

LA EDUCACION PARA LA PAZ Y LA METODOLOGIA EDUCATIVA EN EL CURRICULO ESCOLAR

CARLOS SAINZ PALMERO

RESUMEN

El presente artículo aborda el tema de la metodología educativa desde la óptica de la Educación para la Paz, reflexionando sobre cómo encajan las propuestas metodológicas realizadas desde la reforma en la concepción pacifista de la educación y haciendo una propuesta alternativa de lo que debe ser una metodología educativa basada en principios pacifistas. Desde estos principios, se hace hincapié en tres elementos metodológicos: coherencia medios-fines, enfoque socioafectivo y juego; proponiéndose modelos concretos de actuación.

ABSTRACT

This article presents a discussion about educational methodology from the point of view of Education for Peace. This discussion studies the methodological propositions made by Spanish Educative Reforme in reference to pacifist principles. According to them, the article concentrates on three methodological principles: purpose-way coherence, socio-affective focus and game; proposing concrete models of action.

PALABRAS CLAVE

Metodología, Reforma, Educar para la Paz, Coherencia medios-fines, Enfoque socioafectivo, Juego, Aprender-Investigando.

KEYWORDS

Methodology, Spanish Educative Reforme, Education for Peace, Purpose-way Coherence, Socio-Affective Focus, Game, Learning-Researching.

1. INTRODUCCION

En un momento como el actual en el que se está produciendo la implantación de un nuevo sistema educativo, es importante suscitar una adecuada reflexión acerca de la metodología educativa, del tipo de actividades a desarrollar en el proceso de enseñanza/aprendizaje; y ello por dos razones: en primer lugar porque las reformas, cualquier reforma, corren siempre el peligro de quedarse en un mero cambio de formas, de técnicas, de procedimientos, de actividades; sin profundizar en los principios y concepciones que fundamentan esa metodología, propiciándose así la muerte por sinsentido de la propia reforma.

En segundo lugar, por las resistencias que siempre aparecen al implantarse nuevas metodologías que, al sustituir a las anteriores, ponen en tela de juicio las mismas y con ellas las prácticas profesionales vigentes.

Cabe pensar en una tercera justificación para una reflexión sobre este tema: su importancia en la formación inicial y permanente del profesorado y su íntima conexión con la investigación sobre la optimización del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Esta necesaria reflexión sobre la metodología educativa es el objetivo de este artículo, y la perspectiva desde la que se aborda dicha reflexión constituye una de las áreas transversales implantada por la propia reforma: la Educación para la Paz.

2. LA METODOLOGIA EN LA REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

La importancia que se concede a las cuestiones metodológicas dentro del marco legal y pedagógico de la reforma educativa viene derivada, en parte, por su papel clave como instrumento para la implementación, en la realidad del aula, de los principios y metas que sustentan dicha reforma.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo indica, en su preámbulo, que la capacidad de dar respuesta a las variadas y cambiantes necesidades sociales está condicionada por la formación que el sistema educativo sea capaz de dar a través de los procesos de enseñanza /aprendizaje; y a este respecto, no se puede dudar de la importancia que tiene la elección de una adecuada metodología educativa como puente facilitador de la integración de nuevos conocimientos, habilidades, actitudes, capacidades, etc.

La Logse, en su título preliminar, incluye como uno de los principios de la actividad educativa una "*metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza/aprendizaje*" (MEC, 1990, art. 2), y ello se relaciona con el principio referido a una "*formación personalizada que propicie el máximo desarrollo en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, social y profesional*" (MEC, 1990, art. 2).

La propia concepción de educación y sociedad que subyace en la reforma del sistema educativo, sus propios objetivos y metas, obligan a plantearse una metodología acorde con las mismas, dedicándole espacios de reflexión en los diseños curriculares base de las diferentes etapas del sistema educativo. En ellos se recogen una serie de orientaciones didácticas que sirven o deben servir como guía conceptual para la realización de los diferentes proyectos curriculares de centro y de las programaciones de área.

Como ejemplo del panorama metodológico que la reforma establece, tomaremos las orientaciones didácticas recogidas en los DCB de educación primaria y secundaria.

El DCB de Educación Primaria recoge una serie de principios metodológicos acordes con el artículo 14 de la Logse que indica que

"la metodología didáctica se orientará al desarrollo general del alumno, integrando las distintas experiencias y aprendizajes del mismo. La enseñanza tendrá un carácter personal y se adaptará a los distintos ritmos de aprendizaje de cada niño" (MEC, 1990, art. 14).

Así pues, las actividades educativas deben permitir al niño expresar sus teorías personales acerca de la realidad, deben partir de los conocimientos y conceptos del niño y deben adaptarse a sus ritmos evolutivos, ofreciéndole los apoyos necesarios.

Dichas actividades educativas han de entroncar con la realidad inmediata del niño, con los problemas e intereses que le rodean, utilizando objetos y situaciones que sean reales para abordar diferentes temáticas; implicando directamente al niño en la resolución de problemas de diferente índole.

Las actividades no pueden ser solamente un medio para adquirir conocimientos (hechos, conceptos, principios); sino que deben proporcionar el aprendizaje de procedimientos que permitan al niño afrontar la realidad.

Como es fácil deducir, la metodología expuesta se enmarca en un contexto del aprendizaje significativo, de construcción personal del conocimiento por parte del alumno, propiciándose no sólo un adecuado nivel de práctica y reflexión sobre formas de trabajo individual, sino una adecuada capacidad de integración en actividades grupales, que faciliten al niño su familiarización con el trabajo cooperativo y con todas las actitudes, valores y normas que conlleva dicho tipo de trabajo.

Este modelo de actividad facilita el uso en clase de técnicas como la observación, la investigación, el debate, consulta bibliográfica, consulta de prensa, uso de medios como el video, el cassette, el teatro, las salidas y diferentes formas de expresión; todo ello bajo el criterio de actividad directa del alumno.

Muy parecido es el panorama que se puede encontrar en Educación Secundaria. El carácter de la metodología didáctica de esta etapa está protagonizado por la necesidad de adaptarse a las características de cada alumno, favoreciendo las capacidades de autoaprendizaje y de trabajo en equipo, e introduciendo la metodología científica como forma de conocimiento de la realidad.

En esta etapa es necesario diseñar actividades orientadas a la manifestación de los conocimientos previos del alumnado para, a partir de ellos, facilitar tareas que permitan la integración de nueva información, modificando así las estructuras cognitivas previas. En todo ello, el papel del profesor es un papel de mediador capaz de diseñar actividades adecuadas para desarrollar de forma gradual el proceso de aprendizaje.

Se aconseja el desarrollo de trabajos individuales y en grupo, tareas de recogida de información, de investigación de problemas del medio inmediato, de uso de diferentes medios técnicos, etc; pero con la premisa de que sean actividades en donde el papel que juega el alumnado en su diseño sea cada vez más importante. Así, por ejemplo, no se trataría sólo de realizar trabajos en grupo cuya finalidad sería la adquisición de conocimientos; sino que los alumnos aprendiesen a organizar su propio grupo de trabajo, diseñando pautas y normas de funcionamiento.

Todas estas actividades educativas deben ir acompañadas de un adecuado proceso de reflexión sobre las mismas:

"es de gran importancia propiciar en todas las actividades la reflexión sobre lo realizado, la recogida de datos, la elaboración de conclusiones, la recopilación de lo que se ha aprendido y analizar el avance que se ha producido en relación con las ideas previas de las cuales se había partido. Es absolutamente preciso hacer consciente al alumno de los procesos que emplea en la elaboración de conocimientos, facilitándole por todos los medios la reflexión metacognitiva sobre las habilidades de conocimiento, los procesos cognitivos, el control y planificación de la

propia actuación y la de otros, la toma de decisiones y la comprobación de resultados" (MEC, 1989, 99).

Para terminar este análisis descriptivo de los planteamientos metodológicos de la reforma hay que indicar que el carácter globalizador e interdisciplinar de las actividades, así como su desarrollo a nivel de etapa y ciclo, son premisas básicas para cualquier proyecto pedagógico que quiera encuadrarse en la nueva realidad educativa.

3. ANALISIS CRITICO

El planteamiento metodológico de la reforma puede ser valorado desde las más variadas perspectivas y desde todas ellas se encontrarían indudables factores positivos. En este artículo la perspectiva que se adopta es la Educación para la Paz, y un análisis crítico del aspecto metodológico desde este paradigma debe partir de una idea sostenida por Marylin Ferguson y recogido por Patrick Whitaker (1993) en su artículo Consideraciones sobre el Curriculum: *"el aprendizaje es un viaje del que debemos disfrutar más que un destino al que llegar"*.

Indudablemente, si queremos *"disfrutar del viaje"*, la cuestión metodológica es de vital importancia y requiere un análisis profundo. Si se hace una primera lectura del planteamiento educativo de la reforma parece indudable que la misma puede encajar en una concepción educativa pacifista. Para observar dicho encaje vamos a analizar alguno de los principios metodológicos de la reforma.

Así, los planteamientos constructivistas que subyacen en la reforma, con su idea de construcción personal del conocimiento a través de la interacción persona-medio encajan en los planteamientos de la educación para la paz que propugnan una metodología que permita una educación para la vida, para la acción, para la interrelación; para lo que se requiere el diseño de actividades activas que englobando aspectos cognitivos, afectivos y socioculturales permitan alcanzar un conocimiento personal, peculiar, propio y transformativo de la realidad a través de la interacción con ésta.

Por otra parte, la interdisciplinariedad y la globalización correlacionan positivamente con la idea de una Educación para la Paz que no debe ser una simple asignatura aislada, con una metodología peculiar, casi experimental, que no tenga adecuada traslación a las áreas fuertes del curriculum escolar; sino que facilitan la constitución de la Educación para la Paz como una columna vertebral que pueda recorrer el curriculum impregnándolo no solo de sus concepciones sino de su planteamiento metodológico.

Desde la Educación para la Paz, el aprendizaje significativo se plantea como una exigencia si se desea que el aprendizaje lo sea en un sentido profundo, entroncando con los conocimientos, actitudes, sentimientos previos de la persona; pero desde la Educación para la Paz cabe plantearse si basta con buscar un aprendizaje significativo o si es necesario buscar lo que Angel Pérez Gómez llama aprendizaje relevante:

"El aprendizaje significativo (...) puede ser que no esté provocando necesariamente la modificación de las preconcepciones con las cuales el alumno se acerca a la escuela, de modo que se creen estos dos cuerpos paralelos de conocimiento: un cuerpo organizado que utiliza para interpretar su vida cotidiana, los problemas que se plantean en su familia, en su grupo de amigos

o en sus intercambios con la naturaleza; y otro cuerpo organizado de conocimientos, aprendidos en el aula y que utiliza para resolver con cierta lógica y eficacia los problemas académicos de la escuela" (Pérez Gómez, 1991, 75).

Continúa diciendo este autor que para que el aprendizaje sea relevante

"tiene que incidir necesariamente en aquellos conceptos, en aquellas preconcepciones que utiliza el niño en su vida cotidiana y paralela en la escuela. Este proceso implica un importante reto didáctico, una transformación profunda de lo que significa el acontecer didáctico dentro del aula y del propio currículum ¿Por qué? (...) porque necesariamente tenemos que partir de su cultura (de la del niño), necesariamente tenemos que valorar su cultura; aunque sea una cultura que en el mundo contemporáneo manifieste sus deficiencias y se manifieste claramente secundaria o subordinada a la cultura tecnológica que domina la vida contemporánea" (idem, 1991, 76).

Otro principio de la reforma, la combinación del trabajo individual con el grupal, favoreciendo la cooperación y el contraste de ideas se relaciona claramente con el concepto de conflicto que, en términos positivos, defiende la Educación para la Paz. El conflicto como choque pacífico de concepciones, como choque productivo de ideas, como choque creativo de perspectivas; permitiendo el cambio, permitiendo que lo nuevo surja, que surja la transformación.

Así pues, este análisis "ligero" de algunos principios metodológicos de la reforma parece que nos permite anunciar un buen maridaje con la Educación para la Paz, pero cabe preguntarse si se puede hacer un análisis de la metodología educativa tomada ésta como una realidad absoluta, con principio y fin en sí misma. ¿No es necesario analizar la metodología a la luz de las metas y objetivos educativos, a la luz del concepto de sociedad y de hombre que se sustenta desde el sistema? ¿Se puede analizar la metodología como algo independiente de la capacitación profesional del profesorado?

Evidentemente, un verdadero análisis desde la Educación para la Paz debe tener en cuenta todos estos factores. Hay que tener en cuenta que, dada la falta de entronque de algunos grupos de profesionales con la reforma, las actividades que desde ésta se propician corren el peligro de convertirse en instrumentos mecánicos para la adquisición de contenidos sin plantearse la cuestión clave ¿para qué y por qué uso esta metodología? ¿qué concepto de educación, qué concepto de niño, persona y sociedad estoy poniendo en marcha al utilizar esta metodología?

En relación con todo ello hay que hacerse una pregunta que puede resultar simple, pero por simple es altamente esclarecedora ¿se puede favorecer el individualismo, la competitividad, el pragmatismo dogmático, se puede ser autoritario usando una metodología basada en el aprendizaje significativo, en el constructivismo, y aún usando el trabajo en grupo? La respuesta es sí.

Esta respuesta afirmativa se alimenta aún más, si cabe, al encontrarse rodeado el sistema educativo por una sociedad en donde conceptos como el de la competitividad, la productividad, el mercado, el rendimiento inmediato, lo individual como sinónimo de libertad se han convertido en claves en torno a las cuales giran las metas individuales y colectivas.

La Educación para la Paz considera que la metodología educativa es parte de un sistema que es global y sólo mientras ese sistema sea positivo, coherente internamente y con los principios que lo sustentan, la metodología también lo será.

Así, aunque el planteamiento metodológico de la reforma parece encajar con lo que se pudiese hacer desde la Ed. para la Paz, el elemento clave es el encaje global del sistema y sobretodo la capacidad para poner en marcha ese sistema de forma coherente; y ello, hoy por hoy no parece estar nada claro.

Cabe decir que, efectivamente, se han sustituido un tipo de actividades por otras; pero ¿acaso no se siguen transmitiendo las mismas ideas, las mismas concepciones e incluso enmascarando viejas formulas bajo nuevos conceptos teóricos y metodológicos? ¿y si todo esto es verdad, para qué sirve cambiar de metodología si ello no contribuye a un verdadero cambio del sistema?

4. PROPUESTA ALTERNATIVA DESDE LA EDUCACION PARA LA PAZ

Desde la perspectiva de la Educación para la Paz, los aspectos metodológicos adquieren una importancia esencial al no poderse desligar de ninguna manera de los contenidos y objetivos del proceso educativo si queremos afirmar que existe realmente una verdadera Educación para la Paz. ¿Se puede educar para la paz explicando la situación de Ruanda mediante procedimientos de mera recepción y memorización de información? ¿Se puede educar para la paz cuando nos planteamos conseguir una buena autoestima personal usando métodos competitivos, de trabajo excesivamente individualista?

La respuesta a éstas y otras preguntas similares es claramente negativa. La Educación para la Paz requiere no sólo plantearse unos objetivos acordes con una concepción pacifista de la realidad y la consiguiente selección de contenidos apropiados para dichos objetivos; sino que el modo de adquisición de esos contenidos que nos llevan a esos objetivos debe estar indiscutiblemente anclado en esa misma concepción pacifista ¿podemos hablar de justicia sin ser justos?

Esta idea es recogida por José Joaquín Gómez Palacios, para quien

"la forma pedagógica, mediante la cual un educador quiere transmitir un contenido, es tan importante como el contenido en sí. Contenido y metodología deben formar un todo homogéneo. De ello se deduce que no es suficiente hablar y teorizar sobre la paz y sus posibilidades, si la estructura, desde la que se pretende educar, es opuesta a la paz. Si la paz es ausencia de violencia -bien sea directa, bien estructural-, también su metodología pedagógica debe excluir cualquier tipo de violencia" (Gómez Palacios, 1991, 13).

Al hablar de metodología desde la Educación para la Paz surgen, en opinión de una mayoría de autores, dos principios esenciales: el primero es la coherencia medios-fines, aspecto éste ya indicado; el segundo es la necesidad de poner en marcha una metodología que esté dirigida no sólo al aspecto cognitivo, sino al afectivo. Esta unión de lo cognitivo con lo afectivo tiene un nombre propio en Educación para la Paz: Método Socioafectivo.

Se denomina enfoque socioafectivo al

"desarrollo conjunto de la intuición y del intelecto encaminado a desarrollar en los alumnos una más plena comprensión tanto de sí mismos como de los demás, mediante la combinación de experiencias reales (por oposición al estudio "clásico") y del análisis" (Unesco, 1983, 105).

Este método socioafectivo consta de una serie de pasos que son explicados por Xesús Xares en su libro *Educación para la Paz* (1991, 175-176), dichos pasos son los siguientes:

1. *Vivencia de una experiencia.*
2. *Descripción y análisis de la misma.*
3. *Generalizar y extender la experiencia vivida a situaciones de la vida real.*

Se trata, en definitiva, de un proceso que va de la experiencia personal a la reflexión y el análisis. En este método se parte de una situación (por ejemplo un juego o un relato) que permita la implicación afectiva del alumno (a este respecto, hay que recalcar que la empatía es un elemento clave en la Educación para la Paz), a partir de esa situación en la que se está implicado se puede hacer un análisis de que es lo que ha pasado en la misma (reacciones, actitudes, interacciones, influencias). Tras ello, y en un plano más cognitivo, se hace una labor de extrapolación y relación con conceptos, situaciones, realidades, etc que aparecen en el currículo escolar. En relación con esta metodología, se ofrece un ejemplo práctico en el último apartado de este artículo.

Este enfoque metodológico obliga al diseño de actividades que prioricen el diálogo, la experiencia directa, la participación activa, el trabajo cooperativo, la libre expresión de ideas y sentimientos, el conflicto de perspectivas, la toma de decisiones, la comunicación multidireccional, etc.

Los dos principios metodológicos ya indicados, coherencia medios-fines y el enfoque socioafectivo, deben ser complementados, en opinión de Xesús Xares, con los siguientes principios:

- "1. Tener siempre en cuenta los aspectos afectivos relacionales.
2. Posibilitar que el centro en general, y la clase en particular, sea una comunidad de apoyo para todos y cada uno de los que frecuentan la institución escolar.
3. Dar a los niños la oportunidad de asumir papeles y responsabilidades reales.
4. Ayudar a los alumnos a pensar por sí mismos, favoreciendo situaciones en las que confronten sus intereses, puntos de vista, toma de decisiones colectivas, cooperen, compartan decisiones y resuelvan problemas y conflictos.
5. Animarles a imaginarse a sí mismos en el lugar de otros.
6. Alabar como modelos a personas queridas que actúen de un modo altruísta.
7. Animarles a utilizar su imaginación para encontrar soluciones no violentas a situaciones conflictivas.
8. Dar el tiempo suficiente para reflexionar y ejecutar las premisas que hemos descrito".

(Xares, 1992, 64)

Dentro de este marco metodológico el juego desempeña un papel esencial. Tradicionalmente ha habido una clara dicotomía entre el aprendizaje vivencial, espontáneo, que ofrecía la vida a través de la relación con el grupo de iguales, con los progenitores, con el entorno; y el aprendizaje formal, académico que ofrecía la escuela con una perspectiva de superioridad de lo cognitivo frente a otros aspectos de la personalidad como el afectivo o el social. En este contexto dual, el juego desempeñaba un papel esencial dentro de ese aprendizaje vital, vivencial, constituyéndose en un procedimiento básico para la

socialización del niño, para el aprendizaje de formas de comunicación, para la expresión de sentimientos, para la creación de ideales, para la asunción de roles sexuales, para la identificación con el grupo, etc. Sin embargo ese mismo juego era rechazado dentro del marco de la educación formal no sólo como algo que no podía aportar nada a la "educación" del niño, sino que podía ser un elemento perjudicial o distorsionador del propio proceso de aprendizaje.

Sin embargo, en la actualidad y especialmente en Educación para la Paz, negar el valor educativo del juego sería negar la existencia del procedimiento que junto con la exploración-investigación ha sido la forma básica de educación desde los orígenes de nuestra especie y que va más allá de la misma siendo utilizada por el resto de mamíferos.

Lógicamente, la utilización del juego en la escuela debe estar sometida a los objetivos educativos que nos hayamos planteado, dentro de este marco de coherencia medios-fines, y de acuerdo a dichos fines podremos usar un tipo de juego u otro; bajo la perspectiva de que la finalidad del juego no ha de ser el divertimento en sí mismo, sino facilitar el acercamiento afectivo y cognitivo por parte del alumno.

Así pues, se pueden encontrar una gran variedad de juegos utilizables en diferentes situaciones y que siguiendo las indicaciones del Seminario Permanente de Educación para la Paz de la APDH podemos clasificar en:

- "- Juegos de afirmación: (...) Tratan de potenciar los aspectos positivos de las personas o del grupo.
- Juegos de conocimiento: (...) Permiten a los participantes conocerse entre sí.
- Juegos de confianza:(...) Probar y estimular la confianza en uno/a mismo/a y en el grupo.
- Juegos de comunicación: (...) Estos juegos buscan estimular la comunicación entre los participantes e intentan romper la unidireccionalidad de la comunicación verbal en el grupo.
- Juegos de cooperación: (...) Son juegos en los que se crea un clima distendido y favorable a la cooperación del grupo.
- Juegos y técnicas de resolución de conflicto: (...) Estos juegos no solo sirven como ejercicio, sino que constituyen en sí mismos experiencias (al vivir desde dentro) que aportan a las personas y al grupo elementos para aprender a afrontar conflictos de una forma creativa..."

(Varios, 1990, 59-63)

En definitiva y para concluir este apartado, es importante recordar una regla de oro para cualquier educador que pretenda llevar a cabo un buen planteamiento pacifista: su actitud, su forma de interacción con los alumnos, el tipo de actividades que diseña contienen para los niños un mensaje tan importante o más que el de los contenidos; y que al igual que cuando se produce una contradicción entre la comunicación verbal y no verbal, el ser humano considera como verdadero mensaje el no verbal al estar menos sometido al control socio-racional, cuando existe una contradicción entre el mensaje percibido a través de los contenidos y el percibido a través de la metodología, los alumnos interpretarán el de la metodología como verdadera expresión de la actitud y objetivos de su educador.

A este respecto hay que recalcar la idea de que la metodología está cargada de valores, de concepciones sobre nosotros como educadores, de concepciones sobre los niños, sobre nuestra interacción y nuestra realidad; y en este sentido puede ser una vía esencial de transmisión del currículum oculto, lo cual hace que debamos ser especialmente cuidadosos con este elemento curricular.

5. UNA EXPERIENCIA REAL DESDE LA EDUCACION PARA LA PAZ

Para concretar lo desarrollado en los apartados anteriores mediante un ejemplo práctico, se presenta en este último punto del artículo el esquema que se siguió en el desarrollo de una unidad didáctica desde la perspectiva de la Educación para la Paz. Dicha unidad didáctica fue elaborada por Azucena Muñoz Francisco y Carlos Sainz Palmero en el curso 1990/1991, dentro del programa de prácticas del tercer curso de magisterio. Contando con la supervisión del director del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valladolid, Dr. Rodríguez Rojo, quien aportó el modelo metodológico a seguir: Aprender Investigando.

Este modelo, aprender-investigando, cumple con los dos principios metodológicos básicos de la Educación para la Paz: la coherencia medios-fines y la unión de lo cognitivo y lo afectivo. Bajo esta perspectiva se puso en práctica dicha unidad didáctica, cuyas fases y ejemplos de actividad se reproducen aquí en síntesis:

A. Descubrimiento del problema

El objetivo de esta fase es que los niños descubran el problema objeto de la investigación que van a desarrollar.

Actividades: Se proyecta una película relacionada con el tema que se va a trabajar; los alumnos toman datos de la película a partir de unas claves previas proporcionadas por el profesor. Tras la proyección, se hace una puesta en común de la información recogida, comparando dicha información con artículos de prensa. Tras esta comparación, se deduce el problema mediante diálogo asambleario.

B. Descripción del problema

B.1. Lectura connotativa

Se pretende que los niños expresen cómo les afecta emocionalmente el problema descubierto.

Actividades: A partir de una foto, el niño crea un titular y redacta una noticia que le sugiera dicha foto. Le pasa su noticia al compañero, quien debe reflejar los sentimientos que le ha producido mediante una serie de adjetivos. A partir de los adjetivos se hacen frases en grupos y con ellas se crea una poesía colectiva que refleja los sentimientos de la clase sobre el tema.

B.2. Lectura denotativa

Con esta fase se busca que los alumnos describan el problema, analizando los aspectos y características objetivas del mismo, llegándose a una definición.

Actividades: Los niños se organizan en grupos, a cada grupo se le entrega un sobre con un texto fragmentado en el que, una vez ordenado, se puede estudiar un aspecto concreto de los Derechos Humanos. Una vez que los grupos hayan ordenados los textos, se enumeran los diferentes aspectos tratados. Después y en grupos, se deben buscar en el diccionario adjetivos adecuados para caracterizar dichos aspectos (ejemplo: libertad de expresión--> inalienable, democrático, fundamental). Tras este estudio de aspectos y características se redacta, mediante asamblea, una definición del problema.

B.3. Lectura estructural

Se quiere llegar a un conocimiento de las causas-consecuencias que encierra el problema planteado.

Actividades: Mediante un torbellino de ideas, y sin reflexión previa, los niños indican una causa y una consecuencia del problema, haciéndose un listado de las mismas y analizándolas con la ayuda de material de prensa sobre el tema (se observará la relación causa-efecto, la causalidad múltiple, las consecuencias que son a la vez causas, el encadenamiento de fenómenos, etc). Después se pueden visionar diapositivas, siendo trabajo de los niños determinar la zona en la que es posible que ocurra lo reflejado en la foto, decir cuál es el problema reflejado y cómo encaja en nuestro esquema de causas- consecuencias. Finalmente, se trabaja la diferencia entre explicar/ justificar / compartir/ comprender algo, mediante textos (sobre las causas y consecuencias de los problemas) en los que se han omitido los verbos, debiendo emplear de entre los cuatro anteriores los más indicados para completar en texto.

C. Hipótesis

Los alumnos deben plantear una posible solución al problema que se está investigando.

Actividades: Para lograr redactar una hipótesis se pueden realizar encuestas a personas ancianas para conocer su opinión sobre las posibles soluciones, entrevistas con personas conecedoras del tema, juegos que propongan algunos modelos de resolución de conflictos, asambleas que permitan consensuar la solución, etc. Finalmente, la hipótesis es redactada por la clase y escrita en una cartulina que se deja a la vista de todos.

D. Tratamiento interdisciplinar

Se trabajan contenidos curriculares de las diferentes áreas que nos permitan obtener una información clara sobre el problema y la hipótesis que hemos planteado. Se trata no sólo de adquirir información, sino que ésta sirva para empatizar con las situaciones presentadas, por lo que es importante la presencia de juegos en donde la información cognitiva se acompañe de la vivencia del problema (el conocimiento puro y duro no forma a personas sensibles con los problemas de los demás). Ejemplo de dichos juegos puede ser los

juegos de rol en donde los niños forman grupos que representan diferentes intereses, debiéndose llegar a un punto en común mediante el diálogo. Así, podemos organizar a la clase en tres grandes grupos: gobierno, grupo social desfavorecido, grupo económico fuerte. Cada uno define sus intereses: el gobierno debe lograr un equilibrio democrático entre las partes, los desfavorecidos deben conseguir mejoras sociales y los poderosos deben intentar conservar sus derechos económicos fundamentales. Previamente se deben trabajar contenidos de ciencias sociales acerca de la realidad histórica, social y económica, pasada y presente, del país. Cada grupo elige que le gustaría mantener y cambiar del país y se inicia el diálogo por espacio de una hora, debiéndose llegar a las decisiones por consenso (Este juego toma como base otros que aparecen en La Alternativa del Juego I y II de Paco Cascón y Carlos Martín Beristain. Se trata de dos pequeños volúmenes sobre juegos desde la Educación para la Paz, cuyo uso en clase es muy recomendable y práctico).

E. Técnicas para la recogida de datos

Se hace una selección de técnicas para recoger datos que avalen nuestra hipótesis. Ejemplo de estas técnicas son: cuaderno de campo, recogida de documentos, entrevistas sobre modos de resolución de conflictos en las familias, entrevistas a expertos, buzones de ideas-sugerencias, etc.

F. Conclusiones

Se trata de acordar una serie de compromisos que permitan afrontar el problema. Los compromisos se concretan en diferentes planos: individual, clase, colegio, familia, barrio, ciudad, nación, etc.

G. Informe

Se trata de recoger por escrito y de forma sintética todos y cada uno de los pasos que se han realizado en esta investigación, ofreciendo una valoración crítica de la misma y planteando una reformulación si fuera necesaria.

Evidentemente, en un artículo de corta extensión no se puede ofrecer una minuciosa descripción de los diferentes tipos de actividades que se pueden utilizar para trabajar un problema concreto. El resumen expuesto es simplemente una indicación acerca de las fases en las que podemos agrupar las actividades, lo cual nos da una idea de la naturaleza de las mismas (expresión de sentimientos, análisis de causalidades, descripciones, etc) y todo ello bajo la idea de conflicto. Hay que partir de una situación problemática que permita la implicación de los alumnos para, a partir de dicha implicación, ir desgranando las diferentes fases.

Otro ejemplo de como se puede trabajar en el aula desde la Educación para la Paz se puede encontrar en el primer número de la colección documentos curriculares editado por el Ayuntamiento de Valladolid. En dicho volumen, y bajo el título de La Diferencia Enriquece, el Grupo de Educación para la Paz del Consejo Educativo de Valladolid (1994) realiza propuestas de trabajo sobre interculturalismo para los diferentes ciclos educativos adoptando un esquema de trabajo diferente al anteriormente expuesto. Dicho esquema es el siguiente:

- Hechos sobre el problema
- Causas del problema
- Consecuencias del problema
- Soluciones al problema
- Informe de la investigación

Como se puede observar y a pesar de las posibles diferencias entre los dos esquemas de trabajo, en ambos se hace hincapié en la necesidad de aunar lo cognitivo y lo afectivo, partiendo de un problema que permita la implicación del alumno. Ello se repite en las abundantes propuestas metodológicas que se hacen desde la Educación para la Paz y de las cuales se podrá encontrar ejemplo en la bibliografía de este artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- GOMEZ, J (1991): *Educación para la Paz*. Madrid, CCS.
- GRUPO DE EDUCACION PARA LA PAZ del Consejo Educativo de Valladolid (1994): *La Diferencia Enriquece*. Ayuntamiento de Valladolid.
- MEC (1989): *Diseño Curricular Base Educación Primaria*. Madrid
- MEC (1989): *Diseño Curricular Base Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid
- MEC (1990): *Ley Orgánica de Ordenación general del Sistema Educativo*. Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC.
- PEREZ, A (1991): "Investigación/acción y Currículum". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 10. Zaragoza.
- UNESCO (1983): *La Educación para la Cooperación Internacional y la Paz en la Escuela Primaria*. Lausanne.
- VARIOS (1990): *Educación para la Paz. Una Propuesta Posible*. Seminario de Educación para la Paz. Madrid, APDH-CIP.
- WHITAKER, P (1993): "Consideraciones sobre el Currículum", en Hicks, D. (1993) *Educación para la Paz*. Madrid, Morata-Mec.
- XARES, X. (1991) : *Educación para la Paz*. Madrid, Editorial Popular.
- XARES, X. (1992) : *Educación para la Paz*. Madrid, MEC.