolla este apartado del mismo problema señala a los diferentes subsistemas sociales y no sólo a la enseñanza.

El juego se encuentra entre los subsistemas familiar, de trabajo y educativo, y sus relaciones complejas, y sobre estos tres sistemas hay que estructurar los análisis.

# EDUCAR



# PARA

FRATO85

*Eduquemos para la Paz*

# LA PAZ

COLECTIVO "EDUCAR PARA LA PAZ" DE CANTABRIA

## PROLOGO

El material que teneis entre las manos es un complemento al seminario/taller de educación para la paz. No pretende ser un libro que pontifique lo que es la educación para la paz, sino una serie de textos y materiales que nos ayuden a aclarar ideas, a discutir (algunos materiales son base de trabajo para debates durante el seminario) y/o a facilitarnos recursos y direcciones con los que seguir avanzando en este camino en el que estamos todos/as.

Nosotros/as no tenemos todas las respuestas, estamos también investigando y metidos dentro de un proceso en el que queremos avanzar. Dentro de él queremos oír lo que teneis que decir y no por casualidad algunos de los temas que vereis en este dossier están más planteados como preguntas o interrogantes que como temas acabados. Otros incluso como provocaciones al debate.

Muchos dicen que la educación para la paz es una químera, creemos que es una autojustificación. Dada la situación actual y sus perspectivas, la única opción sana es emprenderla y echarla a andar. Por tanto, es más que nada nuestro objetivo con este dossier y seminario/taller daros instrumentos y líneas de trabajo que nos abran puertas y expectativas en el proceso educativo. A partir de ahí es tarea de todos y todas y os esperamos en esa tarea.

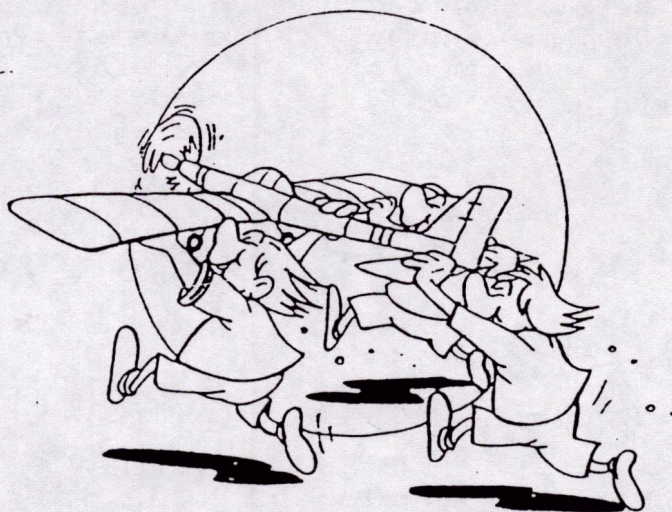
PAZ Y BESITOS

COLECTIVO EDUCAR PARA LA PAZ



# INDICE

INTRODUCCION .....	pg. 3
INDICE .....	pg. 4
EDUCAR PARA LA PAZ .....	pg. 5
ACLARACION DE TERMINOS .....	pg. 11
ASPECTOS CONCRETOS:	
Aprecio-menosprecio .....	pg. 13
Comunicación .....	pg. 15
Toma de decisiones .....	pg. 15
El valor del juego .....	pg. 20
Resolución de conflictos .....	pg. 27
Actitudes y formas .....	pg. 33
Desarme y desarrollo .....	pg. 38
BIBLIOGRAFIA .....	pg. 41
DIRECCIONES DE INTERES .....	pg. 43



# EDUCAR PARA LA PAZ

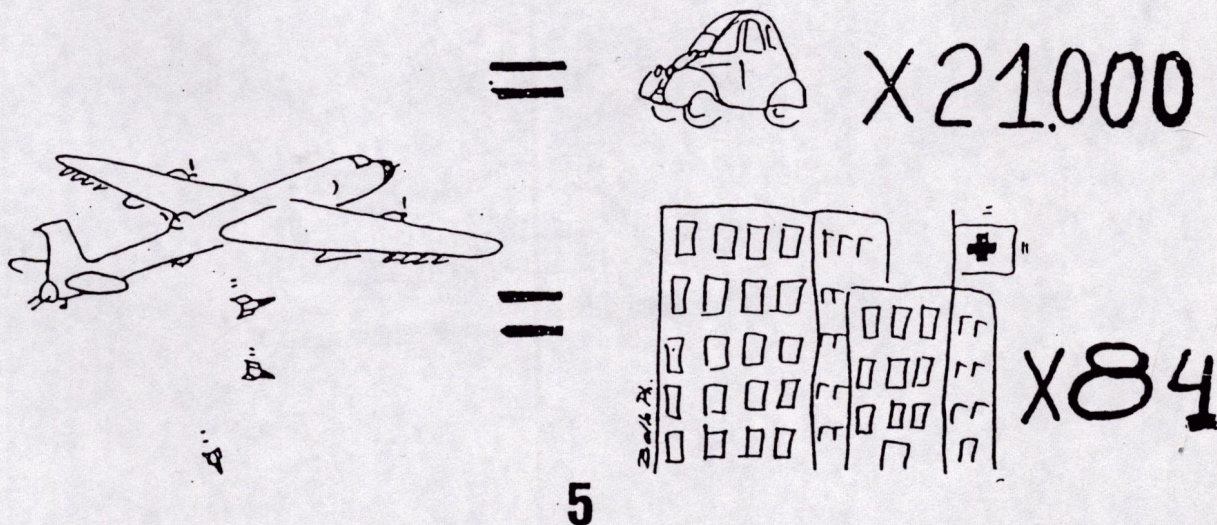
"Si quieres la paz prepárate para la guerra". Vivimos en un mundo que parece empeñado en llevar este aforismo hasta sus últimas consecuencias. En lo que va de siglo han muerto ya más de 100 millones de personas con el uso de las armas (violencia directa). Ni un sólo día de "no guerra" ha vivido la humanidad, con más de 150 conflictos bélicos desde la segunda guerra mundial, en su mayoría en el hemisferio sur, y entre ellos, guerras de muchos años de duración.

Pero no es esta la violencia mayor que provoca la carrera de armamentos. Hay otra más grave, por ser más cotidiana aún: se trata de la violencia estructural, la generada por estructuras injustas de poder, que producen situaciones de hambre (500 millones de personas enfermas por malnutrición), analfabetismo, falta de atención médica, paro, miseria, ... Los gastos militares mundiales (de los cuales un 75% corresponden al hemisferio norte) ascienden hoy día a la cifra de 5 millones de pts. cada segundo, según datos del SIPRI. Es casi imposible el imaginarse todo lo que se puede hacer con tanto dinero para el desarrollo mundial, la salud, la alimentación, la educación, ... Sólo con el dinero de 245 cohetes trident II (y todavía quedarían 419) se podría escolarizar a todo el tercer mundo durante 10 años.

Sin embargo, y a pesar de que nunca hemos estado tan bien preparados para la guerra como en la actualidad, nos encontramos con que tampoco nunca la población se ha sentido tan insegura y con tanto miedo a una guerra. Y lo que aún es más grave, desde el 6 de agosto de 1945 (Hiroshima) el ser humano se enfrenta con la posibilidad de desaparecer ya no como individuo sino como especie.

Pero la preparación para la guerra no se ve sólo en hechos tan inconcebibles y aparentemente absurdos como estos, sino también en nuestros alrededores; como los impuestos para el ministerio de defensa (no existe un ministerio para la paz, ni hay dinero para investigaciones sobre el tema); como los programas de la televisión, los juguetes bélicos, etc. y todo lo relacionado con el acostumbrarnos a la violencia, la competitividad, el individualismo, la opresión, la enemistad, etc. Toda esta "preparación" más cotidiana es necesaria para que sigamos aceptando el fabricar más armas, el incorporar a nuestra "defensa" el programa SDI, el separar nuestro mundo en campos de enemigos y luego irle destruyendo cuando lo que en realidad queremos es VIVIR, igual que las demás personas en cualquier otra parte de la tierra.

Ante esta realidad nadie puede quedarse al margen o pensar que no tiene responsabi-



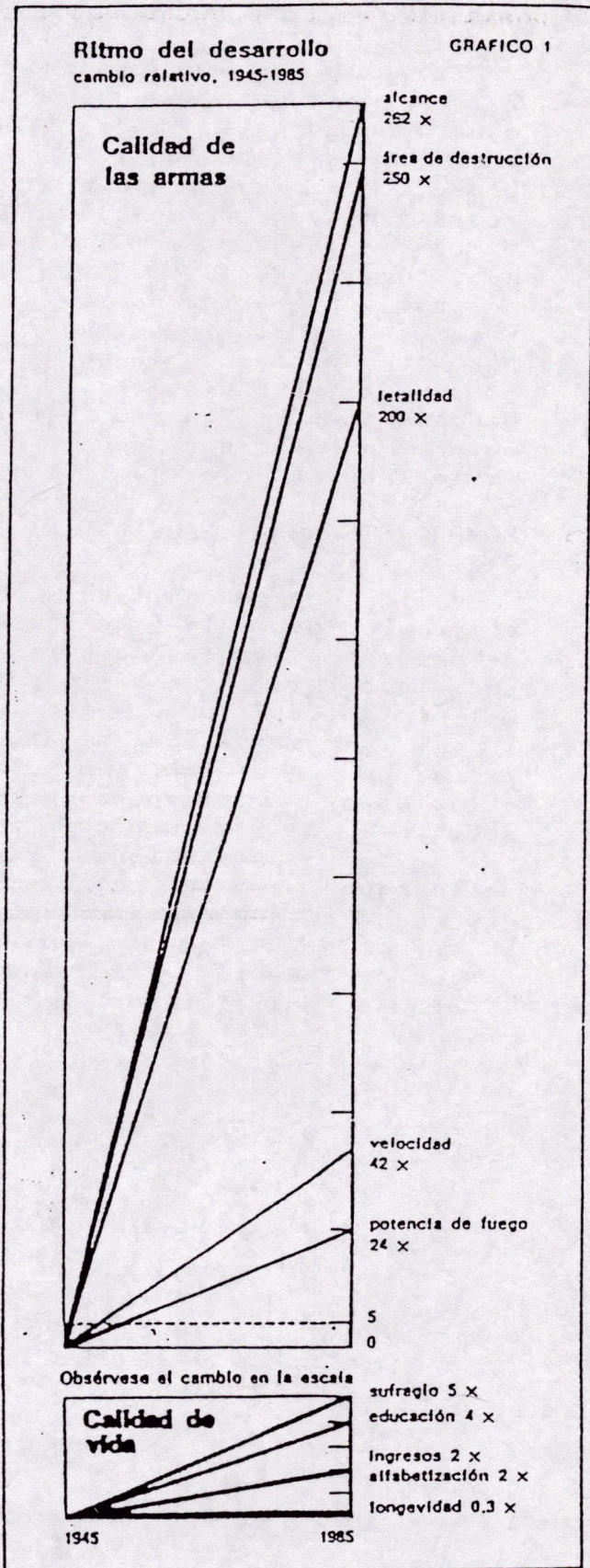
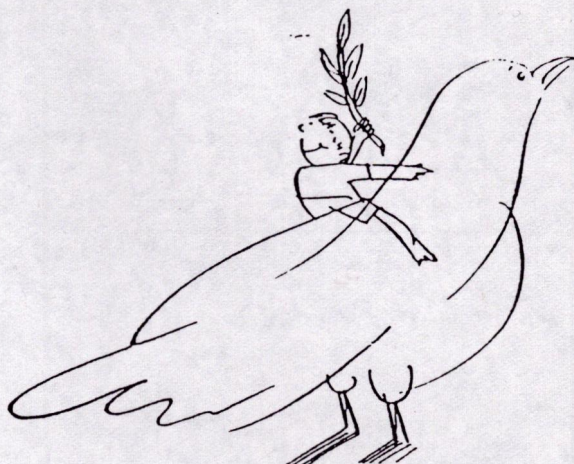
lidades. Como decía Einstein: "la única actitud que no puede tenerse es la de observador... el destino de la humanidad será el que nosotros le preparemos".

Y esto atañe también al educador/a: ¿cómo preparar a personas a enfrentarse a esta situación? ¿No está ésta sustentada en una determinada manera de entender la educación y de transmitir valores y actitudes?

### CONCEPTO DE PAZ: PAZ POSITIVA

Pero, ¿qué entendemos por paz?. Se trata de una palabra muy utilizada en la actualidad pero con significados muy distintos. Quizás sea porque en un sentido abstracto esta palabra tiene la virtud de conseguir un consenso, aunque sólo sea verbal. Sin embargo, cuando hablamos de educar para la paz, no estamos admitiendo cualquier concepto de paz.

Nos es difícil definir la paz en un sentido positivo porque siempre se tiende a definirla respecto a la guerra, entendiendo así la paz como la ausencia de guerra. Con la prioridad dada a la guerra en todos los campos, esta se nos hace mucho más fácil de imaginar, y así la idea de paz tien-



de a ser irreal, ambigua y utópica. Nosotros partimos de que la paz es algo real y que debe y puede estudiarse. La paz positiva es un proceso activo hacia la justicia, la armonía social, la resolución de conflictos (grandes y pequeños) de manera no violenta, la amistad y respeto entre personas y pueblos. La paz incluye también un respeto a todo lo que hay en la tierra y unas actitud de construcción activa en vez de destrucción rápida de la tierra. Es importante entender la paz como proceso, lo que nos aleja de ideas utópicas sobre mundos ideales que no tienen mucho que ver con aquel que vivimos hoy en día.

### COMPROMETERNOS A EDUCAR PARA LA PAZ

El educador/a tiene un compromiso desde la escuela, el de empezar un proceso coherente encaminado al logro de la paz. Este intento parte de:

- la realidad de esta falta de paz en el ámbito de las relaciones interpersonales, sociales y de los pueblos.

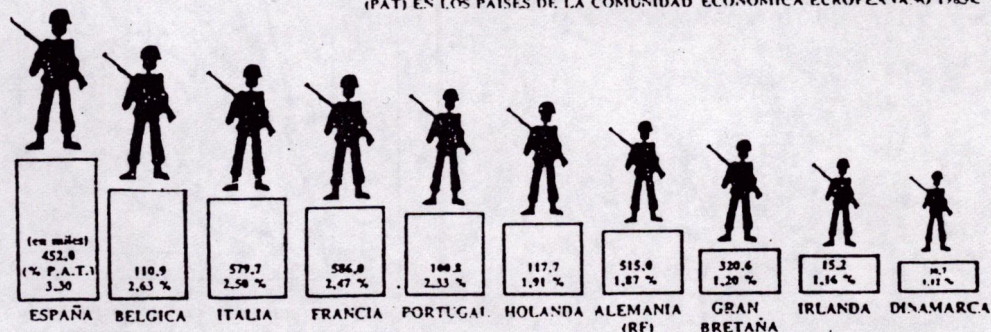
- la constatación de que no se educa para la paz, sino que se exaltan los valores que se oponen a su logro: individualismo, competitividad, insolidaridad, militarismo, sexismo, etc.

- La conciencia de que en los primeros años de vida es cuando se forman las actitudes para la convivencia, la justicia y la paz.

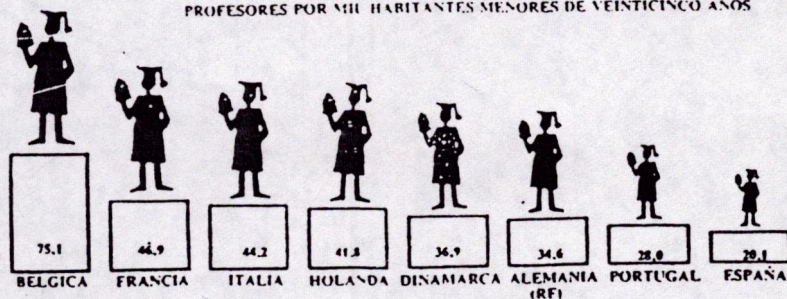
- El convencimiento de que la educación no es neutra, sino que contribuye a interiorizar determinados valores y pautas sociales que configuran al propio educando y su quehacer en el mundo. Pretender lo contrario es inhibirse de la realidad y hacer el juego a la situación establecida.

La educación, pues debe de ser un acto consciente en el que tendremos que saber hacia qué modelo de sociedad y de ser humano apuntamos, comprometidos en este proceso no sólo como profesionales, sino también como personas. Trabajar por un proceso educativo que signifique "contribuir a alejar el peligro de la guerra, poner fin al expolio de las zonas empobrecidas del planeta, enseñar desde y para la no violencia, aprender a considerar el conflicto como un vehículo de cambio si sabemos resolverle sin recurrir a la violencia", integrar al alumno en un proceso de transformación de la sociedad hacia la justicia. En definitiva, este es el compromiso de educar para la paz.

EFFECTIVOS MILITARES EN RELACION CON LA POBLACION ACTIVA TOTAL (PAT) EN LOS PAISES DE LA COMUNIDAD ECONOMICA EUROPEA (AÑO 1983)



PROFESORES POR MIL HABITANTES MENORES DE VEINTICINCO AÑOS



## EDUCAR PARA LA PAZ: CONTENIDOS Y FORMAS

La educación para la paz nos va a llevar a reconsiderar tanto el contenido como la forma de la educación.

### CONTENIDOS

Cuando hablamos de contenidos no nos referimos a hacer de la paz materia de una asignatura -bastante sobrecargado está ya el curriculum escolar- sino que planteamos un tratamiento interdisciplinar, con una concreción en las programaciones de las diversas áreas. Una educación con perspectiva histórica, capaz de hacer comprender al educando el mundo en el que vive y dotarle de unos mecanismos necesarios para insertarse en un proceso transformador. Algunos ejemplos podrían ser: el análisis de la realidad de injusticia y violencia, el militarismo, el deterioro ecológico, el ordenamiento mundial, etc.

### FORMAS

No obstante, no es suficiente con estos contenidos. Si los enseñantes se limitan meramente a transmitirlos, sin romper con la violencia estructural, jerárquica y autoritaria, presente en la escuela, no habremos dado el paso necesario. La paz no es sólo un valor y una meta, es también un proceso y este proceso debe de estar en consonancia con los fines perseguidos. De nada sirve educar sobre la paz (transmitir contenidos) de una forma y con unos medios opuestos por sí mismos al fin perseguido: no se puede educar para la paz desde la pasividad o el autoritarismo, desde una división vertical en la escuela, donde se vierten conocimientos desde el maestro/a hasta el

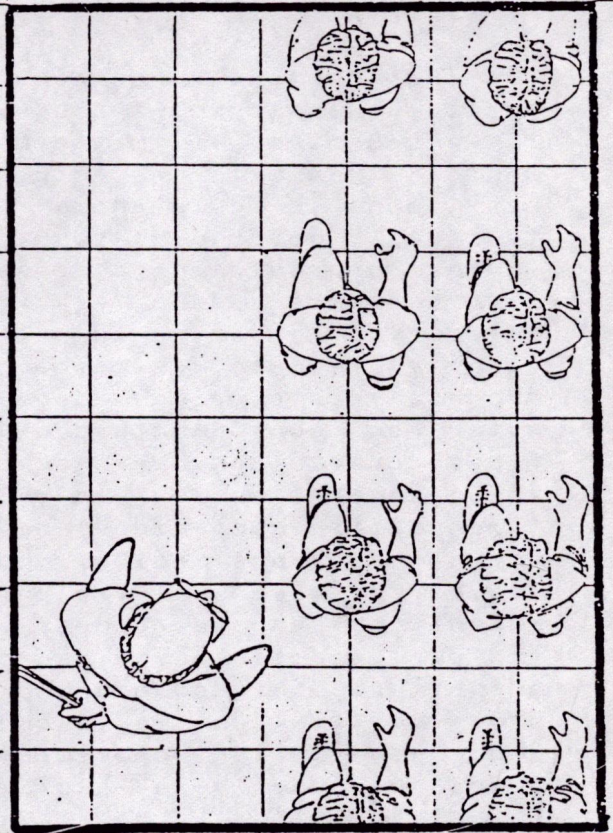
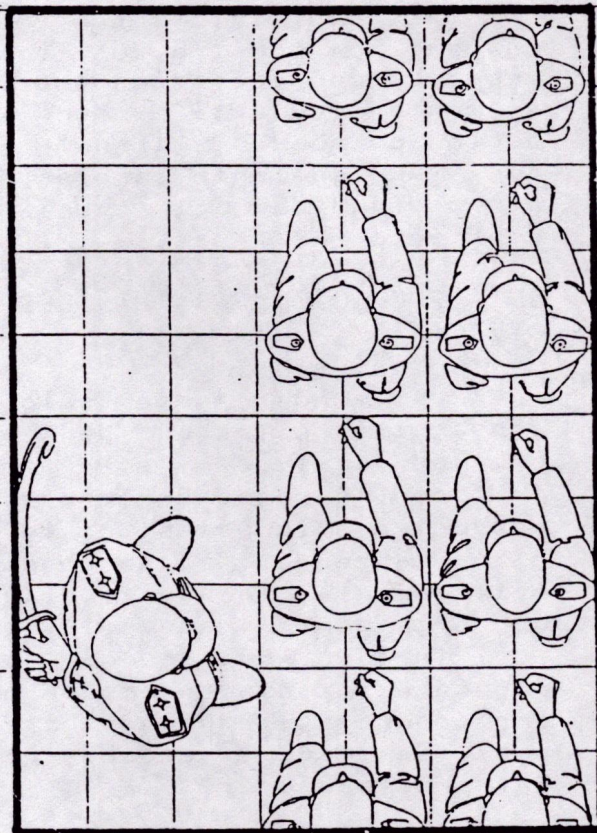
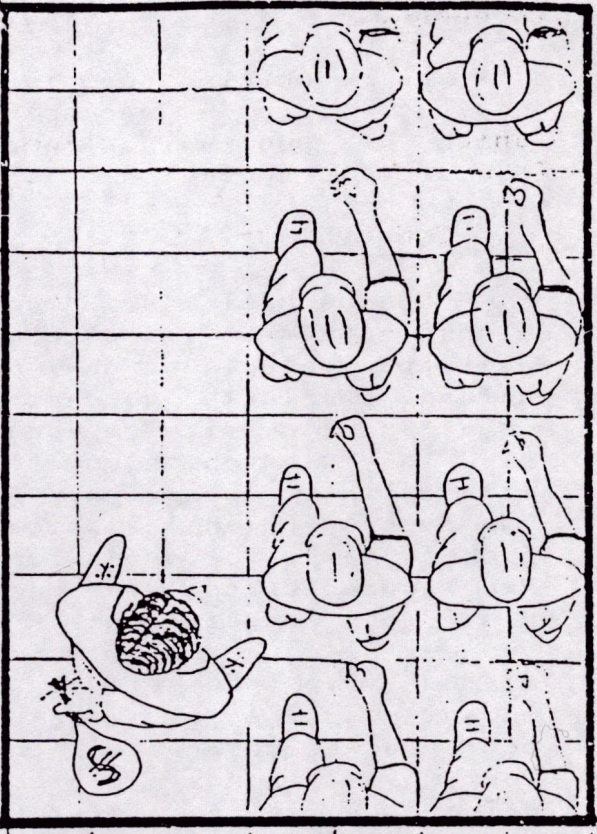
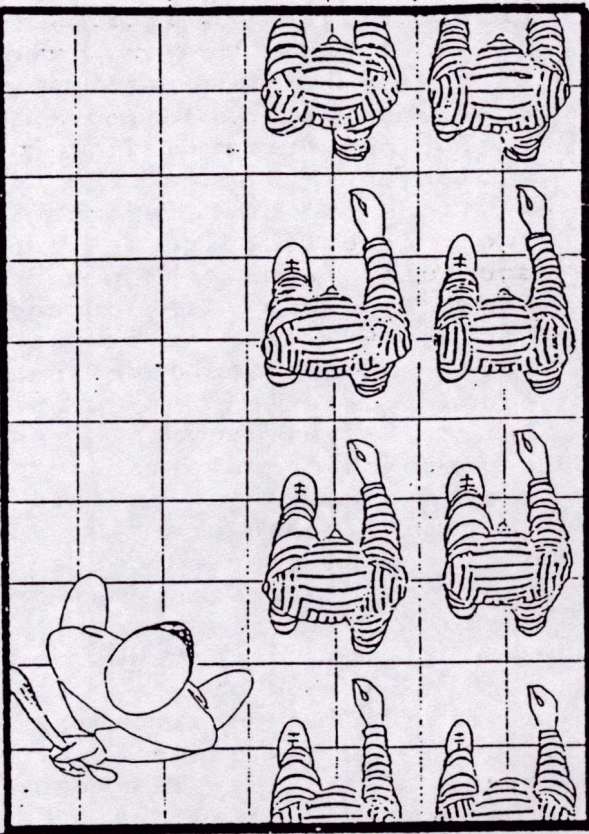
alumno/a (alumno/a recipiente), desde actitudes personales que nadan tienen que ver con lo enseñado. Hay que pensar en una educación para la paz en una estructura horizontal, con participación directa del alumno en todo lo que le concierne (que en definitiva es toda la escuela), en una coherencia entre lo que el educador/a enseña y las actitudes que toma. Hemos hablado de que educar para la paz significa integrar al alumno/a en un proceso de transformación de la sociedad hacia la justicia. Si queremos conseguir esto, hay que empezar por educar en ese ambiente, utilizando el propio marco escolar y sus conflictos como banco de pruebas de esa regulación no violenta. Esto va a significar cuestionarse muchos de los aspectos tradicionales de la vida escolar: obediencia, organización de la clase, clasificación, etc.

### UNA EDUCACION PARA EL CONFLICTO

El conflicto forma parte natural de nuestro convivir y debemos considerarlo como instrumento mediante el cual la sociedad puede ir transformándose. Más adelante, abordaremos en profundidad el tema del conflicto.

### UNA EDUCACION PARA LA DESOBE- DIENCIA

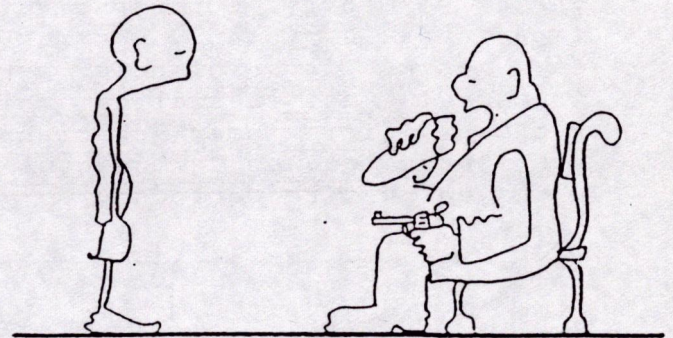
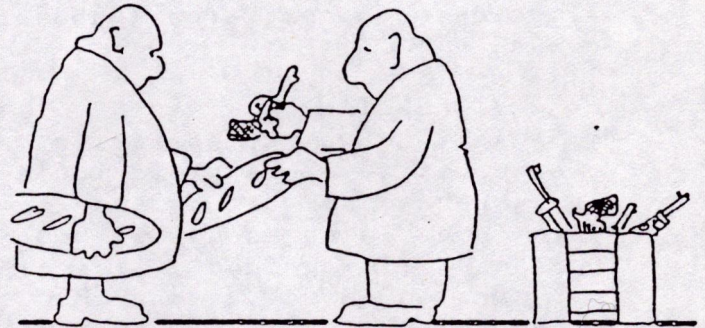
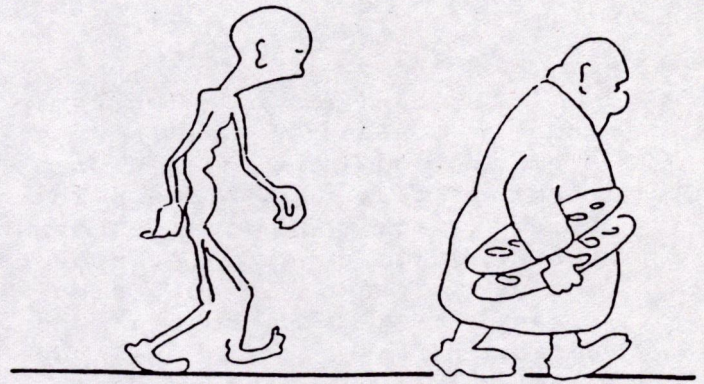
Un mundo justo sólo se conseguirá a través de seres humanos activos y sobre todo críticos, capaces de oponerse a estructuras injustas. Esto implica aprender a desobedecer críticamente, lo que también es un arma contra adoctrinamientos, incluso aquellos que conscientemente o inconscientemente puedan producirse educando para la paz. Se puede y se debe aprender a desobedecer.



## EL ENFOQUE SOCIOAFECTIVO

No deja de ser significativa la experiencia de numerosos países nórdicos en los que después de varios años impartiendo educación sobre la paz y el desarrollo, se encontraban con alumnos con un conocimiento perfecto de la situación del tercer mundo, etc. pero sin ninguna sensibilidad hacia esos países. Por el contrario, estaban contentos de no ser como ellos ni de tener que vivir en situaciones tan terribles. Saber más cosas sobre un país subdesarrollado no va a presuponer necesariamente una actitud diferente hacia él.

De ahí el intento de conciliar la transmisión de contenidos, con una vivencia personal por parte del educando del tema tratado. Se trata de vivir y de sentir el tema: insolidaridad, un conflicto, menosprecio, desconfianza, marginación, etc.; y a partir de esta vivencia efectuar un análisis y una racionalización del contenido. Es el llamado enfoque psocioafectivo. En educación para la paz es fundamental, y prácticamente toda su metodología está impregnada de este enfoque (juegos de rol, de simulación, cooperativos, ...).



## EL JUEGO COOPERATIVO

Dentro de todos estos planteamientos de la educación para la paz, el juego tiene un papel muy importante. No podemos olvidar que el juego es una experiencia a través de la cual se conoce la realidad y esto es algo que por desgracia hemos perdido los adultos. El juego, las formas de jugar, las relaciones que se establecen en él, son cuestiones importantes para todos aquellos que pretendemos transformar las relaciones humanas y el modelo de sociedad. Más adelante profundizaremos un poco en los distintos aspectos del juego en en la educación para la paz.



# ACLARACION DE TERMINOS

INTRODUCCION SOCIOAFECTIVO

Al adentrarnos en un campo como la educación para la paz, siempre conviene que ciertos términos tengan el mismo significado para todas las personas que trabajan en él. Intentaremos exponer aquí lo que significan para nosotros algunas palabras claves, sin pretender en ningún caso hacer una definición absoluta, sino una aproximación que permita un trabajo común.

## VIOLENCIA:

Actitud o comportamiento que constituye una violación o un arrebató al ser humano de algo que le es esencial como persona (integridad física, psíquica o moral, derechos, libertades, ...).

Puede provenir de personas o instituciones y puede realizarse por activa o por pasiva. A parte de la violencia directa, está la violencia estructural, de la cual es tal vez más difícil tomar conciencia, pero que es la más cotidiana en nuestra sociedad.

## AGRESIVIDAD:

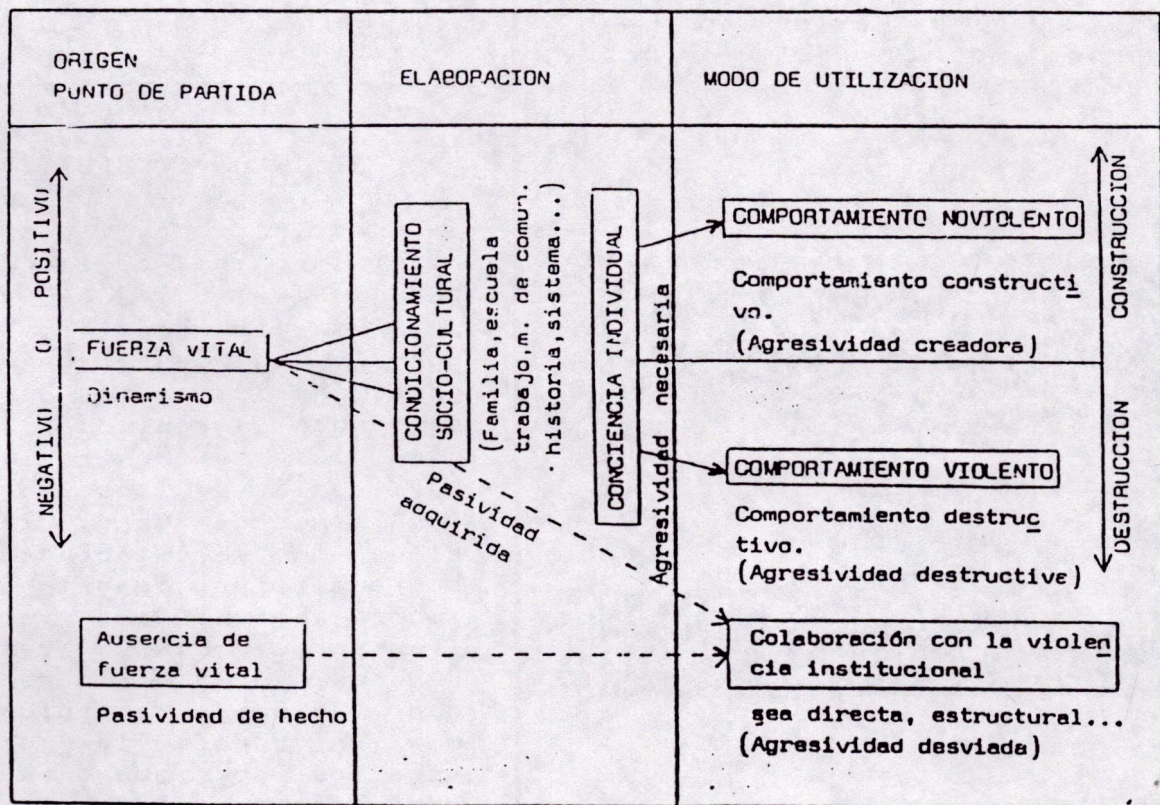
Fuerza vital de cada persona, necesaria para superar los obstáculos y limitaciones que se le presentan al individuo. Su ausencia provoca la pasividad. En principio es neutra, y al ser mediatizada por condicionamientos socioculturales (educación, trabajo, historia, sistema social) provoca el comportamiento violento o no-violento.

## PAZ:

Es el proceso de realización de la justicia en los distintos niveles de relación humana. Es un concepto dinámico que nos lleva a hacer aflorar, afrontar y resolver los conflictos de una forma no-violenta y cuyo fin es el logro de una armonía de la persona consigo misma, con la naturaleza y con los demás.

## LUCHA:

Yo no podré hacer reconocer mis derechos, ni los de aquellos con quienes me siento



solidario más que entrando en lucha con quienes los atacan y violan. La función de la lucha es crear condiciones de diálogo, estableciendo una nueva relación de fuerzas que obligue al otro a reconocerse como un interlocutor, sino válido, al menos necesario. Es precisamente porque el diálogo no es posible muchas veces, por lo que es necesario la lucha. La lucha es una prueba de fuerza: energía necesaria para todo cambio, es la que hace que el derecho sea respetado, no se identifica con violencia.

#### NOVIOLENCIA:

Se puede hablar de noviolencia a tres niveles: como estilo de vida, como forma de resolver conflictos y como estrategia política de transformación de la realidad. En los tres niveles la noviolencia trabaja y lucha por la paz (entendidos ambos conceptos, "lucha y paz", como se explicó anteriormente), siendo algo propio de ella la interrelación y coherencia entre los tres.

Como estilo de vida la noviolencia, busca la armonía de la persona, basada en valores de cooperación, respeto a la diferencia, igualdad, ecología, justicia, etc.; buscando

siempre la unidad entre esta coherencia personal y el modelo de sociedad a proponer.

En la resolución de conflictos, la noviolencia busca en primer lugar descubrir el conflicto generado por la injusticia. Tras ello, pretende utilizar la agresividad de la parte oprimida en el conflicto y llamar la atención de la parte opresora. Esta lucha no-violenta está basada en un absoluto respeto a la integridad de las partes implicadas, y hace de la coherencia fines y medios su estrategia y condición para su eficacia, por lo que renuncia implícitamente a la violencia como medio. La noviolencia intenta discernir entre la "persona" y el "personaje" (que es el papel que juega, su función: patrón, maestro/a, militar, ...), respetando a la persona y relativizando al personaje.

Como estrategia política de transformación de la sociedad, la noviolencia sigue los mismos pasos y principios descritos en la resolución de conflictos, pero dándoles una dimensión colectiva y social: análisis y toma de conciencia de la injusticia, denuncia de esta, no-cooperación, desobediencia civil y creación de alternativas.



# APRECIO / MENOSPRECIO

A continuación vamos a tratar, sin extendernos demasiado en ellos, los aspectos más significativos de la educación para la paz. Para profundizar más en cada uno de ellos, os remitimos a la bibliografía al final de este dossier.

## CREANDO AMBIENTE DE GRUPO. APRECIO Y MENOSPRECIO

Hay aspectos y métodos dentro de la educación para la paz que son comunes a otros campos de la educación y que permiten crear en el grupo-clase el ambiente necesario para que cualquier aprendizaje se vea facilitado por las mejores condiciones posibles. Se trata de conseguir que el grupo sea armónico, respetando las individualidades pero funcionando como colectividad. Esto no es difícil de lograr, tanto en un grupo formado por niños y niñas que no se conocen previamente, como en un grupo en que sus componentes están juntos desde tiempo atrás, mediante la aplicación escalonada de una serie de técnicas que buscan cuatro metas: que los miembros del grupo se conozcan, que tomen confianza, que se

afirmen como individuos y que se autoaprecien y aprecien a los demás. Las técnicas para conseguir estos cuatro puntos, como muchas otras en la educación para la paz, están basadas en el juego.

### Juegos de conocimiento:

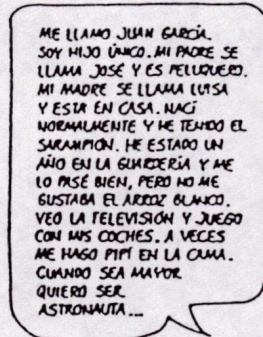
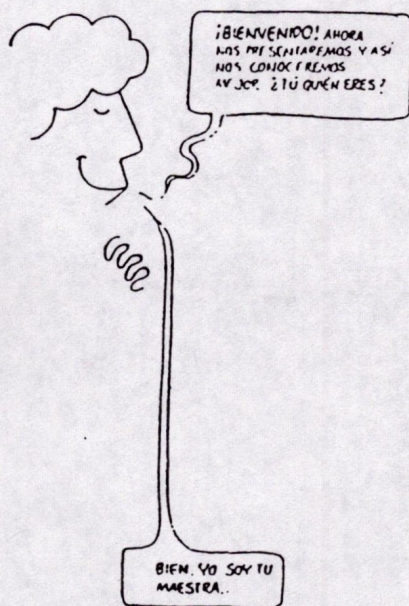
Buscan conseguir, en sucesivos pasos, que los/las componentes del grupo se vayan conociendo en profundidad, empezando por el mínimo de aprender los nombres, y siguiendo por sus deseos, aficiones, cualidades, defectos, etc.

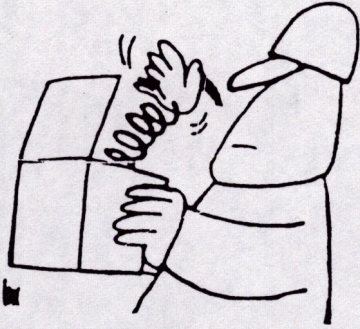
### Juegos de confianza:

Se pretende con ellos conseguir establecer lazos de confianza entre las personas del grupo. Mediante estos juegos se van depositando, también escalonadamente, pequeñas dosis de confianza en el otro/a, creando en cada uno/a la sensación y la necesidad de la existencia de los demás y las posibilidades de cooperación entre todos/as.

### Juegos de afirmación y aprecio:

Apreciar o afirmar a alguien es reconocer lo bueno que hay en ella o en él, valorando



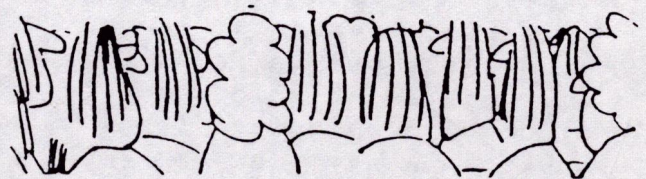
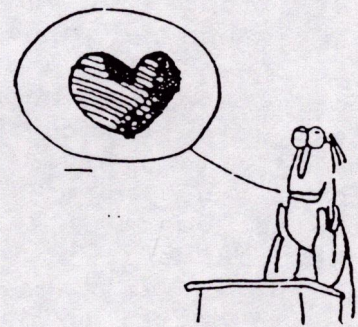


sus cualidades y sus actitudes buenas y encomiables. Es posible encontrar tales cualidades en todo ser humano, por lo tanto toda persona es digna de aprecio.

Pero vivimos en la cultura del menosprecio. Predominan las críticas negativas, las bromas ridiculizantes, la burla, los anuncios comerciales que nos plantean metas imposibles y que nos crean una ansiedad por ser lo que no podemos (ni tenemos porque ser, claro). Los refuerzos y estímulos para el aprendizaje son en muchos casos negativos (si dictamos cuatro palabras a un niño, y comete una falta de ortografía en una de ellas, le decimos: "esta está mal", pero no solemos decir: "estas tres están bien, ésta está mal"). Palabras y frases como: "estate quieta", "tonto", "no chilles", "eres un inútil", "cómetelo todo", "no molestes", "ponte al sol", "quitate del sol", etc., son muchísimo más frecuentes que otras como: "hablemos un poco de ti", "¿estás triste?", "puedes decir todo lo que quieras", "me gustas como eres", "que majo", "es bonito jugar contigo", "dime si me equivoco", etc. Tardamos un momento en pensar cinco cosas negativas de cada uno de nosotros, pero seguro que tardamos bastante más tiempo en reconocernos cinco cosas positivas. Y sin embargo, las tenemos, como mínimo tantas como negativas.

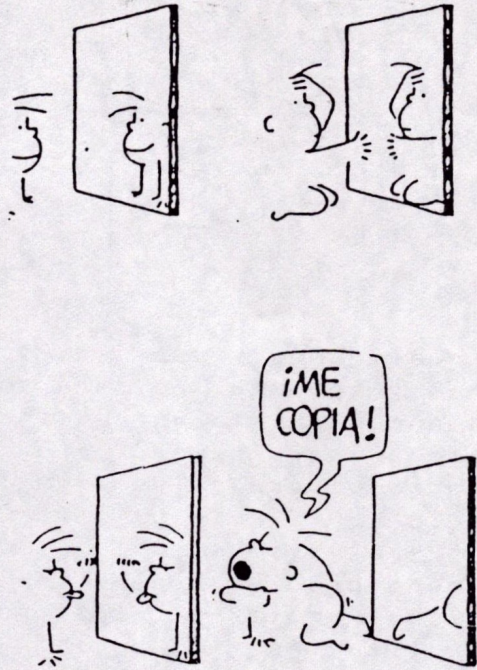
El efecto del menosprecio imperante en las relaciones entre las personas es doble: por un lado, bloquea parcialmente el aprendizaje (sobre todo en las más menospreciadas); por otro lado, hace más fácil el abandono de uno mismo, el dejarse llevar por los juicios de los demás, desanimando a tener iniciativas propias.

En la educación para la paz, la afirmación de la persona como tal, el autoaprecio y el aprecio hacia los demás constituyen pasos fundamentales para resolver los conflictos. Es más fácil aprender, dar y recibir cuando uno se siente relajado y confiado en un grupo como persona, y no se está a la defensiva. Al saber que estamos integrados en el grupo, las situaciones de conflicto no nos hacen sentirnos rechazados, y esto nos permite una actitud creadora ante el conflicto. La afirmación y el aprecio son, pues, parte del proceso de creación de grupo, necesario, como decíamos al principio, para desarrollar en él, el resto de la metodología de la educación para la paz.



# COMUNICACION

Es fundamental que estén abiertos dentro del grupo el mayor número de canales de comunicación posibles para transmitir sentimientos, sensaciones e información del modo más rápido y eficiente posible, con mínimas interferencias. A la hora de resolver conflictos, la percepción que tengan del mismo las partes implicadas es fundamental para su solución, y la comunicación adecuada permite poner en común puntos de vista y acercarse a una toma de decisiones participativa y abierta, pero efectiva. Para permitir todo esto, en educación para la paz trabajamos por un lado con juegos que ejercitan y mejoran la comunicación, tanto a nivel de emisión como de recepción, y por otro con técnicas de toma de decisiones.



## TOMA DE DECISIONES

Estamos aquí ante otro de los temas claves de la educación para la paz, es el de la toma de decisiones. Para empezar por algún sitio, podríamos reflexionar brevemente sobre que es una decisión; sin rebuscar demasiado una definición puede ser "una determinación o resolución tomada sobre un tema". Esta definición, por escueta, nos permite un punto de partida con muchos condicionantes. Ya que, por ejemplo, hay un primer factor que influye: si la decisión implica sólo a una persona (es tomada por una persona y afecta sólo a la persona misma) o si afecta a varias (decisión tomada por una o varias personas, sobre si mismas o sobre un grupo con el que hay establecida una relación de cualquier tipo). En educación para la Paz vamos a hacer especial hincapie en las decisiones que afectan a varias personas, para aplicarlas al caso del grupo-clase.

Decíamos entonces que una decisión que afecta a un grupo puede ser tomada por una o varias personas ajenas al grupo o bien por la totalidad de las personas del grupo. Para seguir avanzando en esta línea habría que tener en cuenta primero si al maestro/a se le puede englobar en el mismo grupo de interés que a los alumnos, o si constituyen dos entidades distintas de cara a tomar una decisión. Debido a la estructura que habitualmente tienen las clases y a la tónica general de la relación entre educadores/as y alumnos/as creemos conveniente trabajar con la premisa de que maestro/a y alumno/a constituyen dos entidades distintas y a menudo enfrentadas, ante el proceso de toma de decisiones.

Bajo nuestro punto de vista, es deseable que el niño/a adquiera la capacidad de tomar decisiones en grupo de un modo consensuado, atendiendo a los intereses de las distintas par-

tes implicadas y haciendo uso de la parcela de poder que le corresponde. Esta parcela de poder a de ser igualitaria para las partes implicadas en la decisión, porque precisamente el consenso esta basado en esa igualdad. Esto significa que el maestro ha de compartir el poder con los alumnos, y no convertirse en el juez último de sus decisiones sino en el intermediario o moderador que les ayuda a tomarlas por si mismos. Esta toma de poder por parte de los alumnos/as necesita de un cambio en los esquemas habituales de la clase. Sin entrar en el debate de hasta que punto el maestro/a debe dar a los alumnos el poder que habitualmente detenta, si podríamos aproximarnos en los temas importantes para ellos/as, y no solamente en pequeños detalles. La amplitud de tomas de decisiones suele chocar con las estructuras existentes porque en ellas el alumno/a se encuentra con que parte de las decisiones que le implica están tomadas por elementos ajenos a ellos mismos. Son decisiones estructuradas, tales como el horario de clases, el tiempo y el lugar en el programa dedicado a cada asignatura, qué tienen que aprender de cada tema, etc. Dentro de estas decisiones hay algunas tomadas lejos de la escuela (asignaturas, contenidos, etc.) que vienen del ministerio.

Realmente los niños/as deciden pocas cosas sobre lo que les atañe. Se les suele hacer caminar por un camino marcado previamente (se supone que adecuado para ellos/as) y apenas pueden influir en él; y por otra parte, cuando surge un tema puntual o un conflicto sobre el que tomar una postura, el maestro/a desarrolla habitualmente un papel de juez que en absoluto ayuda a que los niños/as aprendan a decidir.

La toma de decisiones, tanto sobre aspectos concretos (tales como aspectos organizativos, por ejemplo), como sobre la solución ante un conflicto planteado, requiere un proceso con dinámicas propias. Partiendo de la realidad del grupo-clase, con disparidad de intereses dentro de sus componentes y con el maestro/a, está claro que una toma de decisiones puede ser tremendamente difícil. Pero esta dificultad que se plantea en cualquier grupo a la hora de decidir algo puede ser salvada con las dinámicas adecuadas. Estas dinámicas buscan una percepción clara del tema o conflicto por parte de todos/as los componentes del grupo y el tratamiento por pasos hasta llegar a la decisión colectiva consensuada. En el esquema os presentamos un modelo de "siete pasos para el proceso de toma de decisiones y resolución de conflictos por consenso". Este esquema está precedido, como ya se deduce de artículos anteriores, de todo un proceso de formación de grupo y de toda un trabajo de cara a facilitar una comunicación auténtica (uno de los principales problemas dentro de la toma de decisiones). Es claro, que este esquema es algo que debemos considerar como un objetivo máximo que difícilmente puede seguirse al pie de la letra. Habrá de adaptarse/simplificarse en función del contexto, de las constricciones de tiempo habituales,.... pero puede ser un buen elemento desde el que trabajar en esos espacios concretos que podríamos ir abriendo como el de la asamblea del grupo-clase. Lugar donde pueden ejercitarse estos procedimientos, para aprender el valor real del diálogo y lugar también, donde hacer aflorar los conflictos latentes para aprender a resolverlos de forma noviolenta.

## PASOS DEL PROCESO DE TOMA DE DECISIONES Y RESOLUCION DE CONFLICTOS

(en forma igualitaria, no sexista y no violenta)

### Puntos de partida:

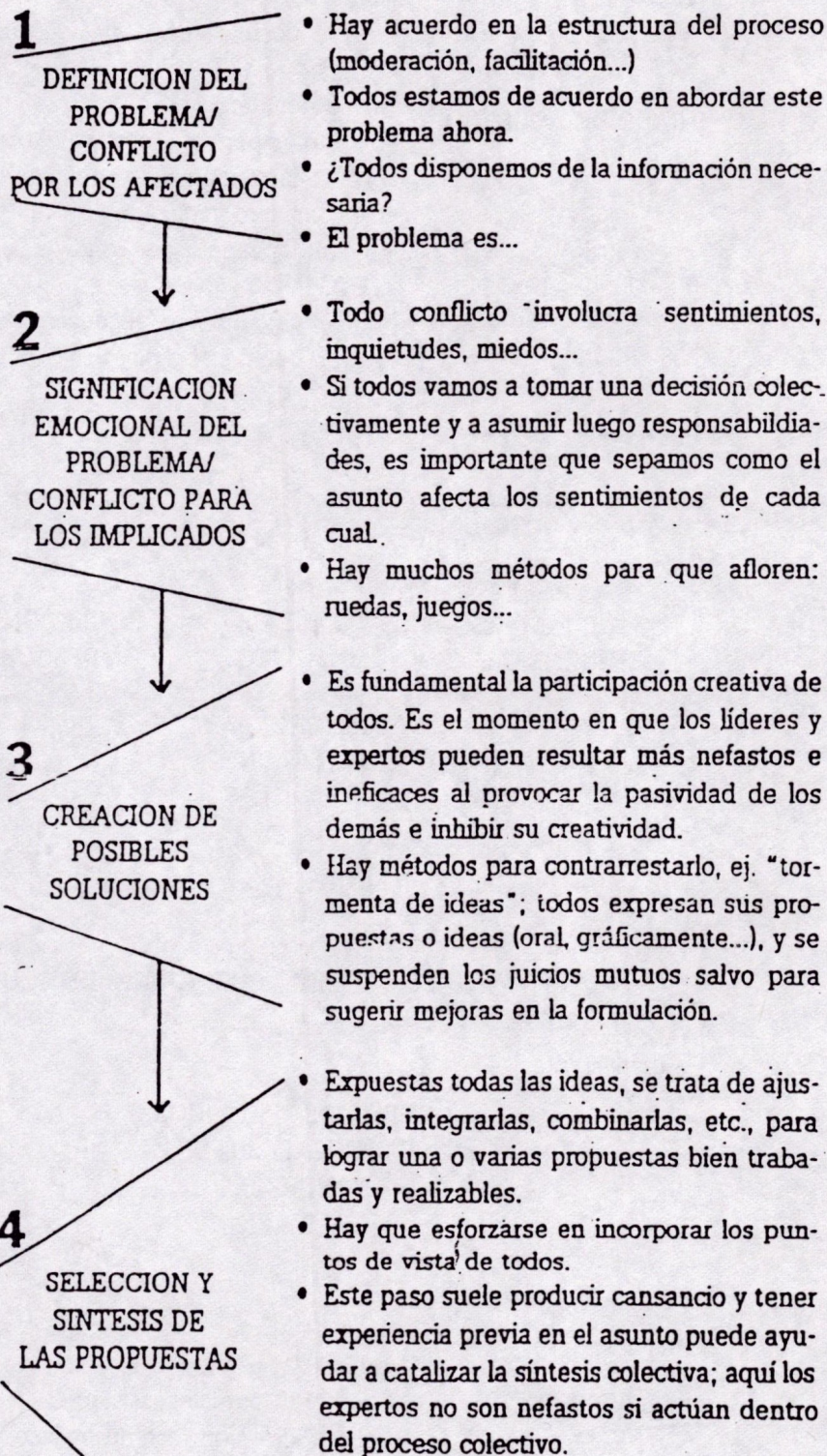
- **NOVIOLENCIA:** no es la ausencia de conflictos, sino el saber abordarlos con la convicción de que pueden resolverse.
- **OBJETIVO:** alcanzar un consenso (decisión colectiva que compete a todos los implicados).
- **SE DA POR SUPUESTO:** que todos los que participan en el proceso quieren actuar conjuntamente de acuerdo con consensos alcanzados resolviendo los conflictos de forma violenta.
- **EL PROCESO INVOLUCRA LOS SENTIMIENTOS, LAS IDEAS Y LOS ACTOS DE TODOS:**

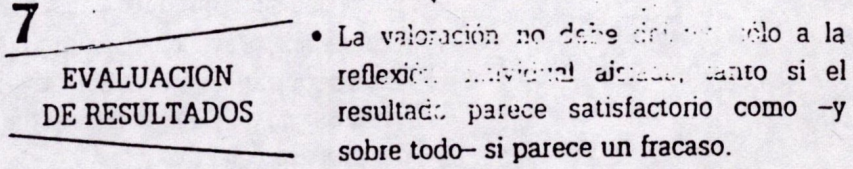
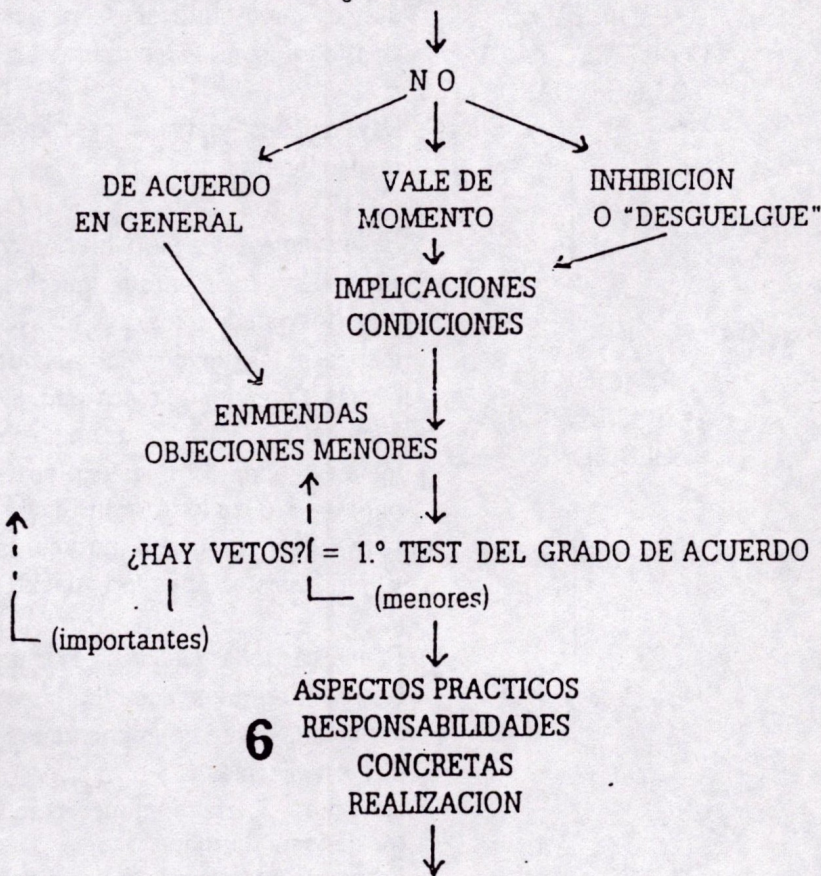
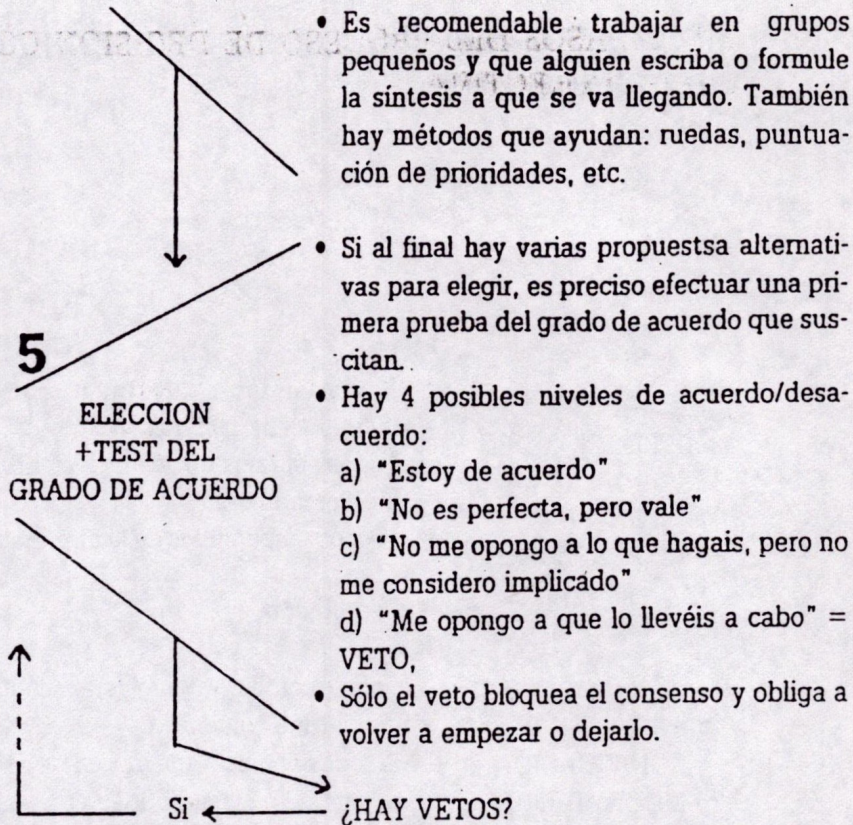
### PRINCIPALES DIFICULTADES QUE SUELEN ENTORPECER EL LOGRO DE UN CONSENSO

- **Constricciones externas** que dificultan o impiden un proceso creativo colectivo (falta de tiempo o lugar adecuados, amenaza de la policía, exclusión de posibilidades por factores arbitrarios...). Si son graves, es preferible aplazar la realización del proceso.

- **Opacidad de la estructura del proceso de toma de decisiones, y/o del asunto objeto de discusión.** Es fundamental la claridad, sobre todo en lo referente al procedimiento colectivo a seguir, pues en caso contrario se crea desasosiego y/o se recurre a los hábitos aprendidos y a sus estructuras implícitas jerárquicas, patriarcales, que recurren al líder o al experto y sumen en la pasividad o inhibición a los demás (mujeres, no-expertos, jóvenes...), impidiendo la creatividad individual y colectiva.
- **Angustias individuales heredadas del pasado.** La reacción ante problemas y situaciones nuevas está condicionada por experiencias anteriores y sobre todo las negativas suelen distorsionar la percepción. En el presente, en la parte consciente eso nos permite aprender, pero por la inconsciente genera miedos, aprensiones, etc. Tanto las experiencias conscientes anteriores como las angustias inconscientes emergen en todo proceso de decisión y de conflicto. El paso 2 del proceso es particularmente importante para permitir que afloren los sentimientos individuales.
- **Un grupo muy numeroso.** En este sentido hay formas de dinamizar la toma de decisiones, para implicar a todos en el proceso: grupos de afinidad, "fish-bowl" (pece-  
ra),...

# SIETE PASOS DEL PROCESO DE DECISION CONSENSUADA COLECTIVA





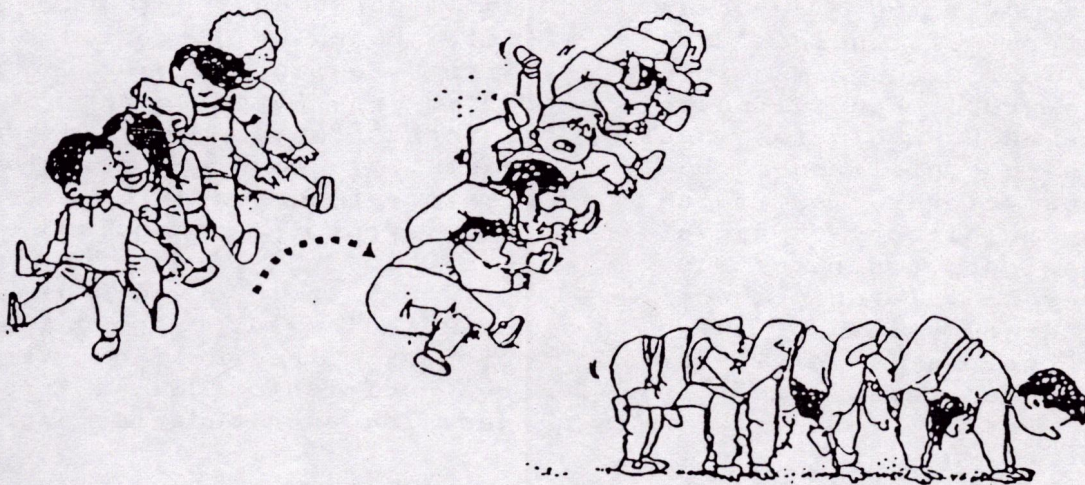
# EL VALOR DEL JUEGO

Cuando proponemos las actividades y los juegos cooperativos para los niños/as no lo hacemos sólo porque sean divertidos, aunque la diversión sea uno de los elementos más valiosos; sino porque la práctica global de la cooperación se basa en unos principios educativos sólidos.

El primero y principal es la creación de un ambiente en la escuela y en la casa; si hay un espíritu de cooperación en el ambiente se proporciona la atmósfera adecuada para el aprendizaje así como para unas buenas relaciones interpersonales, y naturalmente los dos están intrínsecamente unidos. Cuando los maestros y los padres cooperan con sus hijos en juegos o en alguna otra actividad placentera se genera una corriente de buenos sentimientos que impregna la vida diaria. Esta claro que todos, jóvenes o mayores, podríamos beneficiarnos si nos juntamos un rato para practicar juegos cooperativos, y la asamblea más aburrida podría mejorar sus decisiones después de un juego. En los tiempos modernos tenemos la vida tan ocupada que no encontramos suficiente tiempo para jugar juntos. Si logramos dedicar más tiempo a esto, las relaciones entre niños/as a adultos mejorarían de forma inimaginable.

En nuestras escuelas el currículum oculto es mucho más apropiado para promover la competición que la cooperación y entre la mayoría de los educadores existe el acuerdo de que la competición proporciona la motivación necesaria para el aprendizaje. En este punto queremos rebatir el conjunto de la teoría de la motivación de la educación: los niños pequeños aprenden espontáneamente, y sólo cuando se ha frustrado su curiosidad natural y sus intereses con aprendizajes estúpidos e inapropiados, es cuando se resisten y se meten en la relación "palo y zanahoria" con sus profesores, padres, ... Maestros/as y padres deberíamos examinar nuestro enfoque global sobre la educación y valorar cuidadosamente lo que tienen que aprender los niños/as, asegurándonos de que la forma de enseñarlo sea activa, esté basada en la experimentación y permita a los niños/as expresar sus intereses y sus propias experiencias.

Sin embargo, es importante que seamos realistas sobre el papel de la competición en nuestro sistema educativo. Como nuestra sociedad esta basada en los principios de libre mercado ("cada uno lo suyo y que el diablo coja al último"), es previsible que el espíritu competitivo penetrará en toda la

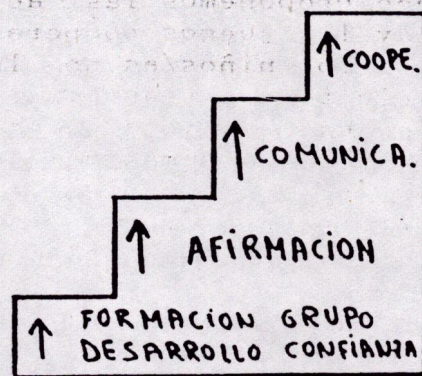


enseñanza y en muchas de las expectativas familiares. No podemos pensar en cambiar el cimiento de nuestro sistema educativo de la noche a la mañana, y teniendo en cuenta que actualmente la balanza se inclina a favor de un enfoque competitivo y jerárquico, muchos educadores exigirán rápidamente un equilibrio entre cooperación y competición. Ya no hay tiempo para discutir, sino que debemos avanzar haciendo cosas juntos. Siguiendo las orientaciones y la filosofía de los teóricos de la pedagogía podríamos establecer un mejor equilibrio en nuestro enfoque sobre el aprendizaje, mostrando que no todo tiene que tener un elemento competitivo, y que la cooperación, que es básica para las buenas relaciones personales, debería ser el objetivo más importante en la educación de los ciudadanos adultos del mañana.

Los/as maestros/as que introduzcan unos cuantos juegos cooperativos en su aula encontrarán que puede existir una nueva relación entre ellos y sus alumnos/as, y esto también se puede dar dentro de la familia.

#### EL JUEGO EN LA EVOLUCION DEL GRUPO

Tradicionalmente se recurre al juego en el grupo, como una forma de "pasar el rato", de cambiar de ritmo, de crear una atmósfera distendida. Sin embargo, los juegos como experiencia de grupo, son un factor importante en su evolución. Los mecanismos que utilizan se basan en unos valores, estimulan un tipo de relaciones o provocan situaciones concretas que pocas veces se valoran. Queremos remarcar el valor del juego como tal, pero a la vez llamar la atención sobre su valor en el grupo.

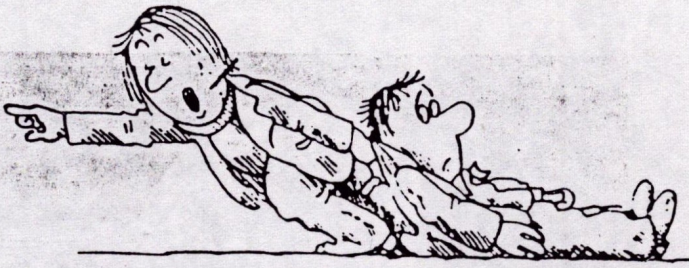


Por eso hemos diferenciado varios tipos de situaciones o características fundamentales del grupo, en las que los juegos pueden obrar de una forma motivadora y facilitadora. No quiere decir esto que cada una sea independiente de las otras, puesto que la realidad del grupo y de las relaciones humanas es más rica y compleja que una sucesión de fases. Pero no deja de responder a la realidad de la evolución del grupo, en la que la afirmación de los participantes, el conocimiento, la confianza y la comunicación interpersonal, abren la puerta a nuevas realidades como la cooperación y la resolución de conflictos de forma creativa.

#### JUEGOS DE AFIRMACION

Son juegos en los que tiene un papel prioritario la afirmación de los participantes como personas y del grupo como tal. Ponen en juego los mecanismos en que se basa la seguridad en si mismo/a, tanto internos (autoconcepto, capacidades...) como en relación a las presiones exteriores (papel en el grupo, exigencias sociales...).

Se trata a veces de hacer conscientes las propias limitaciones. Otras de facilitar el reconocimiento de las propias necesidades y poderlas expresar



de una forma verbal y no verbal, potenciando la aceptación de todos/as en el grupo. Otras de favorecer la conciencia de grupo.

El desarrollo de los juegos pone muchas veces de manifiesto como la afirmación personal en grupo, o de este, implica en numerosas ocasiones la negación o descalificación del otro, en lugar de basarse en la propia realidad. Por ello hay que tener cuidado a la hora de plantear el juego.

Los juegos de afirmación tratan de potenciar los aspectos positivos de las personas o del grupo, para favorecer una situación en la que todos/as se sientan a gusto, en un ambiente promotor. La afirmación es la base de una comunicación libre y de un trabajo común posterior, en condiciones de igualdad.

Este tipo de juegos enmarcan a veces situaciones de un relativo enfrentamiento, cuyo objetivo no es la competición sino favorecer la capacidad de resistencia frente a las presiones exteriores y la manipulación, y valorar la capacidad de respuesta ante una situación hostil.

La evaluación de los juegos de afirmación es muy importante. Por una parte se evalúan las dificultades surgidas en el juego y los nuevos aspectos descubiertos respecto a si mismo y los otros.

Además es una ocasión propicia para valorar las situaciones de la vida cotidiana en la que se plantean estos problemas, cómo son resueltos y por qué (normas de comportamiento, valores dominantes,...).

Son juegos destinados permitir a los/as participante en una sesión o encuentro conocerse entre sí.

Pueden utilizarse en un primer momento, simplemente con el objetivo de aprender los nombres de cada persona, o bien tratarse de una presentación de conocimiento más profundo vital.

Antes de empezar el juego hay que asegurarse de que se han entendido bien las consignas de partida. Por lo demás los juegos son muy sencillos pero facilitan el crear un ambiente positivo en el grupo especialmente cuando, los/as participantes no se conocen.

En el caso de un simple juego para aprender los nombres, la evaluación no es necesaria. Para un juego de conocimiento más profundo, es útil hacerla preguntando los/as participantes cómo ha vivido el juego.

Es interesante que la evaluación prolongue la participación de todos/as, que se ha dado en el juego, haciendo, por ejemplo, un turno de palabras mediante rueda, destinado permitir a cada uno expresarse. Puede ser útil luego, según el grupo, hacer una breve discusión general sobre el alcance de estos juegos.

### JUEGOS DE CONFIANZA

Son, en su mayor parte ejercicios físicos para probar y estimular la confianza en uno/a mismo/a y en el grupo.



Construir la confianza dentro del grupo es importante, tanto para fomentar las actitudes de solidaridad y la propia dimensión del grupo, como para prepararse para un trabajo en común, por ejemplo para una acción que pueda suponer riesgos, o un trabajo que suponga un esfuerzo creativo.

Los juegos de confianza necesitan una serie de condiciones mínimas para que adquieran todo su sentido e interés. Un juego, en lugar de estimularla, puede poner en evidencia la falta de confianza que hay en el grupo y, por tanto, en ocasiones ser contraproducente. Antes de empezar a trabajar con estos juegos, el grupo tiene que conocerse. Podemos ir introduciendo diversos juegos que exijan grados crecientes de confianza, siempre teniendo en cuenta en qué momento se encuentra el grupo.

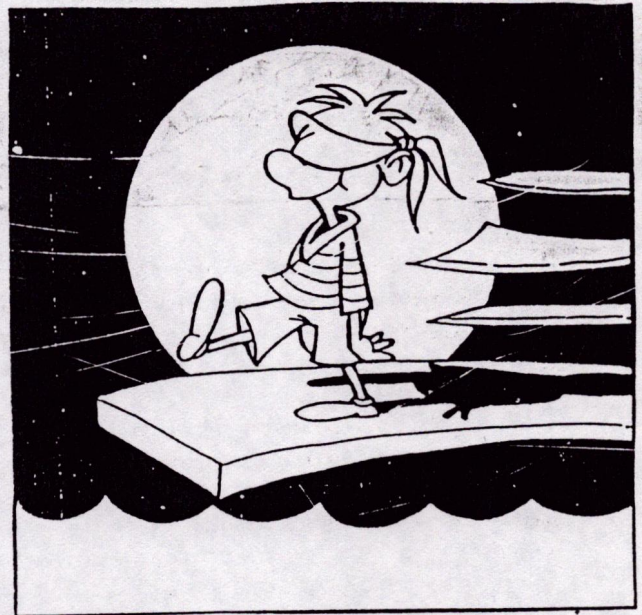
Los juegos de confianza se basan en dos circunstancias principalmente:

- Las condiciones que crea el dejarse llevar por el grupo. Es decir, las reacciones, impulsos, miedos o experiencias gratificantes que surgen en la situación de abandono al grupo, en las relaciones bidireccionales:

- yo ---- grupo
- yo --- yo
- grupo --- grupo
- yo --- tu

- Cambiar los puntos de referencia habituales de nuestra relación con los otros o el medio. Los canales de información sobre los que se basa la confianza, suelen ser unidireccionales. Los juegos de confianza, provocando cambios temporales, por ejemplo, tratan tanto de ponerlos en evidencia, como de estimular nuevos mecanismos.

El juego es siempre totalmente voluntario. No se puede obligar a nadie a realizarlo, ni siquiera de forma sutil, con la "presión moral" de que los demás también lo han hecho.



Cada persona ha de ver su papel en el juego y es posible que el desarrollo de éste estimule aquel.

En este tipo de juegos es imprescindible la evaluación de cada uno de ellos, de forma que no queden malos sentimientos o frustraciones. En este sentido es importante el hecho de dar la posibilidad de hacerlos una segunda vez, así como el dejar muy claro que no hay un patrón standard desde el que todos/as deban medirse, sino que cada uno/a tiene el suyo propio.

### JUEGOS DE COMUNICACION

Son juegos que buscan estimular la comunicación entre los participantes e intentan romper la unidireccionalidad de la comunicación verbal en el grupo, en la que normalmente se se establecen unos papeles muy determinados.

Estos juegos pretenden favorecer la escucha activa y la precisión del mensaje en la comunicación verbal y por otra parte, estimular la comunicación no-verbal (expresión gestual, contacto físico, mirada,...), para favorecer nuevas posibilidades de comunicación. El juego ofrece para ello, un nuevo espacio con nuevos canales de expresión de sentimientos hacia el otro y la relación

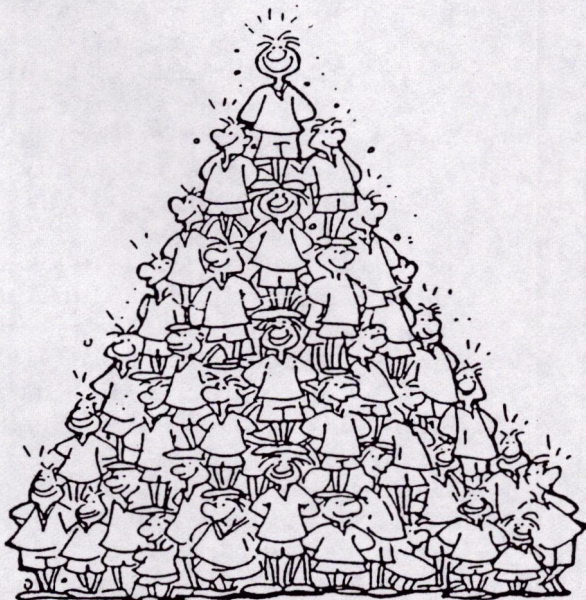
en el grupo. Los juegos rompen además los estereotipos de comunicación, favoreciendo unas relaciones más cercanas y abiertas.

Los juegos de comunicación tienen su propio valor según el proceso del grupo, el conocimiento previo entre los participantes y el ambiente. La dinámica de la comunicación siempre es distinta y, por tanto, la realización de los juegos en diferentes momentos puede aportar al grupo numerosas experiencias enriquecedoras.

La evaluación de los juegos de comunicación es especialmente interesante de hacer por parejas o subgrupos, aunque luego se realice también en gran grupo. No se trata de evaluar la "precisión" de la comunicación, gestos, ... sino de dejar un espacio para la expresión de sentimientos y descubrimientos.

#### JUEGOS DE COOPERACION

Son juegos en los que la colaboración entre los participantes es un elemento esencial. Ponen en cuestión los mecanismos de los juegos competitivos, creando un clima distendido y favorable a la cooperación en el grupo.



Aunque en muchas ocasiones existe el objetivo de una finalidad común en el juego, esto no quiere decir que éste se limite a buscar esa finalidad, sino a construir un espacio de cooperación creativa, en el que el juego es una experiencia lúdica.

Las condiciones exteriores y los elementos no humanos que influyen en los juegos, centran en todo caso la situación a superar. Los juegos de cooperación utilizan el máximo de estos factores, disminuyendo la competición. Se trata de que todos tengan posibilidades de participar y, en todo caso, de no hacer de la exclusión/discriminación, el "quid" del juego.

El juego de cooperación no es una experiencia cerrada, sino por el contrario se pueden dar todo tipo de variaciones según el grupo y el que se está trabajando.

La evaluación en los juegos de cooperación es importante para:

- Dejar expresar en el grupo lo que han aportado las experiencias de colaboración.
- Valorar las actitudes de cooperación/competición que se hayan podido dar en el juego, sus causas y resultados.

- Dialogar sobre las actitudes/mecanismos competitivos en el grupo y en la sociedad.

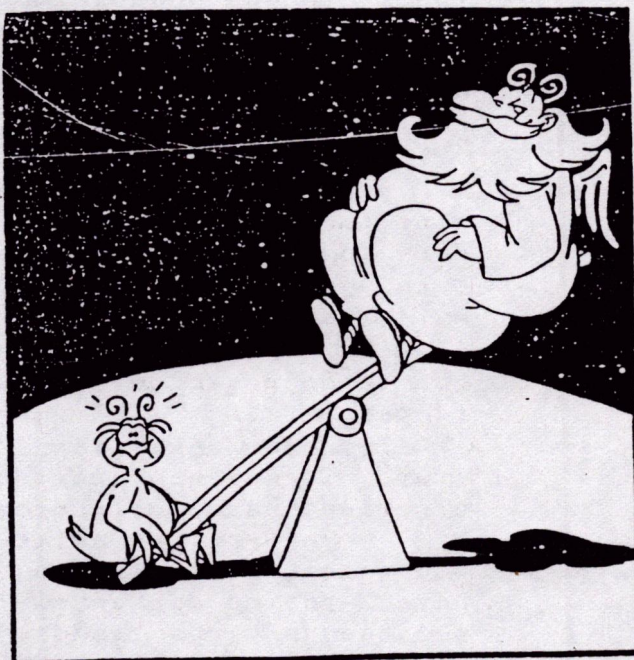
La realización de algunos juegos unas cuantas veces y su evaluación puede poner en claro también que en los juegos de cooperación no hay tampoco un estereotipo del "buen" o "mal" jugador, en cuanto que todo el grupo funciona como un conjunto en el que cada persona puede aportar diferentes habilidades y/o capacidades.

### JUEGOS DE RESOLUCION DE CONFLICTOS

Son juegos en los que se plantean situaciones de conflicto, o que utilizan algún aspecto relacionado con éstas.

Constituyen un útil importante para aprender a describir conflictos, reconocer sus causas y sus diferentes niveles de interacciones (personal-social, grupal-institucional), cómo buscar posibles soluciones.

Unos hacen hincapié en el análisis de situaciones conflictivas, otros en los problemas de comunicación en el conflicto, en las relaciones poder/sumisión, en la toma de conciencia del punto de vista de los otros, etc.



Los juegos de resolución de conflictos no solamente sirven como ejercicio, sino que constituyen en sí mismos experiencias que aportan a las personas y al grupo, elementos para aprender a afrontar los conflictos de una forma creativa.

Un apartado especial dentro de estos juegos es el que hace referencia al juego de rol y a los juegos de simulación, de los que ya se habló anteriormente.

### JUEGOS DE DISTENSION

Si bien la dimensión de "distensión" como creación de un nuevo espacio de la realidad es común a la esencia del juego, hemos pretendido recoger bajo este epígrafe, los juegos que fundamentalmente sirven para liberar energía, hacer reír, estimular el movimiento, etc. en el grupo.

El movimiento y la risa actúan en estos juegos, como mecanismos de distensión psicológica y física, en todas sus interrelaciones.

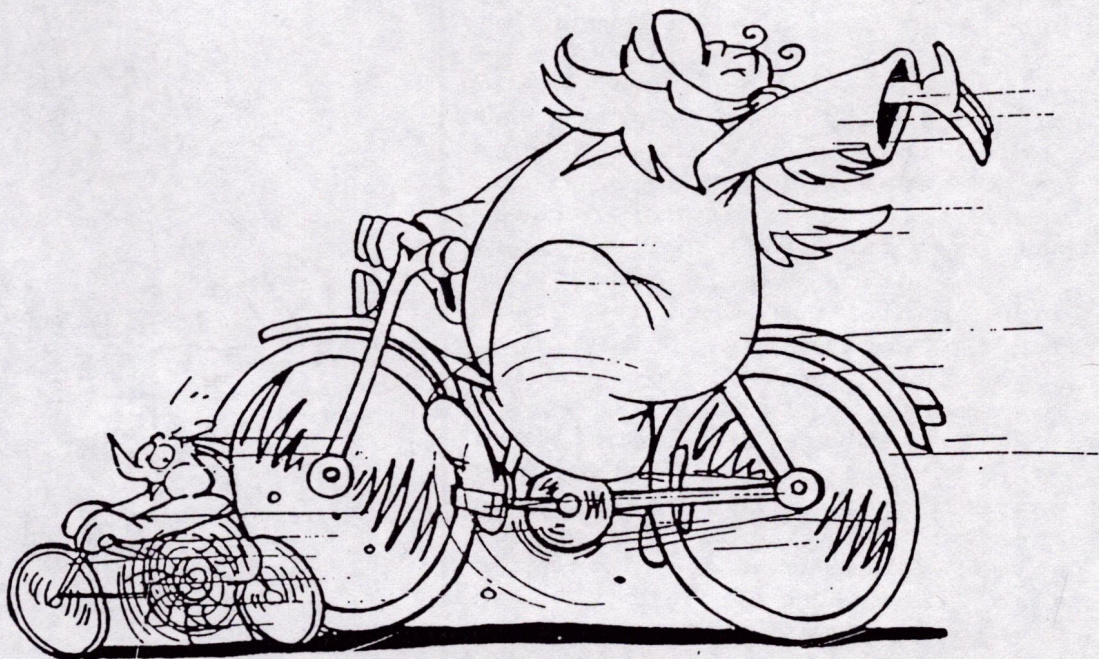
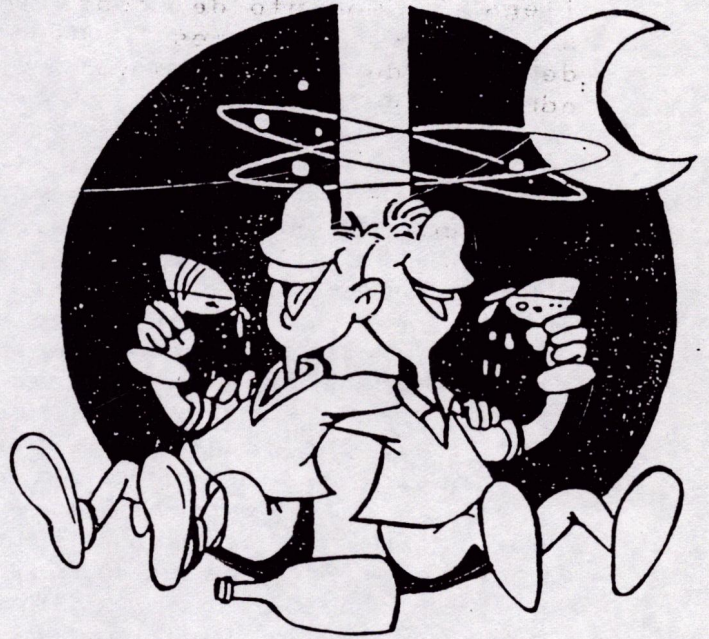
Los juegos de distensión son útiles para cualquier ocasión, aunque pueden ser utilizados con diferente finalidad: "calentar" al grupo, para tomar contacto entre los participantes, romper una situación de

mecanismos de distensión psicológica y física, en todas sus interrelaciones.

Los juegos de distensión son útiles para cualquier ocasión, aunque pueden ser utilizados con diferente finalidad: "calentar" al grupo, para tomar contacto entre los participantes, romper una situación de monotonía o tensión, en el paso de una actividad a otra, o como punto final de un trabajo en común.

Intentan eliminar también, los aspectos de la competitividad de los juegos en que la diversión se hace a costa de una persona, para centrarse en situaciones en las que todos/as participan, o bien hay un cambio continuo de papeles que propicia la "expansión" del grupo.

La mayor parte de las veces la evaluación no es necesaria, salvo para poder constatar los efectos de la distensión en el grupo, o valorar las diferencias con respecto a otro tipo de juegos.



# RESOLUCION DE CONFLICTOS

Siendo la educación para la paz una herramienta necesaria en la búsqueda de la paz, llega el momento de concretar su praxis: podemos intentar definir de que forma vamos a educar para la paz.

Hay un elemento clave: el conflicto. Representa un fenómeno continuo y constante en la interacción humana. Estudiando la historia, nos encontramos con el conflicto en la raíz de todos los acontecimientos de alguna relevancia en el pasado de la humanidad. En el presente, mirando a nuestro alrededor, el conflicto forma parte del medio que nos rodea, tanto a gran escala -guerras- como en lugares más cercanos a nosotros (debates políticos, reivindicaciones laborales y estudiantiles, conflictos interpersonales con compañeros de trabajo, con familiares, etc.).

La educación para la paz ve en el conflicto uno de sus objetivos principales, y lo toma como referencia y punto de partida para la siguiente reflexión: ¿sabemos resolver los conflictos?

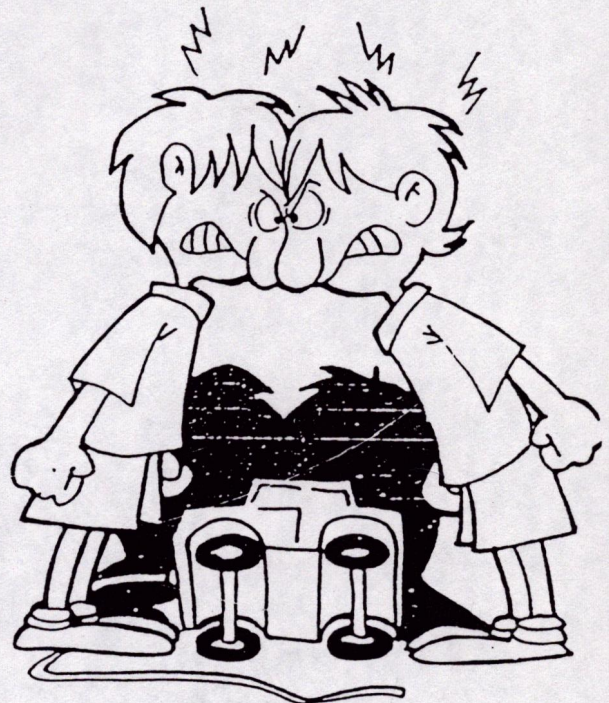
Normalmente el conflicto suele considerarse negativo, algo desagradable. Esto tal vez sea así porque percibimos el conflicto a través de las consecuencias destructivas que tiene a veces, y no desde el conflicto en sí. Por otra parte, entramos al conflicto con una actitud de competitividad: vamos a "ganarlo"; esto supone exponernos y arriesgarnos al daño propio, en caso de "perder", y considerar al conflicto como lucha entre dos partes mutuamente excluyentes.

Sin embargo, el conflicto es habitual en las relaciones entre grupos sociales y en nuestras relaciones interpersonales; podríamos decir que es algo inherente a ellas, en cuanto podamos perseguir obje-

tivos distintos. Definido en este sentido, "un conflicto es la interacción de personas con objetivos incompatibles" (J.P. Lederach).

Nosotros creemos que el conflicto es positivo y necesario para el crecimiento del ser humano. Partiendo de la diversidad, característica de las personas, el conflicto es el proceso lógico que se da en cuanto intentamos hacer una tarea común, y en la resolución del conflicto está el camino para conseguir la paz. Negamos así la idea de paz "pasiva", como ausencia de conflictos, y asumimos el concepto de paz "positiva", de búsqueda y resolución no violenta de conflictos (como decíamos anteriormente, la paz no sólo como valor y como meta, sino también como proceso).

Esta perspectiva positiva del conflicto considera a éste como fuerza motivadora y motor de cambio de la sociedad, si es resuelto adecuadamente, claro



está: de modo justo para las partes implicadas, para que signifique un avance para todas.

Esta es precisamente la praxis de la educación para la paz: aprender a descubrir y a enfrentar los conflictos, para resolverlos adecuadamente. Para lograr todo esto disponemos de una serie de herramientas, mediante las cuales podemos visualizar y analizar el conflicto (entre muchas otras: juegos de rol y juegos de simulación, meta-deseo, marionetas, ...) y articular las maneras de resolverlo en la práctica. Conocerlas y practicarlas es un paso fundamental para la metodología de la educación para la paz.

Un posible esquema de trabajo podría ser el siguiente:

- Visualizar el conflicto
- Describirlo
- Reconocer sus causas
- Buscar soluciones.
- Escoger posibles soluciones.
- Representar las posibles soluciones.
- Evaluar.

A continuación vamos a desarrollar un poco dos de las herramientas mencionadas antes para trabajar la visualización de los conflictos: el juego de rol y las marionetas. En cuanto al sistema meta-deseo, ver el libro Aprendiendo a resolver conflictos.

## JUEGO DE ROL

### 1. Definición

Pretende hacer vivir experimentalmente una situación o acción en la que se pueden encontrar los participantes. Se trata de vivenciarla no sólo intelectualmente, sino también con los sentimientos y el cuerpo.

### 2. Objetivos

Proyectarse en los papeles planteados, comprenderlos (argumentos, reacciones...), mejorar la acción proyectada (corregir errores, aumentar control personal y colectivo sobre la situación), percibir emociones, desarrollar cohesión y confianza en el grupo, incrementar la confianza personal (percatarse de lo que uno/a es capaz de hacer)

### 3. Participantes

Actores, observadores de roles, animador/res.

### 4. Material

El mínimo posible para evitar un peligro, la teatralización.

## 5. Consignas iniciales

Dependen de los objetivos, de dónde se ponga el énfasis y el foco. Han de ser suficientemente precisas y a la vez vagas para permitir el control del animador/a y la creatividad de los participantes.

El realismo es importante; hay que desterrar el tomárselo a broma. ¡Ojo, no obstante, con el exceso de realismo! El peligro complementario de la teatralización es el caer en el sicodrama.

El animador/a puede congelar el juego mediante un ¡alto! y una palmada: todos se quedan inmóviles, ven su propia imagen y sienten sus emociones. Puede hacerse únicamente al final (lo habitual) o en otros momentos de la dinámica.



## 6. Desarrollo

a) Precisión de detalles (acción, escenario, tiempo, circunstancias, matices,...). Ver ficha siguiente.

b) Enumeración y explicación de los roles y observadores.

c) Asignación de los roles a personas y elección de observadores (al menos uno por rol).

d) Tiempo de preparación a los actores; consignas a observadores (tal vez a ciertos roles concretos).

e) Señal de inicio: juego. El animador velará a partir de entonces por el exceso de realismo, los "accidentes", la teatralización, ...

¡Alto!

f) Evaluación.

g) Volver a jugar, si se quiere, y si es necesario modificar los roles.

## 7. Evaluación

Objetivos: estructurar lo vivido, organizar los elementos aportados por cada uno/a de los/as participantes, y reflexionar sobre los roles. Exige tiempo, pero es la fase fundamental.

Mecanismo:

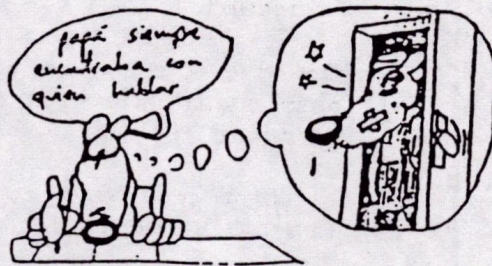
1. Relato del/los observadores generales. Descripción "objetiva", cronológica (no emocional) del desarrollo. Enfria-



rá emociones y permitirá situar vivencias personales en el conjunto de la acción. Puede haber más de un relato.

2. Relato/informe de los actores. Todos/as y cada uno/a de los actores o grupos de roles expresan sus vivencias, sentimientos,...

3. Relato/evaluación de los observadores de roles concretos. Su evaluación se refiere a roles, nunca a personas. Es importante intentar captar los momentos clave del desarrollo de cada rol, el tránsito de una fase a otra, los cambios de actitudes, las razones e influencias de ellos, las emociones...



4. Discusión general.

8. Nueva experimentación (si así se quiere o se precisa)

Nota: el juego de rol es un "laboratorio". Nadie debe participar si no lo desea. La teatralización puede hacerlo fútil, pero difícilmente peligroso; el convertirse en sicodrama puede complicar las cosas.

## ELABORACION DE UN JUEGO DE ROL

### 1. Definición

- Elaborar un juego de rol, es definir los objetivos generales a alcanzar y preparar un escenario específico al caso.

- El escenario está en función del tema de la sesión en la cual se inserta o la acción que prepara. Si es posible, elegir un tema que cree conflicto.

- Se puede inspirar en escenarios ya existentes, en un hecho cualquiera o incluso imaginar una situación.

### 2. Objetivos

- Los participantes deben proyectarse en los roles que se les ha pedido que jueguen y remitirse a su vivencia psicológica, social y cultural.



- Hay que cuidar que el juego de roles sea lo más realista posible, teniendo en cuenta las características propias de los participantes.

### 3. Participantes

#### 1. Escenario

Para que el escenario adquiera vida, hay que situarlo en un contexto determinado:

- El lugar, el marco y sus particularidades (por ejemplo una taberna de un pueblo, un pequeño taller, un gran almacén, etc...)

- La época precisa (por ejemplo: en la víspera de la Tercera Guerra mundial, durante las vacaciones estivales, después de una huelga de 6 semanas, etc...)

- Los componentes significativos de la situación de partida:

- contexto socioeconómico general
- condiciones particulares
- personajes de la situación (clase social, función, papel en la función, etc...)

#### 2. Área de juego y accesorios

Están en función del tema y de la situación propuesta, debiendo limitarse a lo que sea útil. Es preciso tener en cuenta la disposición de los lugares de trabajo en la construcción del juego de rol.

### 4. Consignas de partida

#### 1. Consignas a los actores

Están en función de los objetivos que se fija el animador.

Deben ser lo suficientemente precisas para que el animador mantenga el control del juego.

Son lo suficientemente vagas para dar ocasión a los actores de una proyección real.

#### 2. Consignas para los observadores

Determinar un observador o grupo de observadores, para cada grupo social en juego o personaje-clave.

Los observadores acumulan materiales para la fase de análisis del juego de rol.

Se les pide que se centren en algunos puntos precisos:

- el comportamiento de un personaje o grupo social
- los errores de estrategia de un individuo o grupo
- los errores de análisis de un individuo o grupo
- las reacciones de un individuo o grupo frente a una situación imprevista.

### 5. Desarrollo

El juego puede desarrollarse bien, con el escenario ya construido, los papeles distribuidos por el animador que conduce bien el juego.





Pero qué hacer

- ¿si el animador siente que el juego se le escapa?
- ¿si el juego se vuelve un psicodrama?
- ¿si los participantes no se implican suficiente?

Antes de dejar que las cosas se desarrollen en un sentido que no conduciría a nada y que no produciría nada, el animador puede ser interesante que proceda a una evaluación de lo que ha pasado.

Toda la dificultad consiste en no detener el juego demasiado pronto, ni demasiado tarde.

#### 6. Evaluación

Es indispensable para mejorar y disponer el juego de rol en el futuro.

Si el juego de rol no ha funcionado, buscar a qué se ha debido:

- ¿a las consignas?
- ¿al contexto propuesto?
- ¿a la actitud del grupo?
- ¿a su desarrollo?, etc...

#### 7. Nota

Es raro que un juego de rol alcance inmediatamente los efectos que se esperan de él.

Es interesante prever una progresión, para permitir un "calentamiento": realizar pequeños juegos de rol por grupos antes de un juego de rol más complejo, o bien realizar un juego no demasiado complicado ni elaborado, y mejorarlo luego con los elementos descubiertos en la evaluación.

## MARIONETAS

En muchos casos, bien sea por la edad, bien sea por el grado de apasionamiento dentro de un conflicto, bien por dificultades personales, ... resulta difícil entrar en un juego de rol. En esos casos el uso de marionetas sencillas (pueden ser simplemente un dedo pintado elaborado con materiales de desecho: vasos de yoghurt, ...) puede ser un excelente medio en la visualización y búsqueda de soluciones a un conflicto. Las marionetas ayudan a distanciarse del conflicto y la sensación de "fingir" da más confianza para representarlo.

Una manera de usarlas puede ser el representar un conflicto real en forma de parodia. Esta, se desarrollará hasta un punto en el que hay que tomar una decisión, momento en el cual se "pasa" a los espectadores la tarea de buscarle un fin a la historia: la marioneta pregunta a los espectadores "¿qué debo hacer?".

A continuación bien por grupos, a través de una lluvia de ideas, ... se trabaja sobre algunas preguntas que nos ayuden a describir el conflicto, ver sus causas y buscar una posible/es solución/es. A continuación se puede representar estas y evaluar cuál parece la mejor.

# ACTITUDES Y FORMAS

La educación para la paz decíamos anteriormente nos va a llevar a enfrentarnos no sólo con las violencias directas o las estructurales que se puedan dar fuera del aula, sino también con las que se dan dentro del marco escolar. Y esta es una tarea que nos va a llevar a cuestionarnos muchos aspectos y valores del sistema educativo tradicional: autoridad/poder, obediencia/desobediencia, disciplina, organización de la clase, ... Y como decíamos al principio de este dossier esto nos va a comprometer no sólo como profesionales sino como personas.

A continuación y como complemento de las actividades que

sobre estos temas hacemos en el taller os presentamos 3 resúmenes libres que serán utilizados para reflexionar sobre el tema. El primero, El efecto Pigmalión, nos dará la oportunidad de dialogar más sobre el papel de la actitud del educador/a en el proceso educativo, y los otros dos, nos darán pie para profundizar más en el tema de la educación para la desobediencia crítica. A raíz de ello quedan otros muchos temas como el del poder y su utilización, la disciplina, etc. Algunos como la organización de la clase, etc. les hemos ido tocando ya en otros apartados, como el de la toma de decisiones.

## EFECTO PIGMALION

El tema central del libro "Pigmalión en la escuela", de R. Rosenthal y L. Jacobson (ed. Marova, 1980), es la autorealización de las profecías personales: cómo las expectativas que una persona tiene sobre el comportamiento de la otra puede influir de tal modo en éste que le condicione hasta cumplir la expectativa inicial. Ellos lo aplicaron al contexto educativo, en la relación maestro/a-alumno/a, en 1964; el experimento fue realizado en una escuela pública elemental (Oak School), de un barrio de clase baja, en una ciudad de Estados Unidos.

El estudio.-

Cada maestro recibió una nota explicándole la investigación. Consistía en aplicar a todos los niños el "Test de Harvard de inflexiones en las curvas de adquisición" con el fin de predecir cuáles eran los niños que más probablemente presentarían un "despegue" en su rendimiento escolar, advirtiéndoles que posiblemente encontrarían un 20% aproximado de niños en los distintos niveles. No se trataba de que cada uno de los niños/as iba a mostrar efectivamente ese despegue, pero sí mostraría una inflexión más significativa en el curso siguiente que el 80% restante. El test se aplicaría en mayo del 64, en enero del 65 y en mayo del 65, entendiéndose por desarrollo o progreso intelectual la diferencia entre el C.I. obtenido en cada una de estas pruebas.

El experimento tenía como objetivo determinar si los niños sobre los cuales los maestros desarrollaran expectativas favorables (a partir del resultado del test) presentarían un mayor desarrollo intelectual que el resto de los niños.

Aunque los maestros aplicaron el test, no lo puntuaron ellos. Después se les entregó a cada educador una lista de nueve niños/as. Eran los niños/as de su clase que pertenecían al 20% de alumnos susceptibles de "despegar", y se les dijo que podría ser interesante para ellos saber quienes eran. Se les pidió que no hablaran del resultado del test ni a los alumnos ni a sus padres.

Este 20% de alumnos/as entregado a cada profesor había sido elegido entre una lista de nombres, AL AZAR. La única diferencia real entre estos niños/as y el resto, estaba sólo en la mente del maestro.

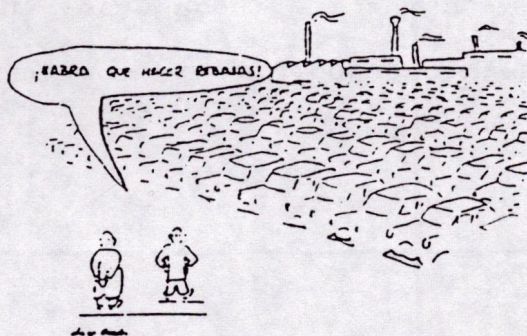
#### Resultados.-

Los resultados del experimento mostraron la evidencia de que los niños/as sobre los que recaían las mejores expectativas de rendimiento intelectual por parte del maestro efectivamente mejoraron su rendimiento (valorado mediante las diferencias en el tiempo del C.I.), aún cuando, por haber sido escogidos al azar, no tenían diferencias notables previas con sus compañeros/as.

Se plantearon cuatro variables fundamentales: edad, aptitud, sexo, grupo minoritario. Los niños que más se beneficiaban de la expectativa del maestro eran los más pequeños (¿tienen una reputación menos establecida en la escuela?, ¿se les considera más maleables, o lo son realmente?). Los niños/as del grupo minoritario (mejicanos) mostraron un mayor efecto de las expectativas del maestro, aunque este dato no fue estadísticamente significativo.

#### Algunas reflexiones.-

A la vista de los resultados del experimento, parece clara la importancia de la expectativa del maestro/a sobre el rendimiento del alumno/a, y las influencias tanto positivas como negativas que puede tener. Los niños "etiquetados", que arrastran curso tras curso una desventaja escolar, un comportamiento alterado, etc. son quizá fruto en buena parte de este condicionamiento por parte del educador/a. Mientras en las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado empiecen a enseñar a los futuros maestros/as que sus expectativas pueden tener tal grado de determinación sobre los niños/as, los que ya los tenemos en el aula podemos ir tomando buena nota y planteándonos nuestra misión en serio. Pensar que un niño/a puede triunfar es posibilitárselo. ¿Es una paradoja esperar más de los que tienen menos? Puede ser una interesante manera de igualar oportunidades.



## LA OBEDIENCIA YA NO ES UNA VIRTUD

"Aquella vil escuela preparaba, no sé si consciente o inconscientemente, los horrores de tres años después. Preparaba millones de soldados obedientes, obedientes a las órdenes de Mussolini. Para ser más exactos, obedientes a las órdenes de Hitler. 50 millones de muertos.

Y después de haber sido tan vulgarmente engañado por mi maestro cuando tenía 13 años, ahora que yo soy maestro y que tengo ante mi a estos muchachos de 13 años, a quienes amo ¿quereis que no sienta la obligación no solo moral sino también cívica, de desenmascararlo todo, incluida la obediencia militar como nos la enseñaban años atrás?

Perseguid a los maestros que dicen todavía las mentiras de otros tiempos, a los que desde entonces a hoy no han estudiado ni pensado, no a mi.

He estudiado teología moral, un viejo principio de derecho romano que también vosotros aceptais: el principio de la responsabilidad colectiva. El pueblo lo conoce en forma de proverbio: "tanto peca el que mata como el que tira de la pata".

Cuando se trata de personas que cometen juntas un delito, por ejemplo el jefe y el sicario, vosotros le dais cadena perpetua a los dos y todos entienden que la responsabilidad no se divide por dos.

Un delito como el de Hiroshima ha requerido un millar de corresponsables directos: políticos, científicos, técnicos, obreros, aviadores.

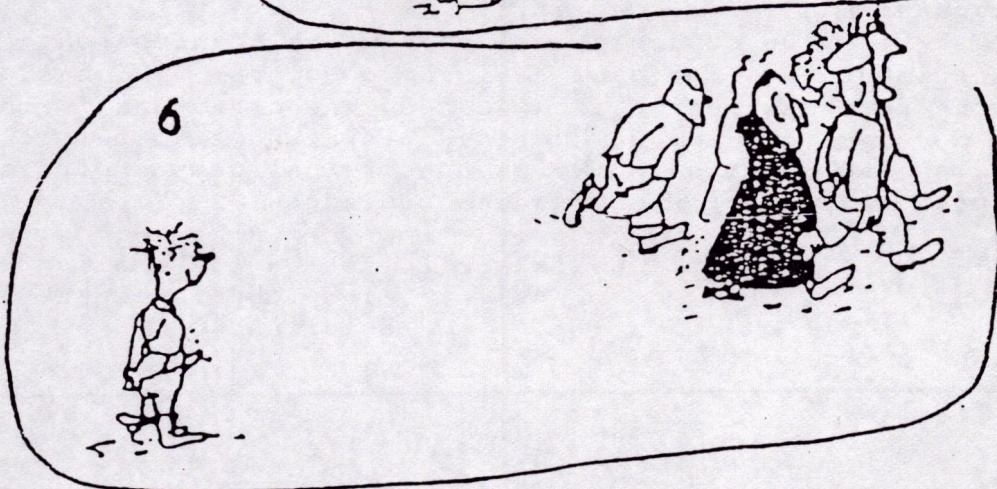
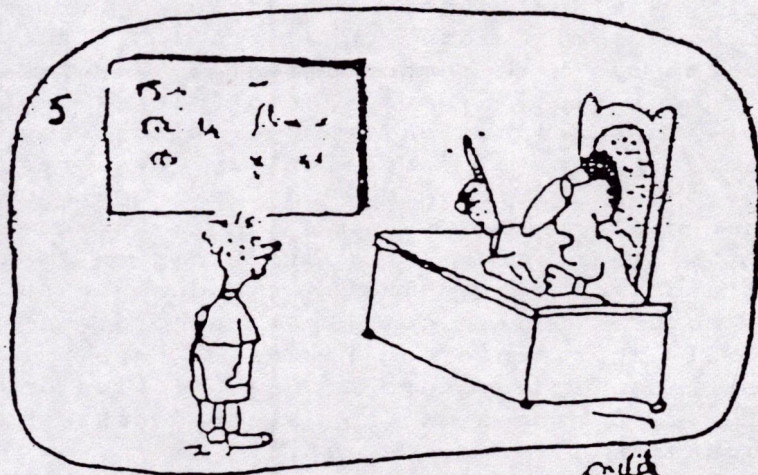
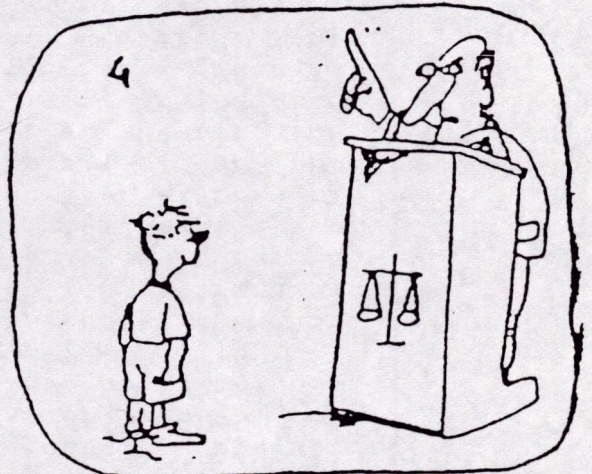
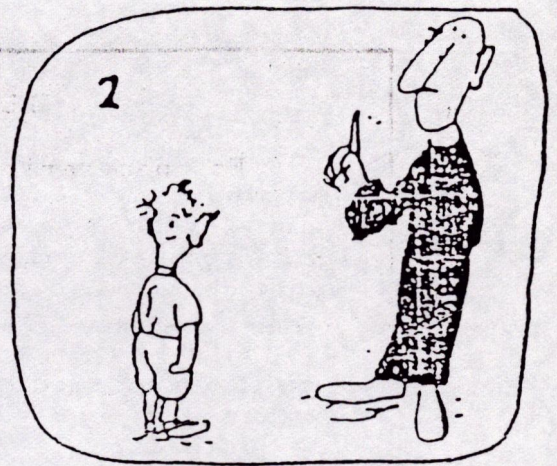
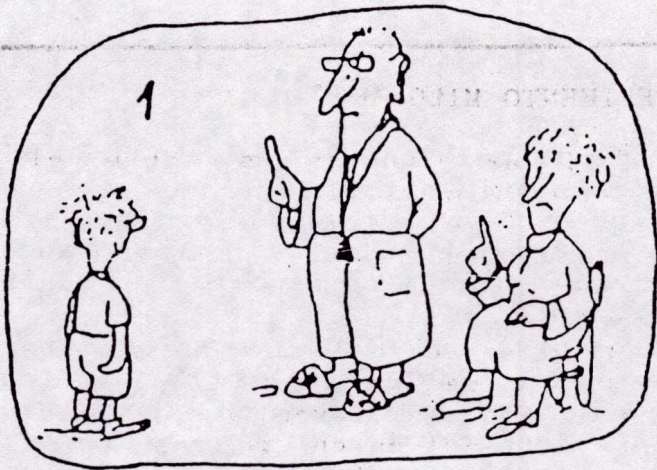
Cada uno de ellos ha acallado su propia conciencia figurándose que esa cifra del millar actuaba como divisor de su propia responsabilidad. Un remordimiento reducido a milésimas no quita el sueño al hombre de hoy.

Y así hemos llegado al absurdo de que el hombre de las cavernas que daba un garrotazo sabía que hacía mal y se arrepentía. El aviador de la era atómica llena el depósito del aparato que poco después desintegrará 200.000 japoneses y no se arrepiente. Si damos la razón a los teóricos de la obediencia sólo Hitler debe responder de la muerte de seis millones de judíos. Pero Hitler era irresponsable porque estaba loco. Por lo tanto aquel delito no ocurrió nunca porque no tiene autor.

Sólo hay un modo de salir de este macabro juego de palabras. Tener el valor de decir a los jóvenes que todos somos soberanos, que para ellos la obediencia ya no es una virtud, sino la más sutil de las tentaciones, que no crean que se pueden escudar en ella ni ante los hombres ni ante Dios, que es necesario que cada uno se sienta responsable de todo.

De este modo, la humanidad podrá decir que en este siglo ha tenido un progreso moral paralelo y proporcional a su progreso técnico".

LORENZO MILANI (de la "Carta a los Jueces")



## EL EXPERIMENTO MILGRAM

Es necesario reflexionar una vez más sobre el conflicto de la obediencia a la autoridad, para lo que nos ayudará la sorprendente investigación que realizó el sociólogo Stanley Milgram en Harvard, intentando descubrir las condiciones en que los mandatos humanos deben o no ser obedecidos.

El experimento consistía en que unas personas (ciudadanos medios) que harían de "profesores", a las órdenes de una autoridad, que era el investigador, iban a estudiar la eficacia del castigo en la docencia, sobre otros terceros, los "alumnos". Para ello al "alumnado" se le sentaba en una silla eléctrica, y el "profesor" tenía una mesa de mandos con interruptores que oscilaban entre los 15 y 450 voltios y a cada pregunta que fallaba el "alumno" le daba una descarga progresiva. El "profesor" había recibido previamente una descarga de 45 voltios para que fuera consciente de que aquello era doloroso y tenía en su "máquina agresiva" un letrero que indicaba en cada caso "shoch pequeño; más fuerte; peligroso, shoch extremo". Cuando dudaba en castigar al alumno con una sacudida mayor, el investigador le decía: "no tiene otra elección, debe continuar, yo asumo toda la responsabilidad".

El experimento terminaba cuando el "profesor" se oponía, desobedecía.

Se hizo con variantes. Si el "profesor" no había recibido ninguna información sobre las consecuencias del castigo, todos llegaban prácticamente a emplear la sacudida de 450 voltios, sin preocuparse de los letreros de "peligro shoch más fuerte...".

¿Y si el "profe" conociera los efectos del castigo, cambiaría el comportamiento?. A pesar de los gritos de dolor (los "alumnos" eran actores profesionales que sobre un panel podían ver que voltaje supuestamente les estaba dando el "profesor") y desesperación que se dejaron oír varió en muy poco el número de personas que desobedecieron.

Milgram quería estudiar cómo en la Alemania nazi pudieron cometerse las crueldades que se dieron y cómo los hombres podían cumplir tales órdenes. Pensaba repetir el experimento en Alemania. Pero a la vista de los resultados que obtuvo en USA, con un porcentaje tan alto de personas que en determinadas condiciones están dispuestas a todos, desistió.

¿Por qué obedecieron, por qué no abandonaron el experimento?. ¿Por qué? Milgram concluía: "Muchas de estas personas fueron incapaces de encontrar una fórmula adecuada con la que hubiesen rechazado el papel que se les había asignado. Quizá nuestra cultura no ofrezca ningún modelo apropiado de desobediencia".

GUNTER BETZ (Ver en la bibliografía: obediencia a la autoridad)

# DESARME Y DESARROLLO

También en este apartado hay que hablar de educación sobre y para... En cuanto a educación sobre desarme y desarrollo hay que salir de la idea de que los temas de desarme, carrera de armamentos, militarismo, orden económico internacional, política internacional y local... son temas de expertos, "en cuestiones de supervivencia todos somos expertos". No obstante al igual que cuando hablamos de forma general sobre educación para la paz, no se trata de que estos temas formen una asignatura específica, sino de trabajarlos de forma interdisciplinaria, adaptándolos según edades y áreas.

En este sentido y a modo de ejemplo podríamos plantearnos actividades tales como:

- Área de lengua: redactar un BANDO tratando de convencer de las ventajas de la no violencia y de la paz, procurando dar también soluciones a estos temas: destino de las armas existentes, destino de los ejércitos, destino de los gastos militares, forma de enfrentar posibles agresiones.

- Área de sociales: debate e investigación y tratamiento monográfico (recortes de material impreso, murales...) de diferentes temas: conflictos bélicos desde la segunda guerra mundial, tratados de paz internacionales, movimientos pacifistas, costumbres y culturas de otros países y civilizaciones...

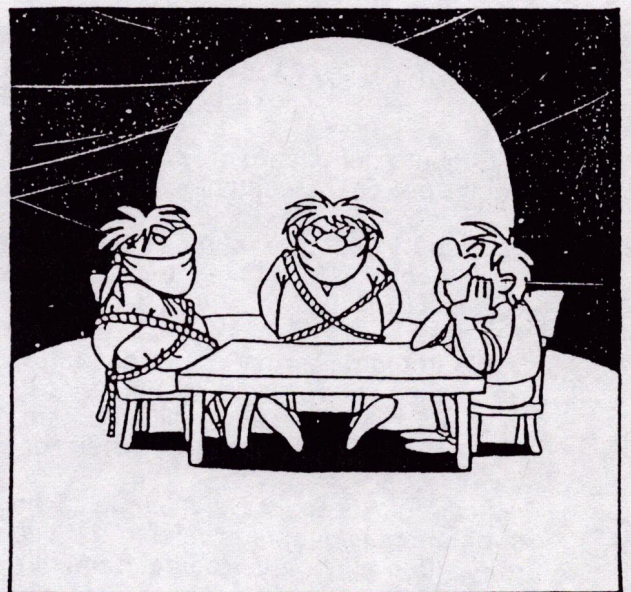
- Área de naturales: efectos de las armas nucleares, químicas y bacteriológicas, la energía nuclear, energías alternativas, reciclado...

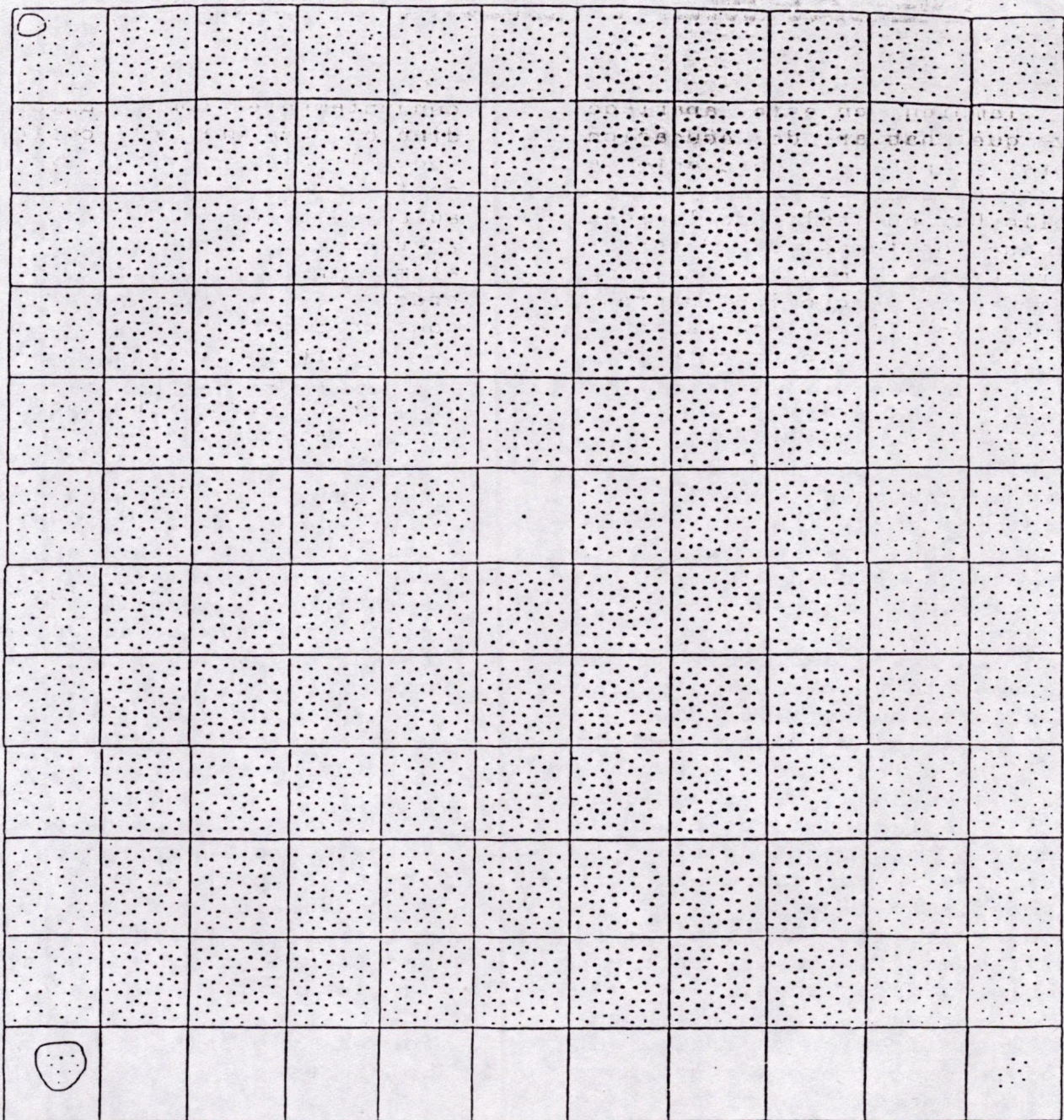
- Área de matemáticas: elaboración de un presupuesto pacífico y/o de un presupuesto nacional de la clase. Se reparte el dinero según el modelo occidental: 20% de la clase (ricos) recibe el 75%; el 40% (pobres) el 3%; el 40% restante (clase media) el 22%. Decidir

conjuntamente cómo gastar el dinero. Evaluar el coste de todo el material educativo, los costes de mantenimiento del aula y el tema de la seguridad: ¿cerraduras, barras, pagar alumnos-guardianes para el recreo, ...? Elaborar gráficos con los datos manejados.

- Área de expresión plástica: "España ha firmado un tratado de desarme mundial: no tiene aparato militar. Un agresor pretende invadirla. Los gobernantes anuncian que no habrá defensa militar del país. Los invasores ocupan el territorio sin resistencia violenta; establecen un régimen dictatorial. Se divide la clase en roles ocupacionales: campesinos, comerciantes... Su tarea consiste por grupos en imaginar y dramatizar como se librarán del invasor sin violencia".

Todo ello desde una metodología problematizadora (no se trata de comer el coco), aprovechando la realidad y las noticias diarias y cercanas para comenzar una investigación en la que los educandos sean los protagonistas y los que se forjen y debatan sus propias opiniones.





**CUADRO COMPARATIVO DEL PODER DESTRUCTIVO DE LAS ARMAS EXISTENTES HASTA 1984 CON EL DE LA 2.ª GUERRA MUNDIAL**

El punto del cuadro del centro representa todo el poder destructivo de la 2.ª Guerra Mundial, equivalente a 3 Megatones y a unas 200 veces la bomba de Hiroshima.

Todos los demás puntos representan toda la potencia destructiva existente hasta 1984, equivalente a 18.000 Megatones: **6.000 veces más que TODO el poder destructivo de la 2.ª Guerra Mundial.**

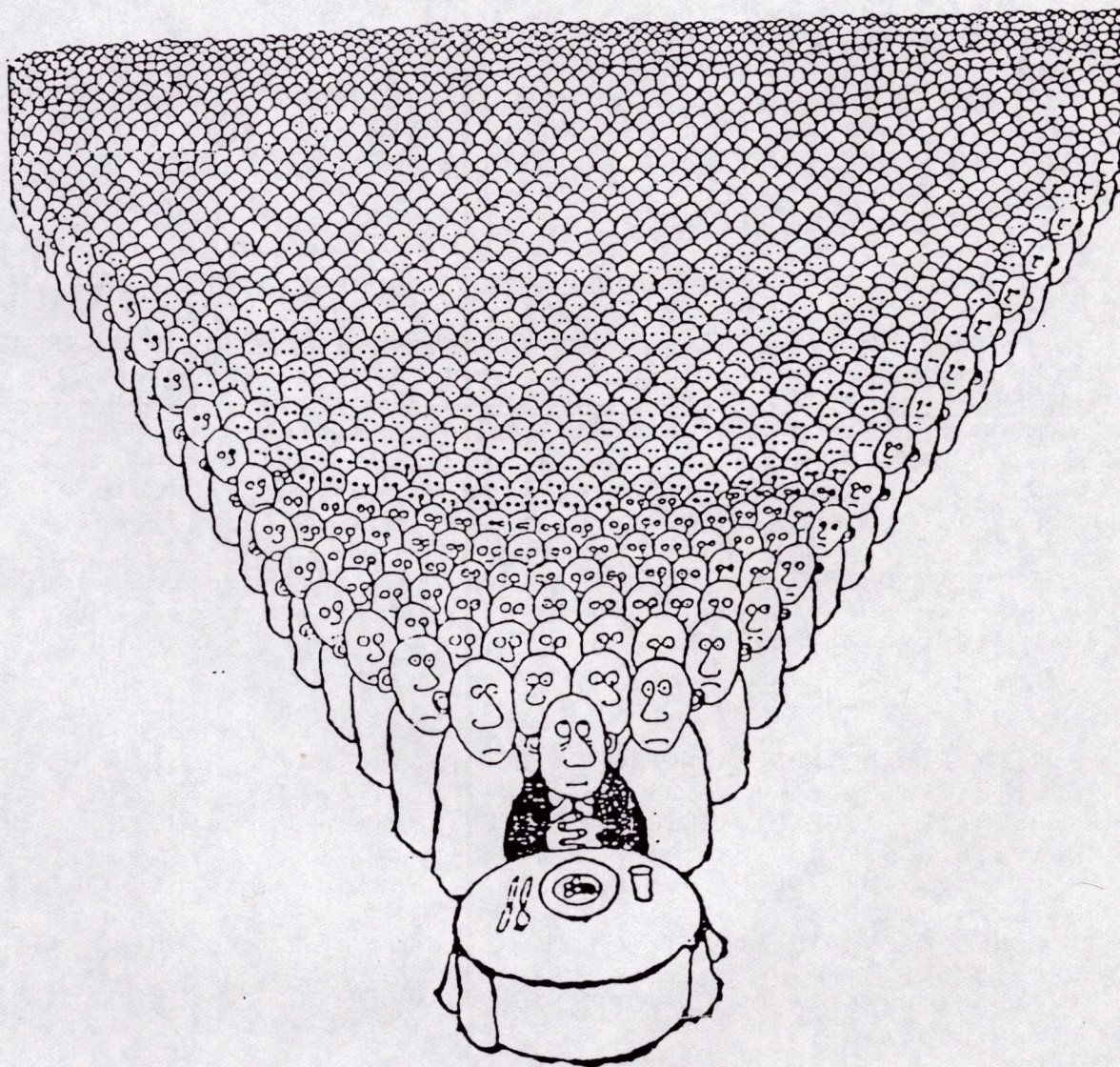
El círculo de arriba a la izquierda representa tres puntos, es decir, 9 Megatones, que es la potencia que transporta un submarino Poseidon, equivalente a tres veces el poder destructivo de la 2.ª Guerra Mundial y suficiente para destruir las 200 ciudades soviéticas mayores. Sólo los EE.UU. poseían, hasta 1984, un total de 41 submarinos Poseidon y Polaris, similares a aquellos.

El círculo de abajo a la izquierda contiene 24 Megatones y representa el poder destructivo de un submarino Trident, equivalente a 8 veces la 2.ª Guerra Mundial y **suficiente para destruir la mayoría de las ciudades del hemisferio norte.**

**SOLO (¿?) DOS CUADRADOS (300 MEGATONES) REPRESENTAN UN PODER SUFICIENTE PARA DESTRUIR TODAS LAS CIUDADES GRANDES Y LAS DE TAMAÑO MEDIO DEL MUNDO ENTERO.**

Pero no sólo se trata de estudiar sobre la situación de guerra y el expolio del tercer mundo, también hay que hacer una educación para el desarme y el desarrollo. Ello significa educar para quitar la sensación de impotencia que surge ante estos temas. Demostrar que podemos influir en ellos, fomentando actividades y propuestas que permitan no sólo pensar de otro modo, sino también actuar en consecuencia. Habrá que hacer especial hincapie, sobre todo en cuanto a lo que se refiere a educación para el

desarrollo, a lo que anteriormente llamamos enfoque psoci-afectivo: acercarnos desde la experimentación personal a una situación de empatía de concordancia y solidaridad. "Se trata de vivir una situación empírica (como individuo que forma parte de un grupo), de analizarla, describirla y, finalmente, ser capaz de vivenciarla y comunicarla. En este sentido experiencias como "el restaurante del mundo" (cuadernos de pedagogía n.132, ver bibliografía) son un buen ejemplo de cómo trabajar estos temas.



# BIBLIOGRAFIA

A continuación queremos proporcionaros una bibliografía sobre educación para la paz y otros temas relacionados con ella. Será breve, pues no queremos liaros en exceso. Hemos procurado seleccionar material en castellano y asequible. En caso de no encontrar algo de ello, consultad con el colectivo (las direcciones están al final) pues tenemos bastante material y referencias sobre todo esto. Los libros que hemos considerado básicos para iniciarse en el tema están señalados con la abreviatura de "interesante": (int).

## EDUCACION PARA LA PAZ (general).-

- \* EDUCAR PARA LA PAZ. Jean Paul Lederach. Ed. Fontamara, 2. ed. 1985. (int).
- \* APRENDIENDO A RESOLVER CONFLICTOS. MANUAL DE EDUCACION PARA LA PAZ Y LA NOVIOLENCIA. S. Judson (compiladora). Ed. Lerna. 1986. (int).
- \* COOPERACION Y RESOLUCION DE CONFLICTOS. Ed. Colectivo educar para la paz-GANV. Colabora: CEP. Málaga, 1987. (ver dirección al final del dossier) (int).
- \* FUNDAMENTACION DE UNA PEDAGOGIA DE LA NOVIOLENCIA Y LA PAZ. L. Vidal. Ed. Marfil. Alcoy, 1971.
- \* NOVIOLENCIA Y ESCUELA. L. Vidal. Ed. Escuela Española.
- \* EDUCACION Y VALORES: SOBRE EL SENTIDO DE LA ACCION EDUCATIVA EN NUESTRO TIEMPO. IEPS. Ed. Narcea. Madrid, 1979.

## REVISTAS, BOLETINES, ...

- \* EDUPAZ (CUADERNOS DE PEDAGOGIA). Números 112, 132, 140, 150. (int).
- \* COOPERACION SIN MARGINACION: PROCESOS DE TOMA DE DECISIONES EN EDUCACION PARA LA PAZ. Rafael Grasa, Paco Cascón. Revista "En Pie de Paz", n. 7. (dirección al final del dossier) (int).
- \* EDUCAR PARA LA NOVIOLENCIA Y EL DESARME. Revista Oveja Negra, n. 9. Ed. CAN (ver dirección al final del dossier).
- \* NOVIOLENCIA Y EDUCACION. Boletín Bimensual. Ed. Colectivo educar para la Paz-GANV. Málaga (ver dirección al final del dossier) (int).
- \* EN PIE DE PAZ (sus páginas centrales están dedicadas siempre a educación para la paz). Revista bimensual (ver dirección al final del dossier).

## NOVIOLENCIA

- \* SIGNIFICADO DE LA NOVIOLENCIA. Jean Marie Müller. Ed. CAN. Madrid (ver dirección al final del dossier) (int).
- \* ESTRATEGIA DE LA ACCION NOVIOLENTA. Jean Marie Müller. Ed. Hogar del libro. 2. ed. Barcelona, 1983 (int).
- \* LA AVENTURA DE LA NOVIOLENCIA. Lanza del Vasto. Ed. Sigüeme. Salamanca, 1978.
- \* CONFLICTIVIDAD Y PACIFICACION. Adam Curle. Ed. Herder. Barcelona, 1978.
- \* LA NATURALEZA DE LA AGRESIVIDAD HUMANA. Ashley Montagu. Ed. Alianza editorial.

## PEDAGOGIA

- \* PIGMALION EN LA ESCUELA. EXPECTATIVAS DEL MAESTRO Y DESARROLLO INTELECTUAL DEL ALUMNO. Rosenthal y Jacobson. Ed. Marova, 1980.

\* PEDAGOGIA DEL OPRIMIDO. P. Freire. Ed. siglo XXI editores. Madrid. 1976.

## EL JUEGO

- \* LA ALTERNATIVA DEL JUEGO. Carlos Martín y Paco Cascón. Torrelavega/Bilbao, 1987 (ver dirección al final del dossier) (int).
- \* JUEGOS Y DEPORTES COOPERATIVOS. Terry Orlick. Ed. Popular. Madrid. 1986 (int).
- \* EL JUEGO EN LA EDUCACION. Paul Mccr. Ed. Herder.
- \* 101 JOCS NO COMPETITIUS. Rosa M. Guitart. Ed. Guix. Enero 1985.

### Revistas

- \* CUATRO SESIONES DE JUEGOS COOPERATIVOS. Revista En Pie de Paz, números 3, 4 y 5 (ver dirección al final del dossier) (int).
- \* EL JUEGO EN LA EDUCACION. JUGUETES BELICOS. Revista Oveja Negra, n. 9. Ed. CAN. Madrid (ver dirección al final del dossier).

## EDUCACION PARA EL DESARME

- \* ATLAS DEL ESTADO DEL MUNDO Y ATLAS DE LA GUERRA. Ed. Serbal (int).
- \* ANUARIO
- \* DOSSIER PEDAGOGICO: LA CARRERA DE ARMAMENTOS. MIR-IRG. Bilbao. 1982 (int).
- \* PAPELES PARA LA PAZ. Revista mensual. CIP. Madrid (ver dirección al final del dossier) (int).
- \* GEOGRAFIA DEL SUBDESARROLLO. G. Manero. Salvat (int).
- \* GUERRA SIN ARMAS. LA NOVIOLENCIA EN LA DEFENSA NACIONAL. Boserup/Mack. Ed. Fontamara, 1984 (int).
- \* ¿DEFENSA ARMADA O DEFENSA POPULAR NOVIOLENTA? Ed. Hogar del libro.
- \* RESISTENCIA CIVILES NOVIOLentas. (2 monográficos de Oveja negra: el primero durante la segunda guerra mundial y el segundo en los países del este y centroamérica). CAN. Madrid (ver dirección al final del dossier).
- \* HAY ALTERNATIVAS. Johan Galtung. Ed. Tecnos. Madrid.

## EDUCACION PARA LA DESOBEDIENCIA

- \* CARTA A UNA MAESTRA. Alumnos de la escuela de Barbiana. Ed. Novaterra.
- \* LA DESOBEDIENCIA CIVIL. H. Thoreau. Ed. Zyx. Madrid (int).
- \* OBEDIENCIA A LA AUTORIDAD. S. Milgram. Ed. DDB. Bilbao (int).
- \* SOBRE LA DESOBEDIENCIA. Erich Fromm. Ed. Paidós.
- \* EDUCACION PARA LA DESOBEDIENCIA. Gunter Betz. Revista Herria 2000 Eliza. Bilbao, 1981.

## VARIOS

- \* COMO SE ENSEÑA A SER NIÑA: EL SEXISMO EN LA ESCUELA. M. Moreno. Icaria, 1986.
- \* LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL POR LA PAZ. Monográfico de La Oveja Negra. CAN. Madrid. (ver dirección al final del dossier) (int).



Nosotras y ellos.

Carmen de Elejabeitia

Cada vez con mayor insistencia y en respuesta a las reivindicaciones actuales que reclaman un uso no sexista de la lengua, se dice y se escribe, "nosotras y nosotros", "trabajadoras y trabajadores", "madres y padres", e incluso los más avisados, en la frase siguiente, se esfuerzan en invertir los términos. Pero mucho me temo que este afán tenga mucho de "moda" y no será otra cosa mientras el significante (palabras) no responda a un significado (realidad).

Me parece inapelable que el uso sexista del lenguaje masculiniza la mente y que al inmemorial empleo gramatical del genérico masculino, referente único que silencia y borra cuanto no es él, le debemos no sólo el porqué de la sociedad de hoy y de cada uno, sino lo que es y el cómo es, lo que somos y cómo somos.

Comparto también las afirmaciones del profesorado, avalladas con su propia experiencia, cuando aseveran que en las aulas y sobre todo en las primeras etapas educativas, el empleo cotidiano del "vosotras/os" induce a unos comportamientos paritarios e indistintos en niñas y niños. Pero no es oro todo lo que reluce, ni tampoco está muy claro que sea el oro lo que tenga que relucir.

Cuando un líder obrero dice "trabajadoras y trabajadores" explica una realidad del mundo del trabajo, lo que no significa que esa expresión en lugar de la tradicional "trabajadores" a secas, conlleve una interpretación nueva de esa misma realidad y mucho menos su transformación, implique la metamorfosis profunda de las organizaciones obreras para que en ellas, a todos los niveles y en todos los ámbitos, se haga real la paridad entre las "os" y las "as" porque lo de trabajar se lleva compartiendo hace ya tiempo.

En la lucha frente a cualquier tipo de discriminación y específicamente contra las que se producen por razón del sexo, el sistema educativo ha ocupado y ocupa un puesto de vanguardia en la defensa de la igualdad de oportunidades. Cuando en los dos sistemas que le son fronterizos: el familiar y el de trabajo se siguen produciendo cotidianamente situaciones discriminatorias entre hijos e hijas, hombres y mujeres, el sistema educativo lleva años intentando que ésto no ocurra en el alumnado e incluso presionando para que éste no acepte situaciones de desigualdad ni en la familia ni en el trabajo. Pero precisamente el hecho de que el sistema educativo haya sido y siga siendo la golondrina que anticipa y anuncia la migración de cambios y reformas democráticas en otros sistemas, incluye un triple riesgo, el de confundir lo que debe ser con lo que es, el equivocarse de nido, el dejarse llevar por el viento.

Las "Recomendaciones para el uso no sexista de la lengua" publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia cuyo objetivo de eliminar los estereotipos sexistas en el material didáctico educativo comparto, y que sólo tomo y critico a modo de ejemplo, aconsejan: "se debe mostrar que las mujeres tienen las mismas posibilidades de elección que los varones", frase que convertida en afirmación puede conllevar a un desconocimiento grave sobre la realidad de lo que ocurre y con la que las mujeres cotidianamente se enfrentan para conseguir que lo que todavía no es se haga. El "no se mostrará ninguna diferencia entre sexos al describir la realización de tareas domésticas" apunta en ese mismo sentido.

Por su parte, el "es conveniente resaltar el papel de las mujeres en cada cultura, espacio, civilización o época y su importancia", me recuerda por su actualidad la frase de Simone de Beauvoir: "cuántos hombres por una Juana de Arco y detrás de ésta se perfila la gran figura varonil de San Miguel Arcángel".

En el mismo texto se proponen formas lingüísticas alternativas, por ejemplo sustituir "hombre" por "ser humano", olvidando con ello que la noción de "ser humano" está definida de modo masculino en todas las formas existentes de organización social. Y se plantea también que frente a "ha llegado el doctor Marcos con la señora González y la señora Llopis", se diga "han llegado las señoras González y Llopis con el doctor Marcos", trivializando con ello algo que en la frase queda implícito, la identificación habitual de las mujeres casadas por el apellido de sus maridos "señora de...", y entrando además en franca contradicción con el sentido general de la publicación al dar por bueno que el "doctor" es hombre.

El "nosotras y nosotros", si es y quiere ser algo, ha de ser entendido en cuanto punta del iceberg de esa gran empresa con la que se enfrentan cuantos intentos se hacen por romper el predominio sexual masculino y del orden patriarcal que inaugura, tomado en ese sentido se inscribe en una problemática no sólo difícil y compleja, sino pluridimensional. En su profundidad, traspasando el orden de las palabras que tantas veces se pronuncian sin otra finalidad que silenciar lo que ocurre y desarmar la ira que provoca, apunta al corazón mismo de una estructura social en la que sexismo significa prepotencia-impotencia, opresión-sumisión, violencia-debilidad, por mucho que se reduzca la distancia entre los términos.

Del mismo modo que lo que convierte en insoportable la tortura no es tanto el dolor que la acompaña cuanto la infinitud de ese dolor, lo que hace intolerable la prepotencia del hombre no es tanto el poder que social y personalmente ejercen los hombres sobre las mujeres, que en nuestra sociedad tiende a disminuir, sino su infinitud, el que ese poder sigue sin reconocer los límites que harían impensable e imposible su reversibilidad, esa arbitrariedad en la que un poder

se puede manifestar comprensivo y aún magnánimo porque en cualquier momento puede recuperar todo su privilegio.

Por ahora, entre "ellos" y "nosotras" sigue estando no la "sinrazón" sino el conocimiento, y no subjetivo sino objetivo, y no de otra cosa sino de lo mismo, pero eso sí, en la diferencia que va de un conocimiento que padece la realidad a un conocimiento que es la razón de esa realidad que otros padecen.

Personalmente prefiero vivir a la intemperie que cubrirme sólo con palabras que me neutralicen, silencien y desarmen.

## Material de trabajo.

Humberto Maturana y Francisco Varela plantean que **organismos y sistemas sociales humanos** son casos opuestos en la serie de metasistemas formados por agregación y ordenados atendiendo al grado de autonomía de sus componentes.

Concluyen que las comunidades humanas que incorporan mecanismos coercitivos de estabilización en todas las dimensiones conductuales de sus miembros constituyen sistemas sociales humanos desvirtuados, porque pierden lo que les constituye como tales y porque despersonalizan a sus componentes, desplazándose así esas comunidades hacia la forma de organismos.

En pocas palabras, lo propio de un ser vivo es su autonomía, su propia y singular organización interna, autonomía que en su grado de mayor organización llega hasta el ser humano.

La interacción de este con el medio en el que vive y que incluye desde luego a otros seres humanos, no está determinada por las propiedades de ese medio, sino por la forma en la que él incorpora ese medio a su propio proceso, por la forma singular que él da a los múltiples y plurales encuentros que constituyen su vida.

En este medio cada uno de nosotros es un sistema autónomo.

La agregación de unidades autónomas da lugar a organismos y sociedades que se distinguen por el grado de dependencia/autonomía que dan a los elementos que lo componen.

En un extremo de esa gradación están los organismos cuya autonomía dependen precisamente de la dependencia y subordinación de sus componentes internos, lo que les permite asegurar su estabilidad de organismos al precio de restringir la creatividad de los elementos que la integran, pues éstos existen para él.

En el otro, los sistemas sociales humanos cuya conformación depende también del acoplamiento estructural de sus elementos, pero cuya riqueza y complejidad viene dada por el grado de autonomía de aquellos, del despliegue de sus capacidades creativas y de la diversidad de sus conductas, pues en cuanto sistema sólo existe en función de sus componentes.

Mientras que para el operar de un organismo, lo central es el organismo y de ello resulta la restricción de las propieda-

des de sus componentes al constituirlo, para el operar de un sistema social lo central es el dominio lingüístico que generan sus componentes y la ampliación de las propiedades de estos. El organismo restringe la creatividad individual de las unidades que lo integran, pues estas existen para él, el sistema social y humano amplía la creatividad individual de sus componentes, pues aquel existe para estos.

¿Qué significan esas palabras?

Plantean el problema de averiguar si vivimos en sistemas sociales inhumanos, en sistemas que nos convierten en partes de su organización, porque de que lo seamos y de que nos comportemos como tales depende su vida sistémica.

¿Y el sistema educativo?

¿Y la variable sexo?

#### Los elementos sociales: el sexo un elemento social.

El progreso social biográfico de los miembros de una sociedad moderna se organiza en subsistemas sociales cronológicos: la familia, el sistema de enseñanza y el sistema de trabajo; éste, a su vez, permite volver a la institución familiar para reiniciar desde una posición adulta el ciclo.

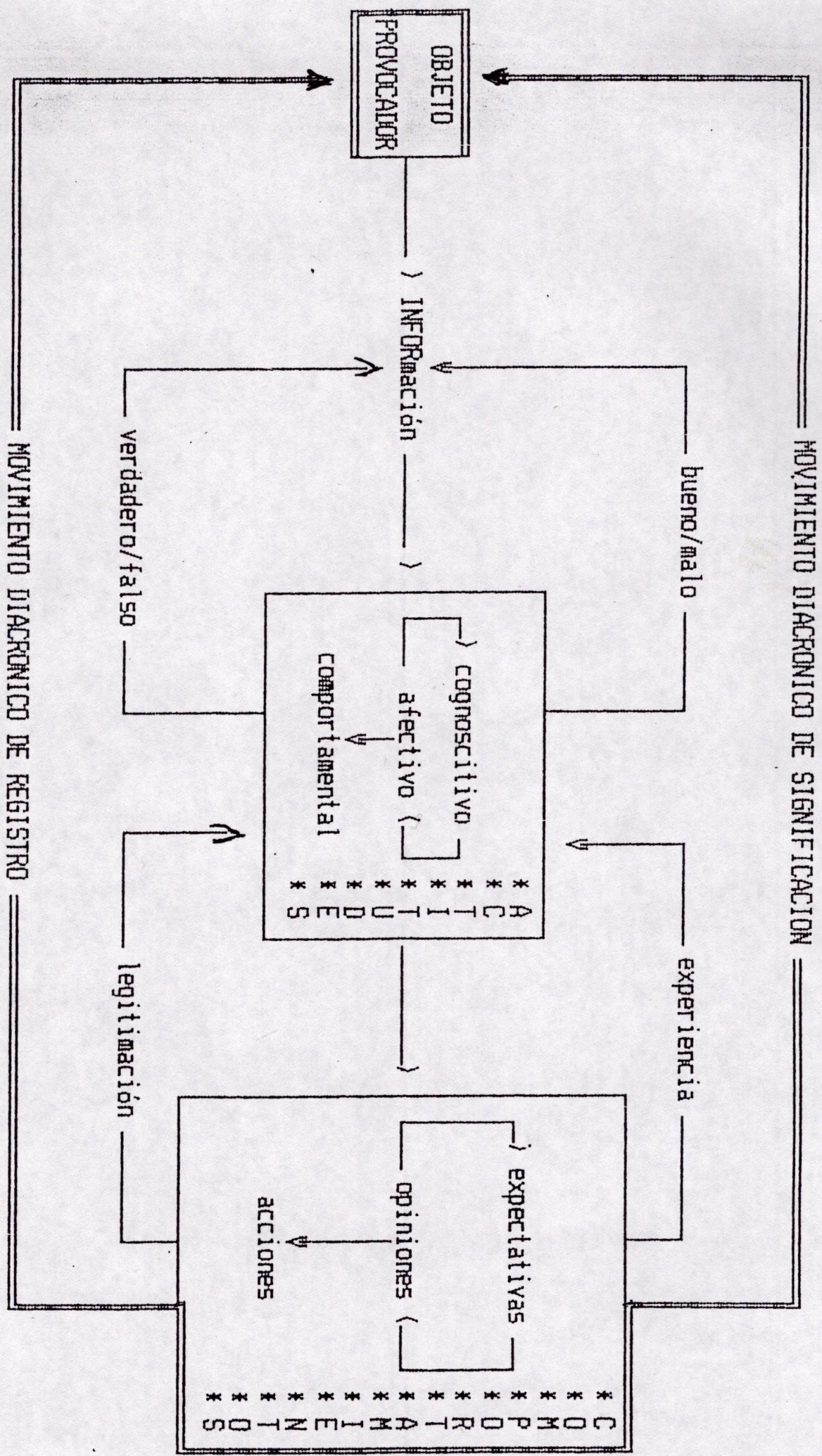
Por su parte, el sistema social organiza su propio proceso de recuperación sobre el mismo orden: familia -enseñanza- trabajo- familia, incorporando al proceso biográfico de sus miembros los elementos sociales que son necesarios para la reproducción y el progreso del sistema.

Cuanto de significativo añade el sistema social a los códigos genéticos de los individuos conforma los elementos sociales. El sexo, la edad, el estrato, la patria, la religiosidad, la familia, la profesión, etc..., en cuanto contienen en su significado valores, identidades y formas sociales de comportamiento ordenado, son ejemplos de elementos sociales.

Estos elementos sociales son causa/efecto de procesos de "homogeneización" de lo diferente (borran las diferencias individuales), que permiten distribuir a la población en distintas categorías internamente homogéneas.

El proceso de los individuos hacia su integración social se realiza a través de un sistema generalizado de enseñanza encargado de incorporar a los individuos los elementos sociales que serializan y homogeneizan su formación.

El tiempo/espacio educativo conforma el proceso de registro (interiorización/producción/transformación/actualización) en los individuos de los distintos elementos sociales necesarios a la reproducción ampliada de la formación escolar.



MOVIMIENTO DIACRONICO DE SIGNIFICACION

bueno/malo

experiencia

OBJETO  
PROVOCADOR

INFORMACIÓN

cognoscitivo  
afectivo  
comportamental  
ACTITUDES

expectativas  
opiniones  
acciones  
COMPORTAMIENTOS

verdadero/falso

legitimación

MOVIMIENTO DIACRONICO DE REGISTRO

15-Julio-92

## EL MUNDO

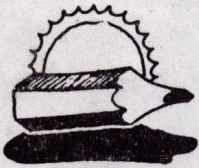
---

**L**A insatisfacción es mucho más elevada entre el profesorado que entre otros colectivos, según un informe presentado en el Congreso Iberoamericano de Psicología. Este encuentro se clausuró el pasado día 10 en Madrid y ha contado con la asistencia de más de 1.500 especialistas de Iberoamérica, España, Portugal, Estados Unidos y Canadá.

Según el mencionado estudio, el 80% de los docentes está insatisfecho con la actividad burocrática de la inspección educativa, al igual que con la preparación y formación que ha recibido, lo que les llega a provocar estados de ansiedad y frustración. Esta situación afecta a sus relaciones con los alumnos, con sus propios compañeros, con los padres y, en general, con el modo de explicar las materias.

De hecho, el 53% del profesorado reconoce que proyecta su insatisfacción personal en sus relaciones profesionales, lo que dificulta su labor en el campo de la enseñanza.

El informe ha sido realizado por la Universidad de La Laguna y dirigido por el doctor Máximo Padrón y Pedro Hernández.



ASOCIACIÓN PEDAGÓGICA  
«ESCUELA DE VERANO DE  
EXTREMADURA»

General Mola, 20  
Telf. (924) 54 4105

LOS SANTOS DE MAIMONA  
(Badajoz)

"III ENCUENTRO DE EDUCACION EN VALORES ALTERNATIVOS"

Y

"II JORNADAS DE EDUCACION EN LA DIVERSIDAD"

---

J U S T I F I C A C I O N      D E      G A S T O S

---

Mérida, 18, 19 y 20 diciembre de 1992

"III ENCUENTRO DE EDUCACION EN VALORES ALTERNATIVOS"

"II JORNADAS DE EDUCACION EN LA DIVERSIDAD"

Justificación de gastos correspondientes a la subvención de  
la Consejería de Educación y Cultura (Junta de Extremadura).

- Importe de la Nómina de Gastos de Personal .....	390.000 Pts.
- Importe de Otros Gastos .....	60.000 "
<hr/>	
Importe total justificado .....	450.000 Pts.
<hr/>	

Subvención concedida .....	450.000 Pts.
----------------------------	--------------

Los Santos de Maimona, diciembre de 1992

El Presidente de APEVEx

Fdo. : Manuel Fernández Sánchez

"III ENCUENTRO DE EDUCACION EN VALORES ALTERNATIVOS"

"II JORNADAS DE EDUCACION EN LA DIVERSIDAD"

JUSTIFICACION DE GASTOS

Nómina de Gastos de Personal:

<u>Nº Rec</u>	<u>Nombre y Apellidos</u>	<u>Importe</u>
1	José Luis Izquieta Etulain	35.000 Pts.
2	Angel de Juanes Peces	20.000 "
3	Ignacio Fernández de Castro	40.000 "
4	Carmen Elejabeitia Tavera	40.000 "
5	Carmen Martín Chacón	60.000 "
6	Máximo Pulido Romero	60.000 "
7	Ricardo Sosa Castaño	60.000 "
8	Manuel Fernández Sánchez	18.750 "
9	Felipa García García	18.750 "
10	Antonia Santos Rodríguez	18.750 "
11	Juan José Núñez López	18.750 "
IMPORTE TOTAL DE ESTA NOMINA .....		390.000 Pts.

Otros Gastos:

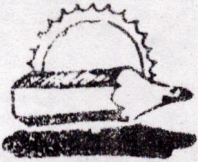
1	Recibo de Santos Mayo Nevado (Material vario)	57.300 Pts.
2	Recibo de Oficina de Correos de Los Santos (Sellos)	2.700 "
IMPORTE TOTAL DE OTROS GASTOS .....		60.000 Pts.

(Se acompañan los correspondientes recibos y facturas)

Los Santos de Maimona, diciembre de 1992

El Presidente de APEVEx

Fdo.: Manuel Fernández Sánchez



ASOCIACIÓN PEDAGÓGICA  
ESCUELA DE VERANO DE  
EXTREMADURA

General Mola, 20  
Telf. (924) 54 4105

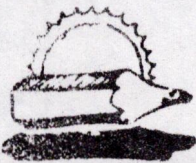
LOS SANTOS DE MAIMONA  
(Badajoz)

D. JOSÉ LUIS IZQUIETA ETULAIN D.N.I. 15.761.352

Ha recibido de la Asociación Pedagógica "Escuela de Verano de Extremadura" la  
cantidad de TREINTA Y CINCO MIL (35.000) Ptas.  
en concepto de PONENCIA "CÓMO SE APRENDE A SER VIOLENTOS"

MÉRIDA, 19 de DICIEMBRE 1.992

Recibi,



ASOCIACIÓN PEDAGÓGICA  
ESCUELA DE VERANO DE  
EXTREMADURA

General Mola, 20  
Telf. (924) 54 4105

LOS SANTOS DE MAIMONA  
(Badajoz)

D. ANGEL JUANES PECES D.N.I. 6.916.850

Ha recibido de la Asociación Pedagógica "Escuela de Verano de Extremadura" la  
cantidad de VEINTE MIL (20.000) Ptas.  
en concepto de PONENCIA "MARGINALIDAD Y DERECHO PENAL"

MÉRIDA, 18 de DICIEMBRE 1.992

Recibi,



ASOCIACIÓN PEDAGÓGICA  
«ESCUELA DE VERANO DE  
EXTREMADURA»

General Mela, 20  
Telf. (924) 54 4105  
LOS SANTOS DE MAIMONA  
(Badajoz)

D./Da IGNACIO FERNÁNDEZ DE CASTRO D.N.I. 13.523.022  
Ha recibido de la Asociación Pedagógica Escuela de Verano de Extremadura  
la cantidad de CUARENTA MIL (40.000) Pts  
en concepto de PONENCIA "LOS VALORES SOCIALES"

Los Santos de Maimona, 20 de DICIEMBRE de 1992

Recibí,



ASOCIACIÓN PEDAGÓGICA  
«ESCUELA DE VERANO DE  
EXTREMADURA»

General Mela, 20  
Telf. (924) 54 4105  
LOS SANTOS DE MAIMONA  
(Badajoz)

D./Da CARMEN ELEJABEITIA TAVERA D.N.I. 2.463.317  
Ha recibido de la Asociación Pedagógica Escuela de Verano de Extremadura  
la cantidad de CUARENTA MIL (40.000) Pts  
en concepto de PONENCIA "LA EDUCACIÓN SEXUAL"

Los Santos de Maimona, 20 de DICIEMBRE de 1992

Recibí,



ASOCIACIÓN PEDAGÓGICA  
«ESCUELA DE VERANO DE  
EXTREMADURA»

General Mola, 20  
Telf. (924) 54 4105  
LOS SANTOS DE MAIMONA  
(Badajoz)

D./Da CARMEN MARTÍN CHACÓN D.N.I. 8.772.671  
Ha recibido de la Asociación Pedagógica Escuela de Verano de Extremadura  
la cantidad de SESENTA MIL (60.000) Pts  
en concepto de GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN (EDUCA-  
CIÓN VALORES Y DIVERSIDAD).

Los Santos de Maimona, 20 de DICIEMBRE de 1997

Recibí,



ASOCIACIÓN PEDAGÓGICA  
«ESCUELA DE VERANO DE  
EXTREMADURA»

General Mola, 20  
Telf. (924) 54 4105  
LOS SANTOS DE MAIMONA  
(Badajoz)

D./Da MÁXIMO PULIDO ROMERO D.N.I. 8.639.951  
Ha recibido de la Asociación Pedagógica Escuela de Verano de Extremadura  
la cantidad de SESENTA MIL (60.000) Pts  
en concepto de SECRETARÍA Y ADMINISTRACIÓN  
(EDUCACIÓN VALORES Y DIVERSIDAD).

Los Santos de Maimona, 20 de DICIEMBRE de 1997

Recibí,



ASOCIACIÓN PEDAGÓGICA  
«ESCUELA DE VERANO DE  
EXTREMADURA»

General Melo, 20  
Telf. (924) 54 4105  
LOS SANTOS DE MAIMONA  
(Badajoz)

D./Da RICARDO SOSA CASTAÑO D.N.I. 8.648.808  
Ha recibido de la Asociación Pedagógica Escuela de Verano de Extremadura  
la cantidad de SESENTA MIL (60.000) Pts  
en concepto de SECRETARÍA, GESTIÓN, PLANIFICACIÓN  
(EDUCACIÓN VALORES Y DIVERSIDAD).  
Los Santos de Maimona, 20 de DICIEMBRE de 1992

Recibí,



ASOCIACIÓN PEDAGÓGICA  
«ESCUELA DE VERANO DE  
EXTREMADURA»

General Melo, 20  
Telf. (924) 54 4105  
LOS SANTOS DE MAIMONA  
(Badajoz)

D./Da MANUEL FERNÁNDEZ SÁNCHEZ D.N.I. 76.155.388  
Ha recibido de la Asociación Pedagógica Escuela de Verano de Extremadura  
la cantidad de DIECIOCHO MIL SETECIENTAS CINCUENTA (18.750) Pts  
en concepto de COORDINACIÓN GRUPOS TRABAJO (EDUCACIÓN EN  
VALORES Y DIVERSIDAD).  
Los Santos de Maimona, 20 de DICIEMBRE de 1992

Recibí,



ASOCIACIÓN PEDAGÓGICA  
«ESCUELA DE VERANO DE  
EXTREMADURA»

General Mola, 20  
Telf. (924) 54 4105  
LOS SANTOS DE MAIMONA  
(Badajoz)

D./Da FELIPA GARCÍA GARCÍA D.N.I. 76.204.092  
Ha recibido de la Asociación Pedagógica Escuela de Verano de Extremadura  
la cantidad de DIECIOCHO MIL SETECIENTAS CINCUENTA (18.750) Pts  
en concepto de COORDINACIÓN GRUPOS TRABAJO (EDUCACIÓN  
EN VALORES Y DIVERSIDAD)  
Los Santos de Maimona, 20 de DICIEMBRE de 1998

Recibí,



ASOCIACIÓN PEDAGÓGICA  
«ESCUELA DE VERANO DE  
EXTREMADURA»

General Mola, 20  
Telf. (924) 54 4105  
LOS SANTOS DE MAIMONA  
(Badajoz)

D./Da ANTONIA SANTOS RODRÍGUEZ D.N.I. 76.218.502  
Ha recibido de la Asociación Pedagógica Escuela de Verano de Extremadura  
la cantidad de DIECIOCHO MIL SETECIENTAS CINCUENTA (18.750) Pts  
en concepto de COORDINACIÓN GRUPOS TRABAJO (EDUCACIÓN EN  
VALORES Y DIVERSIDAD) -  
Los Santos de Maimona, 20 de DICIEMBRE de 1998

Recibí,



ASOCIACIÓN PEDAGÓGICA  
«ESCUELA DE VERANO DE  
EXTREMADURA»

General Moia, 20  
Telf. (924) 54 4105  
LOS SANTOS DE MAIMONA  
(Badajoz)

D./Da JUAN JOSÉ NÚÑEZ LÓPEZ D.N.I. 76.184.944  
Ha recibido de la Asociación Pedagógica Escuela de Verano de Extremadura  
la cantidad de DIECIOCHO MIL SETECIENTAS CINCUENTA (18.750) Pts  
en concepto de COORDINACIÓN GRUPOS TRABAJO (EDUCACIÓN  
VALORES Y DIVERSIDAD) - MÉRIDA DIC-92  
Los Santos de Maimona, 20 de DICIEMBRE de 1992

Recibí,



ASOCIACIÓN PEDAGÓGICA  
«ESCUELA DE VERANO DE  
EXTREMADURA»

General Moia, 20  
Telf. (924) 54 4105  
LOS SANTOS DE MAIMONA  
(Badajoz)

D./Da SANTOS MAYO NEVADO D.N.I. 8.735.948  
Ha recibido de la Asociación Pedagógica Escuela de Verano de Extremadura  
la cantidad de CINCUENTA Y SIETE MIL TRESCIENTAS (57.300) Pts  
en concepto de GASTOS VARIOS DE MATERIAL, MECANOGRAFÍA,  
FOTOCOPIAS, PROPAGANDA Y ENVÍOS (EDUC. VALORES Y DIVERSIDAD)  
Los Santos de Maimona, 19 de DICIEMBRE de 1992

Recibí,

Bien zelos de correos a 27pts  
Dos mil setecientos pesos  
Los Santos " 1992

San # 2,700 #

