

cación en cuya denominación no existe acuerdo: Educación moral y cívica, Educación en valores, Educación para una ciudadanía democrática o, simplemente, Educación para la Convivencia. Modelos de educación que, por otra parte, se confunden tanto en sus objetivos, métodos y estrategias con otros como la Educación para la paz, la Educación en Derechos Humanos o la Educación Intercultural. No es extraño pues encontrar en la diversa literatura pedagógica existente la integración dentro de este tipo de educación, desde una perspectiva globalizadora, las educaciones antes mencionadas. Este es el caso de la propuesta educativa andaluza que resuelve esta cuestión terminológica refiriéndose a este campo transversal como Educación Moral, para la Convivencia y la Paz. En el ámbito europeo el proyecto de Educación para la ciudadanía democrática destinada a la formación de ciudadanos capaces de un comportamiento autónomo, crítico, participativo y responsable como base de una sociedad fundada en el respeto de los principios de la democracia, los derechos humanos, la paz, la libertad y la igualdad a los componentes anteriores se le suma la Educación Global.

Véase también: Convivencia, Educación en valores.

Bibliografía:

- CAMPS, Victoria (1994), *Los valores de la educación*. Madrid, Alauda-Anaya.
- GONZÁLEZ LUCINI, Fernando (1993), *Temas transversales y educación en valores*. Madrid, Alauda.
- PAYÁ SÁNCHEZ, Montserrat (1997), *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual*. Bilbao, Desclee de Brouwer.
- PÉREZ SERRANO, Gloria (1997), *Como educar para la democracia, estrategias educativas*. Madrid, Editorial popular.
- PUIG ROVIRA, Josep María (1995), *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona, Editorial Horsori.
- RODERO, Luis (1995), *Educación moral para la convivencia y la paz*. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia.

JOSÉ TUVILLA RAYO

EDUCACIÓN PARA LA PAZ. Si examinamos la expresión «educación para la paz» (en adelante: «EpP»), vemos que está compuesta por dos conceptos básicos de los que deberíamos tener una información previa: Paz y educación, y de una preposición que los relaciona: «para». Lógicamente, en función de lo que se entienda por dichos sustantivos y lo que se quiera decir con esa preposición tendremos así diferentes concepciones acerca de lo que pueda entenderse por EpP. Dado que el concepto «Paz» tiene tres dimensiones (la social, la ecológica y la personal) nos remitimos a las voces que las explican (Paz social, Paz Gaia, Paz interna) y al enfoque genérico que se da aquí sobre la paz Paz Intercultural. En estos conceptos se han introducido aspectos novedosos y críticos que hacen que el modelo de EpP que se expone en esta obra sea en ciertos aspectos, poco frecuente. Respecto del concepto de Educación, se está en los enfoques y planteamientos actuales. Además de la necesidad de leer previamente las citadas voces, se pueden ver otras complementarias como Paz, Paz Imperfecta, Pedagogía (y Paz), Educación Global y Educación familiar, Conflicto y No-Violencia.

Respecto del otro elemento, la preposición «para», está relacionando el campo de la educación con el de la paz, y además se está indicando que el fin de la acción educativa son los valores de una cultura de paz. De manera genérica y, por tanto, válida para cualquier materia o proceso de aprendizaje, podemos distinguir entre contenido, que es el *lo que se enseña*, y el medio de enseñarlo, que es lo que llamamos la *forma*. Por «medio» no se entiende sólo la metodología, sino también muchas otras cosas, como el ambiente de clase, las relaciones sociales dentro de la comunidad educativa, el estilo organizativo del centro escolar, el nivel de participación, el grado de apertura a otros agentes educativos de la comunidad en la que está el centro, la forma de resolución de los conflictos... Todo esto es la forma y hay que decir que no solo se aprende el contenido explícito o lo que se enseña, sino también, y de una manera muy efectiva, el medio en que eso se enseña, desde la metodología, transmisiva o participativa, el ambiente de clase, más o

menos distendido, con más o menos angustia..., el tipo de aprendizaje, con más o menos peso del aprendizaje cooperativo frente al meramente individual, el grado de participación del centro, su sensibilidad para los temas transversales, su grado de apertura a la comunidad... y un largo etc. Es el lado implícito el que hay que explicitar lo más posible, tomando conciencia de ello, porque eso también está presente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, modelando nuestras capacidades, estimulándolas o imposibilitando su desarrollo.

En la forma suele haber violencias diversas. La violencia se ha definido a través de la obra de Galtung por su efecto en los seres humanos, como la causa de la diferencia entre lo potencial y lo realmente desarrollado en las personas, siempre que esa diferencia sea evitable. Al ser un obstáculo evitable para la autorrealización humana la violencia explica que las personas tengan realizaciones efectivas por debajo de sus capacidades (físicas, afectivas, mentales, socioculturales, espirituales). De aquí que sea *especialmente contradictorio* que la institución educativa, que dice existir para educar a las personas, es decir para desarrollar sus potenciales valiosos, pueda llevar a cabo diversos tipos de prácticas (ligadas a la forma) que impidan, en parte, ese desarrollo. Por tanto, unas primeras conclusiones serían las siguientes:

1. Que la educación para la paz no es algo que se limite sólo al *contenido* explícito (porque de esta forma sólo se haría educación para la paz en aquellas aulas donde se impartiera esta materia y ya sabemos que en la enseñanza no universitaria esta no sería una materia al uso, sino una transversal, transversalidad), sino que tiene que ver con la *forma* de desarrollar cualquier materia.

2. Que en este contexto todos, sepámoslo o no, seamos conscientes de ello o no, estaremos educando con formas o estructuras pacíficas o violentas. En consecuencia, la educación para la paz, en cuanto a la forma y no en cuanto al contenido, es una cuestión que atañe a todo profesional de la educación con independencia de su especialidad, es decir, de la materia que imparta.

Un profesor puede no referirse nunca a temas relacionados con la paz, pero si se preocupa de sus alumnos, de que sus aprendizajes sean también cooperativos, grupales, a escucharse unos a otros, tomar decisiones, defender correctamente sus propias opiniones, llegar a acuerdos, desvelar y resolver los posibles conflictos de forma no-violenta, el desarrollo de habilidades cognitivas y socio-afectivas que no sean la mera repetición de un material impreso, sino la reflexión crítica, el diálogo y el respeto activo, la comprensión, la reconstrucción individual y grupal de contenidos por parte del alumnado, el compromiso y la participación en el aula y en el centro, la preocupación por los problemas comunitarios, etc., no sólo estaremos formando intelectualmente, sino educando actitudes positivas. Si además, las relaciones en el aula y en el centro se dan en un ambiente de confianza, de flexibilidad... los alumnos estarán aprendiendo esos valores en la experiencia práctica. Y esto atañe de igual modo a cualquier docente. De ahí la radical importancia de lo que se llama la *forma* de aprender en la formación de valores, actitudes y hábitos, en definitiva, en el ámbito de la educación. Por eso es mucho más importante lo que se vive que lo que se dice. La educación en los valores de la paz (cooperación, amistad, percepción sistémica, sensibilidad por la naturaleza, responsabilidad, autoestima...) debe desarrollarse en la forma de hacer educación, con independencia de que después pueda reflexionarse sobre ellos. Como se ha dicho, aprendizajes ligados a la forma se dan también en el nivel del centro, en su estilo organizativo, institucional, que está relacionado con la formación del docente (formación del profesorado). Podemos decir que el primer problema que se nos presenta es que en la misma acción educativa no se «esconda» violencia alguna.

3. Que en la EpP no puede haber contradicción entre el fin (educar para la paz) y los medios (la forma), que tienen que ser también pacíficos, pues de lo contrario aprenderemos la violencia que conlleven

4. La cuarta conclusión es que no estamos hablando de la violencia visible, que ya se supone que no sólo no se va a enseñar, sino

que se está procurando controlar y que parece un fenómeno en aumento que se ha hecho presente en los centros educativos, sino de una violencia que es especialmente peligrosa: la violencia «invisible» ligada a la forma de vida de la institución educativa (*violencia estructural*) que es una violencia de fondo y que puede explicar parte de esa violencia visible que tanto agobia al profesorado (otra parte explicativa tiene que ver con otros contextos en los que viven los alumnos: la vida familiar y social, contexto económico, influencia de los medios de comunicación, grupos de iguales, barrio...). También hablamos de otro tipo de violencia: la cultural, simbólica.

La *violencia estructural* se manifiesta en los centros educativos con frecuencia como algo difuso, que se diluye en las redes de la burocratización y de la gestión de tales centros, se manifiesta en los estilos docentes rutinarios y poco participativos, en la falta de comunicación multilateral, en las resistencias de la comunidad escolar ante los cambios innovadores, en modos corporativistas de funcionamiento, en modelos de evaluación poco formativos, en la reproducción de la jerarquía social, en el ambiente competitivo, en mensajes culturales presentados como algo sin vida, que no invita a su discusión, a su descubrimiento... en su presentación fragmentaria, asignaturizando la realidad, fragmentando la percepción de la misma al no existir prácticas interdisciplinarias, fragmentación que se extiende a la organización lineal del currículo y a la cultura poco colaborativa del trabajo de los profesores, y en definitiva, a lo que se llama «celularismo»: profesores aislados, con contenidos curriculares aislados, organizados en currículos lineales, con grupos de alumnos aislados entre sí, en espacios y tiempos también aislados. La *violencia estructural* se manifiesta, pues, en muchos aprendizajes implícitos, colaterales (currículo oculto), que están modelando al alumno a causa de la extrema plasticidad de sus jóvenes personalidades

Podemos hacer un retrato robot de lo que podría ser los rasgos de la construcción social de la personalidad del alumnado, es decir, del aprendizaje que viene por la forma o estructura de la educación. Este retrato ro-

bot es abstracto. Incluye, pues, rasgos que pueden estar más o menos presente en la forma o estructura de la acción educativa. En los niveles más bajos apenas se da, pero va aumentando conforme nos acercamos a los niveles universitarios. Los rasgos de este aprendizaje social es el siguiente: se aprende la fragmentación mental en un currículo centrado en disciplinas aisladas; el individualismo, la competitividad; el consumismo del saber sancionado oficialmente; se aprende que importa más los títulos o el aprobado que el saber en sí mismo, lo que supone una desnaturalización del aprendizaje, que además tiene un carácter instrumental, pues se utiliza en un proceso de intercambio, al modo comercial, con el diploma, títulos o calificaciones; se aprende la meritocracia, la sumisión, la obediencia como rito de paso; cierta pasividad intelectual, la reproducción de la cultura en letra impresa, la desmovilización social y política respecto del entorno y de la misma institución educativa; se aprende a relacionarse según la estratificación de roles (profesor, alumno, administrativo, director...).

La violencia aparece en las contradicciones de lo explícito con lo implícito, en el exceso de normas y regulaciones; en una educación que no mira hacia el futuro, hacia los grandes retos de los problemas globales que tienen planteados hoy día toda la humanidad; en una escuela que no facilita una cultura interior basada en una red libremente aceptada de valores que hagan a los individuos y a los grupos, resistentes a la socialización de los contravalores de nuestra cultura (consumismo, la mercantilización de todo, la cultura del placer y del dinero, la superficialidad, la primacía de lo privado, los valores del mero tener y no del ser... los valores de la violencia). Ross y Watkinson, profesoras canadienses, en un reciente trabajo (1999) señalan otros aspectos de este aprendizaje como son la estandarización de la práctica docente, la exclusión del afecto y el uso del castigo, la intimidación, el acoso y la discriminación, etc.

Todos estos aprendizajes son formas en las que las escuelas causan daño a los niños/as y jóvenes. Por supuesto que también se aprenden valores como por ejemplo, un cierto autocontrol, la puntualidad, el esfuerzo, una for-

mación, especialmente con vistas a la inserción laboral en la sociedad, una cierta socialización de cara a una convivencia básica y también una cierta dimensión crítica.

La violencia cultural se manifiesta a través de los agentes y mecanismos que rigen la selección del conocimiento, su organización y distribución en el currículo, con lo que se garantiza la inculcación de la cultura de los grupos dominantes, de sus categorías perceptivas, haciéndola pasar como una visión «natural». M. Apple ha estudiado el currículo indicando que está mediatizado por intereses de clase, de dominación, es decir, por intereses violentos. Es cierto que a través del currículo se valora la cultura occidental (más que otras), del hombre (se transmite valores patriarcales), blanco (no está presente el tema étnico y racial y sus aportaciones culturales, aunque la inmigración está cambiando esto), urbano (se olvida por ej., la cultura rural) de clase media (son los valores más representados en la escuela). Lo que se omite queda excluido del currículum y tiene su repercusión en la esfera valorativa y actitudinal de los estudiantes. Estos son aspectos importantes en que vemos funcionar la violencia cultural. Por eso la importancia actual de corrientes como la educación para la multiculturalidad o la interculturalidad y la educación para la igualdad, como líneas que, además de desvelar la violencia implícita en los aspectos étnicos/culturales y de género, plantean propuestas innovadoras.

5. Una quinta conclusión es, por tanto, la presencia, como un elemento de la educación para la paz, de un análisis crítico de los contenidos docentes, de su selección y organización, de lo que está presente y de lo que está ausente en el currículum, pues como hemos visto, los contenidos son un lugar privilegiado donde se oculta violencia cultural, ideológica.

6. Que aunque en los niveles no universitarios hubiera una materia que explícitamente tratara contenidos relacionados con la paz, es decir, educación *sobre* la paz, que no la hay (aunque las áreas de sociales y naturales pueden dar ciertos contenidos), esto no sería lo más importante, pues el conocimiento por sí sólo no garantiza que haya educación, que

es cambio de valores, actitudes y modelos de conducta. Es más, no es infrecuente que encontremos educación *sobre* la paz pero con unas formas en las que hay violencias, es decir, sin educación *en* la paz, lo cual negaría que hubiera educación *para* la paz.

7. Esto quiere decir que no sólo es más relevante la forma que el contenido, sino que la educación *para* la paz debe ser necesariamente educación *en* la paz (la forma), algo que como se ha visto, puede y debe hacer todo educador. Estas siete conclusiones delimitan las condiciones de posibilidad de una educación para la paz en el ámbito no universitario, en donde no hay una asignatura con contenidos. Si estuviéramos hablando de una materia de EpP entonces habría que decir algo más: que la educación en la paz sería la condición de posibilidad de una educación para la paz, que supone investigación, conocimiento reflexivo, es decir, educación sobre la paz y formación de valores y actitudes que lleven a una acción para la paz. Así, la investigación y la acción están unidas en y con la educación para la paz. En los ámbitos no universitarios no podríamos hablar de conocimiento e investigación, pero como ha debido de quedar claro por todo lo dicho, este aspecto no sería el fundamental, sino complementario, pues la condición esencial para la existencia de educación *para* la paz, no es la educación *sobre* la paz, sino la educación *en* la paz, algo que todo educador, pertenezca al sistema escolar o no, puede hacer. Esto hace que la educación para la paz sea una dimensión que debería estar presente en cualquier acto en que pueda haber educación.

Véase también: Educación, Educación global, Formación del profesorado, Paz Imperfecta.

Bibliografía:

- APPLE, Michael W. (1986), *Ideología y currículo*. Madrid, Akal.
- , (1987), *Educación y poder*. Madrid, Paidós/MEC.
- , (1996), *Política cultural y educación*. Madrid, Morata.
- FERNÁNDEZ HERRERÍA, Alfonso (1995a), «Violencia estructural y currículo orientado a la educa-

- ción para la paz», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22, 21-38.
- , (1995b), «Diseño e integración de programas de educación para la paz en el currículum escolar», AA. VV. *Educación para la diversidad*. Granada, Osuna, 95-136.
- ROSS, Juanita y WATKINSON, Ailsa M. (Eds.) (1999), *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid, La Muralla.

ALFONSO FERNÁNDEZ HERRERÍA

EDUCACIÓN PARA LA SALUD. Para entender el significado real de la educación para la salud hay que comprender el nuevo concepto de salud que definió al Organización Mundial de la Salud (OMS): «estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades». Esta definición, como se puede ver, es muy amplia e incluye numerosas dimensiones del bienestar humano que van mucho más allá de la mera ausencia de enfermedad o dolor. Pues bien, si estar sano implica un cierto nivel de equilibrio del individuo en sus distintas facetas (psicológica, física y social), la educación para la salud ha de estar vinculada con la adquisición de los conocimientos y las habilidades necesarias para la obtención individual y colectiva de esta situación de equilibrio y bienestar que llamamos salud.

Esta nueva idea de la salud está unida históricamente con la proclamación y desarrollo de los Derechos Humanos y con el auge del denominado Estado de Bienestar que cobró cuerpo tras la Segunda Guerra Mundial en Europa y Norteamérica. Es en esta coyuntura histórica donde el derecho a la salud se convierte en un derecho universal por medio de instituciones como la Seguridad Social. También en estos momentos surge la salud pública como el conjunto de factores ambientales y de condiciones de vida que determina los estados de salud de la poblaciones.

Por otro lado, pero confluyendo en la misma dirección, empieza a evidenciarse la influencia que sobre la salud tienen aspectos de la vida de las personas que tienen que ver con su alimentación, con los hábitos de la

conducta (formas de vida más o menos sedentarias), con la calidad del aire o de las aguas, o finalmente con estados emocionales y psicológicos asociados a determinadas formas de vida que generan estrés o ansiedad crónica. Estos cambios hacen que se pase de un concepto de salud centrado en la enfermedad a otro centrado en el bienestar.

Todo esto implica que la medicina se hace más social (se tiene en cuenta los factores ambientales), más compleja (se entiende que existen múltiples causas que afectan a la salud) y se individualiza (el bienestar y los aspectos psicológicos cobran mayor importancia). Paradójicamente todo esto ocurre en unos momentos en que se esta desarrollando una medicina muy especializada y tecnológica.

Para entender esta aparente, al menos, contradicción hay que añadir otro factor más: la crisis del paternalismo clínico. ¿Qué es el paternalismo clínico? Una forma tradicional de entender la medicina donde el médico tiene todo el poder sobre el paciente y éste queda relegado a un mero sujeto pasivo de la terapia. Esta forma de hacer medicina está en crisis pues los pacientes tienen derechos, no dejan de ser ciudadanos por entrar en un hospital, exigen tener voz y ser escuchados en el diseño de su propia vida y salud. Difícilmente se puede obtener ese equilibrio que indica la OMS si no hay una colaboración activa y voluntaria del paciente.

El nuevo concepto de salud requiere una medicina social, compleja, de calidad pero también democrática. Así pues, la salud no es ya sólo la ausencia de enfermedad ni es tampoco el resultado de una sola causa. La salud tiene mucho que ver con el equilibrio entre el cuerpo y la psique del individuo y de éste con el ambiente y la sociedad que le rodea. Podemos decir parafraseando a Simone de Beauvoir que «no se nace sino que se hace saludable».

Todos estos cambios en la representación social y científica de la salud implican que uno de los factores determinantes para la buena salud de un individuo reside en la conducta de este mismo individuo, es decir, en lo que hagamos a lo largo de nuestra vida. Pues si bien es cierto que existen constituciones físicas innatas que determinan una mayor o me-