

EL CONTEXTO ORGANIZATIVO DE UN PROYECTO CURRICULAR DE PAZ

XESUS R. JARES

RESUMEN

Desde la premisa de que todo proyecto educativo se realiza en y presupone un determinado formato organizativo, cuestionamos la tradicional segregación que la dimensión organizativa ha tenido/tiene en las cuestiones curriculares y que también se ha dejado sentir en el caso de la Educación para la Paz (EP). Desde estos presupuestos, abordamos cuatro aspectos de la relación que nos ocupa: las violencias estructurales en las que se asienta y genera el sistema educativo; el significado del currículum organizativo oculto; las características de la organización del centro desde los presupuestos de la EP y, en último lugar, propuestas para abordar el Proyecto Educativo de Centro (PEC).

ABSTRACT

Having as the starting point the idea that every educational project has a specific organizational framework, we question the traditional segregation that the organizational dimension has had and currently has in curricular matters and which has also been reflected in Peace Education (PE). From these assumptions, we tackle four aspects of the points we are dealing with: the structural violences settled and generated by the educational system, the meaning of the hidden organizational curriculum, the characteristics of the school organization from the assumptions of Peace Education and, finally, proposals in order to tackle the School Educational Project.

PALABRAS CLAVE

Organización, Educación, Paz, Violencia estructural, Currículum organizativo oculto, Proyecto Educativo de Centro.

KEYWORDS

Organization, Education, Peace, Structural violence, Hidden organizational curriculum, School Educational Project.

1. INTRODUCCION

Todo proyecto educativo se realiza en y presupone un determinado formato organizativo. Descuidar esta relación tiene que ver con *la tradicional segregación que la dimensión organizativa ha tenido/tiene en las cuestiones curriculares*. El caso de la Educación para la Paz (EP) no ha sido una excepción. Como hemos señalado en otro lugar (Jares, 1994b), tanto en el Estado español como allende nuestras fronteras, los trabajos, publicaciones, investigaciones, etc. sobre esta dimensión educativa se han centrado en dos aspectos esenciales: el *qué*, los contenidos, y el *cómo*, referido únicamente a la metodología. En uno y otro caso las cuestiones organizativas han sido soslayadas. La concreción de ambos polos se ha plasmado en nuestro país en la confección de diversas unidades didácticas, aunque todavía claramente insuficientes para las necesidades que existen, y en diversas propuestas didácticas de aula, entre las que los juegos cooperativos y de

simulación han ocupado un lugar destacado. No cabe duda que muchas de estas iniciativas llevan consigo de forma implícita una inequívoca propuesta organizativa. En este sentido, en muchos casos al no haber contradicciones entre lo curricular y lo organizativo las propuestas han funcionado. En otros, por ejemplo, ha habido problemas justamente porque muchas de aquellas alternativas didácticas exigen una reformulación organizativa que al no darse echan por tierra dichas iniciativas. Por consiguiente, coincidimos con Santos Guerra cuando afirma que "ni en la investigación en la acción ni en la innovación curricular se ha tenido en cuenta suficientemente el aspecto organizativo de los centros, su estructura profunda, su dinámica de participación" (Santos Guerra, 1987, 4). Esto implica, y es nuestra primera tesis de partida, que *la renovación cualitativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y la EP es uno de ellos, tiene que llevar necesariamente la renovación de las estructuras organizativas.*

En segundo lugar, no podemos dejar de cuestionar la igualmente *tradicional división entre lo educativo y lo organizativo*, como sí de dos procesos paralelos se trataran. División que vuelve a plantearse fuertemente al tratar el tema de la gestión en general y de la dirección en particular de los centros escolares. Frente a esta posición, entendemos, tal como señala Gray, que

"las cuestiones de organización son también cuestiones fundamentales de educación. La escuela es una forma institucionalizada de educación pero las instituciones son creaciones, no formas preexistentes. No podemos separar estilos de gestión de las escuelas de estilos de enseñanza ya que el clima de gestión refleja e influye (si no determina) el entorno de aprendizaje en el aula" (Gray, 1985, 84).

Por consiguiente, la dimensión organizativa tiene que ser planteada simultáneamente al proyecto educativo, buscando la coherencia entre los fines perseguidos y los medios a emplear, incluyendo en este último la dimensión organizativa.

En otras palabras, la *organización escolar no es indiferente de los procesos de enseñanza-aprendizaje que en ella se producen*: la estructura organizativa, las normas, el estilo de dirección, la participación, la comunicación, el sistema de relaciones, la delegación de funciones, el tratamiento de los conflictos, la evaluación institucional, etc., no son sólo condiciones sino también agentes de aprendizaje. Por consiguiente un *proyecto curricular de EP tiene que plantearse la relación de los temas citados con los valores y objetivos que dicho proyecto persigue*. Como señala Pérez Gómez (1988, 82-83), la enseñanza es un sistema que se produce en una institución que

"genera posibilidad a la vez que provoca condiciones y limita la comunicación educativa. La institución engendra su propia dinámica, su propio ritmo y sus propias necesidades e intereses. No pocas veces los intereses, necesidades y dinámica propios de una institución burocrática se levantan como gigantes que obstaculizan y distorsionan la comunicación. A menudo, la institución se olvida de su carácter instrumental como facilitadora del aprendizaje y cumple funciones al margen e incluso en contra de los objetivos que originariamente determinaron su aparición y que deberían justificar su permanencia. En cualquier caso, la enseñanza ha de considerar la importancia de su ubicación institucional".

En tercer lugar, no podemos olvidar que el propio *concepto de paz positiva* con el que trabajamos (Galtung, 1985; Jares, 1991) presupone, tanto en el plano social como en el escolar, unas inequívocas relaciones y situaciones sociales que hacen mención directa a un determinado tipo de estructuras organizativas. Si la paz es un orden social de amplia justicia y reducida violencia (Curle, 1978); si la idea de paz es antitética con unas relaciones

sociales violentas, asimétricas, injustas, alienantes, etc., forzosamente debe tener su traducción en el plano escolar, no sólo en lo curricular -analizar dichas estructuras para tomar conciencia de las mismas y fomentar actitudes de transformación-, sino también en su dimensión organizativo-estructural. Y ello no sólo para buscar la coherencia entre los fines y los medios a emplear, incluyendo en esto lo organizativo, sino también por lo dicho en la tesis segunda: toda organización presupone, explícita e implícitamente, unos determinados valores, un determinado currículum organizativo oculto.

Expuestas las ideas en las que se enmarca esta entrega, queremos desarrollar en esta ocasión cuatro aspectos de la relación que nos ocupa. En primer lugar, partimos del marco global del sistema educativo y más concretamente de las violencias estructurales que genera y en las que se asienta. En segundo lugar, abordamos el significado del currículum organizativo oculto, al que hemos hecho referencia, y sus implicaciones en una educación en valores. En tercer lugar, analizamos las características de la organización del centro desde los presupuestos de la EP, y, en cuarto lugar, realizamos una serie de propuestas para introducir la EP en el Proyecto Educativo de Centro (PEC).

2. LAS VIOLENCIAS ESTRUCTURALES DEL SISTEMA EDUCATIVO

Es precisamente en este nivel macro, estructura y funciones del sistema educativo, en donde se han hecho desde la Educación para la Paz (EP), y de forma más o menos explícita, las referencias a la cuestión organizativa. Como hemos señalado en otro lugar (Jares, 1991), la estructura organizativa del sistema educativo es el elemento más problemático con el que se encuentra la EP debido a la configuración violenta de la estructura escolar. Tanto desde la Sociología de la educación y las Teorías del currículum, como desde la propia investigación en educación para la paz (Galtung, 1973; Galtung, 1985; Haavelsrud, 1976; Cobalti, 1985; Jares, 1991), se detectan una serie de violencias estructurales en el sistema educativo que hace que sea un medio no muy favorable para un proyecto educativo como el que nos ocupa. De forma resumida, podemos decir que vivimos en una sociedad violenta, injusta, compleja, conflictiva y desigual. Una sociedad que está cruzada por variables discriminatorias como son la clase social, el sexo o la raza, fundamentalmente. Variables que, por ende, también están presentes en el interior del sistema educativo y en el que, al igual que en la sociedad, producen contradicciones y conflictos de todo tipo.

Antes de proseguir, debemos señalar que por violencia estructural entendemos aquel tipo de violencia que está "edificada dentro de la estructura, y se manifiesta como un poder desigual y, consiguientemente, como oportunidades de vida distintas. Los recursos están desigualmente distribuidos, como sucede cuando está fuertemente sesgada la distribución de la renta, o está desigualmente distribuida la alfabetización/educación, o cuando los servicios médicos existentes en determinadas zonas son sólo para determinados grupos, etc. Por encima de todo, está desigualmente repartido el poder de decisión acerca de la distribución de los recursos" (Galtung, 1985, 38-39). Por ello, "llamar paz a una situación en la que imperan la pobreza, la represión y la alienación es una parodia del concepto de paz" (Galtung, 1981:99). Salio (1984 y 1986) resume las violencias estructurales del sistema educativo en el siguiente cuadro:

VIOLENCIA ESTRUCTURAL EN LA FORMA ACTUAL DE LA EDUCACION	
FUNCION SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> - Expropiación de la función autoeducante de la familia y de cada uno. - División social del trabajo (manual/ intelectual). - Reproducción de la jerarquía social. - "Aparcamiento" funcional de las relaciones de dependencia económica.
RELACIONES INTERPERSONALES	<ul style="list-style-type: none"> - Agresividad latente/disciplina/coerción. - Jerarquía escolar (ministro/delegados/ inspectores/directores/enseñante/bedel). - Meritocracia y competición.
PROCESO DE CONSTRUCCION Y SOCIALIZACION	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación jerárquica, de una "vía" (antiadialógica). - Parcialización y fragmentación del saber (nociónismo). - Etnocentrismo cultural y antropológico (racismo).

Con este estado de cosas no es de extrañar que desde diversos sectores y países se haya cuestionado la viabilidad de educar para la paz en el interior del sistema educativo (Cfr. Jares, 1991). En todo caso llega a plantearse la necesidad de los cambios organizativos como requisito para poder desarrollar la EP.

"Es probablemente ingenuo pensar que pueda haber una auténtica educación para la paz dentro de los sistemas escolares de la mayor parte de los países sin que ello repercuta de alguna manera en sus sistemas" (Galtung, 1985, 124).

En todo caso entendemos que, tanto frente a los que propugnan "saltarse" el sistema educativo como a los que piensan de forma mecanicista que estamos "condenados" a reproducir la ideología y la estructura social dominante, entendemos que las resistencias, conflictos y contradicciones que se producen en su interior son un recurso didáctico insuperable para tomar conciencia de dichas violencias como primer paso para su transformación. Igualmente es necesario utilizar dichas resistencias y conflictos para trasladarlas a la propia sociedad en una dialéctica constante de relación entre el micro y el macronivel. Como señala Sarup,

"la finalidad del currículum crítico es el reverso de la del currículum tradicional; este último tiende a 'naturalizar' los acontecimientos; aquél intenta obligar al alumno a que cuestione las actitudes y comportamientos que considera 'naturales'. El currículum crítico ofrece una visión de la realidad como un proceso cambiante y discontinuo cuyos agentes son los seres humanos, los cuales, por tanto, están en condiciones de llevar a cabo su transformación. La función del currículum no es 'reflejar' una realidad fija, sino reflexionar sobre la realidad social; es demostrar

que el conocimiento y los hechos sociales son productos históricos y, en consecuencia, que pudieron haber sido diferentes (y que pueden serlo aún)" (Sarup, 1990, 217).

Finalmente, aunque hayamos introducido un clima y una organización lo más próxima posible a los valores de la EP, por principio pedagógico básico y por trabajar en un medio que, como acabamos de ver, es estructuralmente violento, es imprescindible realizar una "constante autocrítica sobre nuestras formas de educar, con vistas a cambiarlas y mejorarlas para que, cada vez más, estén en sintonía con los valores y conocimientos" (Lederach, 1984, 42 y 119). Cuestión que, en esta entrega, nos lleva a interrogarnos por lo que denominamos currículum organizativo oculto.

3. EL CURRÍCULUM ORGANIZATIVO OCULTO

"La ideología de una escuela puede considerarse como una construcción en un espejo a través del cual se reflejan las imágenes. La cuestión es la siguiente: ¿qué personas se reconocen a ellas mismas como provistas de valor en esta imagen? ¿Qué otras imágenes son excluidas por la imagen de valor dominante de manera que algunos estudiantes son incapaces de reconocerse a sí mismos?. De igual manera nos podemos preguntar sobre la acústica de la escuela. ¿Cuál es la voz a la que se presta atención? ¿Quién habla? ¿Quién es llamado por esta voz? ¿Para quién es familiar?" (Bernstein, 1990, 126).

Todavía en la actualidad las ideologías conservadoras y neoliberales hacen hincapié en la neutralidad de la educación, la "ideología de la neutralidad ideológica", en palabras de Sánchez Vázquez (1976). Desde estas posiciones el sistema educativo se presenta como una realidad construida de forma objetiva, libre de valores y de todo tipo de disputa o conflicto. Tal como han puesto de relieve diversos autores (Apple, 1986; 1987; Gimeno, 1988; 1992; Jares, 1993a, 1993b; Kemmis, 1988; Torres, 1991), la escuela aparece como una institución neutra y aconflictiva al servicio de una sociedad también neutra y consensuada. Coincidimos con Torres al señalar que,

"el mito más importante en que se asienta la planificación y el funcionamiento del sistema educativo en los países capitalistas es el de la neutralidad y objetividad del sistema educativo y, por consiguiente, de la escolarización. Todo un grupo de ceremonias están encaminadas a intentar tal demostración, entre ellas: la creencia en un proceso objetivo de evaluación; una organización formal de la escolarización, especialmente la considerada como obligatoria, en la que todos los alumnos y alumnas tienen las mismas exigencias, los mismos derechos y obligaciones, y además se les ofrece lo mismo; y un 'folclore de fuerte individualismo' que viene a propagar el mensaje siguiente: quien trabaje duramente y sea inteligente tendrá éxito" (Popkewitz, 1987, IX. En Torres, 1991, 14).

Sin embargo en la actualidad, partiendo de la constatación de que el sistema educativo es una realidad socialmente construida e históricamente determinada, se puede decir que son cada vez menos los que cuestionan la importancia del estudio del currículum oculto. Ahora bien, tampoco es menos cierto que, en el terreno organizativo que es el que nos ocupa aquí, ya no existe tanta unanimidad y desde luego no existe una tradición investigadora y reflexiva tan amplia como la referida principalmente hacia el ámbito de los contenidos y estrategias didácticas del currículum. En efecto, *la mayor parte de las obras dedicadas al estudio del currículum oculto hacen escasas referencias a la relevancia de lo organizativo en su conformación o silencian totalmente las implicaciones y derivaciones organizativas del mismo*. En otras palabras, queremos resaltar la inequívoca relación entre

currículum oculto y formatos organizativos. Obviamente entendemos que para entender el papel del currículum oculto en su totalidad es igualmente necesario plantearse las relaciones entre los presupuestos organizativos y los curriculares y entre éstos y el papel o modelo de profesor, así como en la interacción de todos ellos con la cultura generada en la propia escuela y la del contexto social. Como señala Codd (1989, 158-159):

"La cultura implícita en el contexto organizativo y administrativo de la escuela ofrece los mecanismos ocultos con los que se fabrica el tejido de la vida social. Todas las decisiones, las discusiones y los actos administrativos sólo cobran significado en términos culturales. Pero la cultura no es algo de lo que las personas sean conscientes. En ella se incluyen las conexiones ignoradas u ocultas que se establecen entre las percepciones básicas y las ideas disponibles, y las convenciones compartidas por la gente y a través de las cuales esas percepciones y esas ideas cobran sentido".

El currículum oculto "hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza" (Torres, 1991, 198). En otras palabras, el currículum oculto

"se desarrolla y evalúa sin llegar a hacerse explícito en ningún momento en la mente e intenciones del profesorado ni, por supuesto, tener el asentimiento del alumnado o de sus familias. Funciona de una manera implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas escolares. No es fruto de una planificación 'conspirativa' del colectivo docente. Pero lo que es importante señalar es que da como resultado una reproducción de las principales dimensiones y peculiaridades de la esfera económica de la sociedad" (Torres, 1991, 76).

Por lo planteado, se puede apreciar como el currículum oculto no se puede reducir únicamente a los aspectos de contenidos o metodologías, sino que afecta a todas las dimensiones del currículum, es decir, y siguiendo a Jackson (1991), el ambiente escolar, las relaciones sociales, la distribución del tiempo y del espacio, las relaciones de autoridad, el uso de premios y castigos, el clima de evaluación, etc. Tal como señala Gimeno (1992, 154-5), este tipo de análisis tienen una gran virtualidad para entender la educación institucional debido a tres razones. En primer lugar, en cuanto que permiten distinguir entre lo que se dice y lo que realmente se hace. En segundo lugar, por cuanto permiten comprender el término de cultura como contenido del currículum en un sentido antropológico más que académico. En tercer lugar, y en lo que a nosotros más nos interesa, por cuanto destaca la importancia de los contextos o ambientes.

Un ejemplo en el que se demuestra no sólo la influencia de las formas organizativas en el currículum oculto, sino, además, como aquellas varían en función del tipo de centro, lo consituyen los trabajos de S. Bowles y H. Gintis en Estados Unidos. Éstos

"comprueban como los colegios a los que acceden en mayor medida los miembros de la clase trabajadora y de los grupos étnicos más desfavorecidos se rigen en su interior por sistemas organizativos que hacen más hincapié en el control conductual y en el acatamiento de reglas; las estructuras coercitivas de autoridad y las mismas expectativas de fracaso escolar del profesorado y de las propias familias, contribuyen a preparar a tales asistentes para puestos de trabajo inferiores" (Torres, 1991, 71-72).

Por el contrario, los centros de enseñanza a los que acuden los grupos sociales que disponen de mayor nivel de vida

"hacen uso de sistemas relativamente abiertos que favorecen la mayor participación del estudiante, la supervisión menos directa, más elecciones estudiantiles y, en general, un sistema de valores que destaca la interiorización de los estándares del control" (Bowles y Gintis, 1981, 177. Cit. por Torres, 1991, 72).

Otro ejemplo de investigación etnográfica que indaga en las implicaciones educativas del *currículum organizativo oculto* es el que nos presenta la investigación llevada en Estados Unidos por Nancy R. King en la etapa de Educación Infantil. En la misma se constata, en el plano organizativo, como "el horario escolar muy pronto se muestra férreamente dividido entre dos modalidades de acción: el juego y el trabajo" (Torres, 1991, 79). Lo mismo se puede decir con respecto a las dos categorías de recursos que se establecen: "materiales escolares" y "juguetes".

"Los alumnos y alumnas, sin necesidad de que se les dijese lo que era trabajo o juego, iban constatando a través de las reacciones de la maestra, que unas actividades eran más importantes que otras y sobre esta base, iban paulatinamente descubriendo el 'valor real' de cada tarea. Las actividades de trabajo son las que se consideran importantes, mientras que las de juego el alumnado piensa que la profesora no las valora. Eso explica por qué cuando se pide a los niños o niñas que digan qué han aprendido en un determinado período de tiempo en el colegio, sólo respondan con aquellas cosas que la profesora etiquetó como trabajo. Únicamente tienen consciencia de aprendizajes que la profesora valora y verbaliza" (Torres, 1991, 80).

En definitiva, el análisis del currículum oculto en su dimensión preferentemente organizativa debe dirigir su mirada hacia lo que realmente se esconde, transmite y aprende en esas tres dimensiones o ámbitos de concreción organizativa: sistema educativo; centro escolar y organización del aula. En todos ellos la búsqueda de la coherencia entre lo explícito y lo oculto, entre lo que se pretende aprender y las formas organizativas adoptadas, es un reto insoslayable.

4. LA ORGANIZACION DEMOCRATICA DEL CENTRO ESCOLAR

Un proyecto educativo de Educación para la Paz (EP) necesariamente implica una democratización de las estructuras escolares. Y ello tanto por el concepto de paz positiva en el que se asienta como por las implicaciones organizativas de los derechos humanos.

En estos tiempos de posmodernismo, mercantilización de la democracia y auge de movimientos neofascistas, es necesario, tanto en el plano social en general como en el educativo en particular, dar un nuevo impulso regenerador a lo que denominamos *cultura democrática*. *Una cultura de paz exige e implica una cultura democrática*. En el ámbito escolar, la LODE consagraba unos valores claramente favorables a la escuela pública, democrática y, aunque desigual en su representación, específicamente resuelta en favor de la participación de todos los sectores de la comunidad educativa. Pero la legislación, como las buenas intenciones, no bastan para transformar la realidad. Como acertadamente señala Barry McDonald, "la ciudadela de la práctica establecida no sucumbirá simplemente cuando llame a su puerta, educadamente, una buena idea ...". Por ello, ante la actual situación de desdibujamiento de aquellos principios y de las resistencias a extender los hábitos democráticos en los centros, es necesario impulsar una política que asuma esta realidad para analizarla y tomar las medidas necesarias para su transformación. Obviar la actual situación o negarla con retóricas autocomplacientes, no deja de ser, más que un desconocimiento o miopía política, un caso más de perversa doble moral.

Desde la EP se ha insistido en la necesidad de buscar la coherencia entre los fines y los medios a adoptar, en este caso, entre la finalidad de formar personas democráticas y comprometidas con la democracia y los medios y estructuras a construir para alcanzar dichos fines. En este sentido, se afirma que *si queremos que la escuela forme a personas democráticas y participativas, ella misma tiene que estar organizada desde esos presupuestos*. Por ello, la búsqueda de una sociedad plenamente democrática, requiere no sólo que el sistema educativo fomente una actitud libre y participativa para la vida social futura o de adultos, sino que, tal como han insistido diversos autores, desde los clásicos (Dewey, Freinet, etc.) a los más recientes (Escudero Muñoz, 1994, 53; Fernández Enguita, 1992, 59; Fortat y Lintanf, 1989; Massarenti, 1984; Peñalver Gómez y González Monteagudo, 1994, 13; Torres, 1994, 44; ...), el propio sistema educativo debe articularse bajo los principios en los que dice fundamentarse.

Para avanzar en esta dirección es necesario modificar los planteamientos burocráticos y eficientistas de la organización escolar, a los que últimamente vuelve a recurrirse con mayor énfasis, por otros más descentralizados, participativos y democráticos. Como señala Rizvi,

"la esperanza de una escuela democrática está obstaculizada por la persistencia de la racionalidad burocrática, que no sólo está asumida en gran parte por la teoría y la práctica de la administración escolar, sino que también influye en la forma en que se analizan los problemas educativos, e incluso en la manera en cómo se formulan los programas de reformas democráticas en la educación" (Rizvi, 1993, 60).

Esta estructura organizativa participativa, debe afectar desde el funcionamiento cotidiano de las clases, la coordinación del profesorado a la gestión del centro. Con ser muy importante, la participación en los centros escolares no empieza ni termina en los Consejos Escolares.

Sin embargo, coincidimos con San Fabián (1992, 79) cuando señala que,

"la democracia no ha impregnado en profundidad el funcionamiento de los centros, esto es, las relaciones entre profesores y alumnos, entre profesores y padres, entre profesores y administradores. El trabajo cooperativo sigue siendo una excepción dentro y fuera del aula. Se habla de participación ficticia no sólo de los alumnos y padres sino también del profesorado, el cual no ha llegado a ejercer un mayor control sobre las condiciones de su trabajo".

En este sentido aparece un requisito imprescindible en todo funcionamiento democrático y que podemos decir está de triste actualidad: la *participación*. Como señala Santos Guerra (1994, 5),

"la participación es el principio básico de la democracia. Participación que no puede reducirse al instante del voto, sino que exige el diálogo permanente, el debate abierto, el control de las decisiones y la capacidad de crítica efectiva".

De forma sintética podemos decir que una organización democrática preocupada por ser en si misma fuente de irradiación de valores característicos de una cultura de paz, debe reflexionar y autoevaluarse de forma continua sobre los siguientes aspectos:

a) En primer lugar, sobre la forma en que se ejerce el *poder*, y, asociado a él, la *toma de decisiones*. "El conjunto organizativo no es sino la dinámica y las redes de

relaciones que se establecen sobre aspectos, formas, momentos del ejercicio del poder" (Beltrán, 1989, 334). Sí bien

"la mayor parte de la literatura se ha concentrado sobre el primer tipo -el poder visible-, con el consiguiente olvido del uso del poder para prevenir la oposición... La consideración del mismo es indispensable para comprender por qué la inactividad política de unos y, por lo tanto, su conformidad o anuencia no es más que el resultado de una particular actividad política por parte de otros autores, sin duda la actividad política predilecta del poderoso, por la apariencia de consenso y satisfacción que implican" (Alcaide, 1987, 338).

Un ejemplo de lo que decimos lo puede constituir la propia postura de evitación del conflicto: para los que detentan el poder es una estrategia de control y mantenimiento del statu quo, para los que no lo detentan puede ser un acto de sometimiento o acomodación o bien una evitación estratégica hasta conseguir un reequilibrio del poder.

b) En segundo lugar, el poder y su incidencia en la organización, puede estar matizado o "*cruzado*" por otras variables como son el sexo, clase social, raza, etc. En este sentido, la construcción "de una cultura participativa requiere fomentar la participación de los grupos menos influyentes -alumnos, padres de bajo nivel cultural, mujeres, ...-" (San Fabián, 1992, 113). Como señala Bernstein en relación al alumnado y que nosotros extendemos al conjunto de los sectores del centro escolar,

"¿cuál es la voz a la que se presta atención?, ¿quién habla?, ¿quién es llamado por esta voz?, ¿para quién es familiar?" (Bernstein, 1990, 126).

c) Por consiguiente, frente a las concepciones "técnicas" que ven el funcionamiento organizativo como incompatible con el conflicto, debemos situarlo y analizarlo desde y para un *contexto de conflicto*. En consecuencia, la apuesta por la organización democrática no debe llevarnos a posturas idílicas, alejadas de la realidad, que puedan asociarla a una ausencia de tensiones, conflictos y contradicciones. Por el contrario, no podemos olvidar la naturaleza conflictiva de la escuela (Jares, 1993a y 1993b); sus dinámicas micropolíticas, ascendentes y descendentes (Ball, 1989; 1990); así como el choque de culturas curriculares y organizativas que se dan en el sistema educativo. Es más, desde la EP también nos interesa *la utilización de estrategias no violentas de resolución de conflictos como medio para buscar con ello la plena democratización de las estructuras organizativas de los centros escolares y la emancipación de los que en ella actúan, en oposición tanto a los que se obstinan en negar los conflictos, a los que los utilizan con fines particulares y de control o a los que intervienen con un único afán de mejorar el funcionamiento del grupo y las subjetividades interpersonales.*

d) En cuarto lugar, la cultura colaborativa, que igualmente exige una cultura de paz, requiere que el propio centro debe impulsar, en todos los sectores de la comunidad educativa, *la participación como valor social*. Para ello, además de activar la participación interna en los asuntos del centro, el centro debe integrarse y participar en los asuntos de la comunidad en la que está ubicado. Por consiguiente, la participación, tanto en su dimensión de gestión como en su dimensión educativa, es *un derecho y una necesidad del proceso educativo institucional escolar*. Derecho y necesidad de todos los sectores educativos, y no sólo del profesorado, a

"sentir que tienen una apuesta en la escuela y deben confiar en que la organización de la escuela realizará o mejorará esas apuestas, o de que se darán buenas razones en caso de que ello no ocurra" (Bernstein, 1990, 124).

En definitiva, hacer real la democracia participativa en los centros escolares es, como hemos señalado, una exigencia no sólo educativa sino también moral y política. En este sentido hacemos nuestras las palabras de Angel I. Pérez Gómez cuando señala:

".. Si se concibe la democracia más como un estilo de vida y una idea moral, que como una forma de gobierno, donde los individuos, respetando sus diferentes puntos de vista y proyectos vitales, se esfuerzan a través del debate y la acción política, de la participación y cooperación activa, por crear y construir un clima de entendimiento y solidaridad, donde los conflictos inevitables se ofrezcan abiertamente al debate público, cabe fomentar la pluralidad de formas de vivir, pensar y sentir, estimular el pluralismo, y cultivar la originalidad de las diferencias individuales como la expresión más genuina de la riqueza de la comunidad humana y de la tolerancia social" (1992, 30).

5. ORIENTACIONES PARA INTRODUCIR LA EDUCACION PARA LA PAZ EN EL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO

El Proyecto Educativo de Centro (PEC) representa el proceso organizativo en el que cristalizan, al menos como posibilidad, todas las variables contextuales, organizativas y curriculares que se dan en un centro escolar. Así, aspectos como a qué se da importancia, cuál es el papel de los valores en el centro y qué tipo de estrategias se van a implementar tanto para desarrollarlos didácticamente como para evaluarlos; qué proceso seguimos para su confección; cómo van a participar en el mismo los diferentes estamentos de la comunidad educativa; cómo y quién va a tomar las decisiones que son necesarias adoptar; cómo nos organizamos para conseguir los objetivos marcados; etc., son dimensiones organizativas que van a estar en juego, explícita o implícitamente, en el proceso de su elaboración.

No obstante, antes de introducirnos en el desarrollo de este punto me parece necesario recalcar tres ideas previas. En primer lugar, no conviene olvidar la aparente obviedad de que todo centro tiene su proyecto educativo, explícita o implícitamente construido. Por consiguiente, en el tema que nos ocupa y tal como hemos visto en el punto dos de esta entrega, se trata de analizar cómo funciona el currículum oculto, el tipo de cultura organizativa que se vive en el centro, para, de esta forma, evitar que puedan existir contradicciones entre el currículum explícito y el implícito. En segundo lugar, frente a la utilización burocratizada del PEC, debemos insistir en su carácter de *proceso* que, como tal, siempre debe estar sujeto a las revisiones que cíclicamente sean necesarias acometer. No se trata, pues, de redactar un documento que nos sirva de por vida para presentar a las autoridades administrativas. Por el contrario,

"una de las virtualidades de la elaboración y evaluación continua del PEC, en tanto que proceso inacabado, es su capacidad para generar debate entre todos los miembros de la comunidad educativa" (Jares, 1994c, 29).

En tercer lugar, observamos una *coincidencia de principios y valores en la bibliografía existente sobre los PECs y algunos en los que se fundamenta la EP*. Así, consensuar por la comunidad educativa un PEC supone poner en práctica un proceso de trabajo en equipo acorde con los objetivos y contenidos de la EP, tales como la participación, el diálogo, la escucha activa, la negociación, el consenso, el respeto a las minorías en una escuela integradora; el compromiso con la organización y los valores democráticos; la cooperación frente a la competición; etc. No cabe duda que este proceso tendrá sus dificultades y sus

conflictos, pero en todo caso éstos tienen que ser utilizados como fuente de participación y de progresión en el trabajo cooperativo.

En el campo institucional de la EP, si analizamos lo que viene siendo su práctica cotidiana, vemos que abarca un amplio espectro de posibilidades que van desde la simple conmemoración de una efemérides a su integración en el PEC como eje vertebrador y señal de identidad del mismo. En medio quedan una serie de posibilidades, como son la realización de determinadas unidades didácticas en algunas áreas de enseñanza; la experimentación de programas sobre alguno de los componentes de la EP que hemos visto; la aplicación de técnicas o dinámicas concretas como pueden ser los juegos cooperativos, los estudios de casos, taller de documentos, juegos de rol, discoforum, cineforum, etc.; como referencia constante en alguna asignatura; etc. Obviamente la mayoría de estas posibilidades están en función de los contextos educativos en los que se producen. Por nuestra parte, propugnamos trabajar la EP simultáneamente y sí es posible, tanto a nivel de aula como de centro. Desde esta perspectiva, propugnamos la integración de la EP como una de las señas de identidad del PEC. Y es en este nivel de intervención en el que nos centraremos en este punto.

De forma general, en la elaboración del PEC, el equipo de profesores de cada centro y la comunidad educativa en general debería tener en cuenta los siguientes criterios (Jares, 1992):

1. En primer lugar responder a las preguntas fundamentales en la elaboración del PEC:
 - ¿Dónde estamos?. Análisis del contexto social y educativo en el que se inserta la acción educativa.
 - ¿Quiénes somos?. Principios de identidad.
 - ¿Qué queremos?. Objetivos a conseguir.
 - ¿Cómo nos organizamos?. Estructura organizativa, que, lógicamente, deberá ser coherente con los objetivos a conseguir (Gairín, 1991).
2. Establecer de forma consensuada el contenido concreto de lo que se entiende por EP, su significado e implicaciones educativas, y delimitar los aspectos de la misma que se van a trabajar.
3. Delimitar los objetivos y los contenidos para cada etapa. Para ello, más que los libros de texto, deberemos utilizar los decretos en donde se establece el currículo para cada una de las etapas educativas.
4. Precisar el perfil o modelo de profesor acorde con la EP. Lo que nos debe obligar a una reflexión constante sobre nuestro rol en la institución educativa y en la sociedad.
5. Establecer los criterios metodológicos generales.
6. Concretar las actividades educativas comunes a todo el centro. La revisión de algunas propuestas que ya se han publicado pueden ser de gran utilidad.
7. Fijar los materiales y recursos necesarios para poder llevar a la práctica este tema transversal.

8. Diseñar las necesidades organizativas, tanto de aula como de centro, necesarias para abordar la EP: organización de grupos, profesores, tiempos, espacios, etc.

9. Establecer los criterios generales de evaluación, y el sentido de su orientación, de los objetivos programáticos marcados. Por ejemplo:

a) Cómo se enjuicia a las personas y grupos sociales, etnias, etc., ajenas al endogrupo:

- Grado de aceptación de las diferencias y la diversidad (cultural, lingüística, racial, sexual, etc.).
- Grado de tolerancia y respeto.
- Grado de solidaridad con los desfavorecidos.
- Etc.

b) Nivel de compromiso con los valores de paz: justicia, solidaridad, respeto, igualdad, noviolencia, etc.

10. Especificar los criterios de evaluación y las actividades evaluadoras del propio proceso de elaboración del PEC, de su viabilidad y de sus resultados.

Concretamente y como pautas fundamentales deberían tenerse en cuenta las siguientes:

a) Nivel de participación en las actividades de grupo y grado de respeto a las normas de funcionamiento:

- Participación: quién participa; sobre qué temas; en qué contextos; etc.
- ¿Cuál es el grado de responsabilidad y de oportunidad que tienen los alumnos, profesores y padres para participar en la toma de decisiones?
- ¿Cuál es el grado de discusión acerca de las pautas organizativas? ¿Hasta qué punto se permiten/alientan en la escuela prácticas democráticas?
- ¿Quiénes asumen la responsabilidad de su elaboración, puesta en práctica y evaluación?
- Grado de aceptación y respeto a los otros.
- Canales de comunicación que se utilizan.
- Etc.

b) Grado de cooperación:

- Tipo de clima social existente.
- Formas de relación: alumnado-profesorado; alumnos entre sí; profesorado-padres; etc.
- Tipo de destrezas sociales dominantes en las relaciones escolares.

c) Formas de afrontamiento de los conflictos:

- Actitud que se adopta.
- Estrategias que se ponen en juego.
- Grado de respeto a las alternativas adoptadas.

Finalmente, además de la simbiosis que establecemos entre la naturaleza del PEC y la de la EP, debemos destacar un último concepto que refuerza esta idea cuál es el de *transversalidad*. Tal como hemos señalado (Jares, 1992, 1993c), presupone no sólo la concreción de una serie de contenidos y objetivos a trabajar por etapas (ver las referencias a los contenidos de la EP en el currículum oficial en Jares, 1992, 17-54), sino, y lo que es más importante, impregnar todos los elementos curriculares y la organización de la vida del centro desde y para los valores en los que se fundamenta este tema transversal. Dicho de otra forma, más que entender la EP como un conjunto de actividades a sumar al repertorio del centro, se trata de que esté integrada en la propia vida del mismo. Por ejemplo, en un centro que además de la EP tiene como objetivo global en su PEC el fomento del interés y el disfrute con la lectura, la adopción de la EP hace que, en lugar de acumular una serie de propuestas desconexas, ese programa de fomento de la lectura se realice impregnado desde y para la dimensión paz. De esta forma la selección de libros para la biblioteca del centro y las de aula, las actividades de animación, etc., no sólo desarrollarán el objetivo inicial de formar lectores/as que disfruten con la lectura, sino que simultáneamente se trabajarán valores y otro tipo de contenidos ligados a la EP.

En conclusión, el PEC conformado desde un modelo crítico de EP debe ser un proceso continuo de diálogo, de negociación, de participación democrática, en el que el afrontamiento de los conflictos lejos de ser un obstáculo se convierte en una oportunidad para favorecer el desarrollo emancipador, tanto en lo personal como en lo organizativo. Un PEC desde y para la EP presupone orientar el currículum, la estructura organizativa y el propio modelo de profesor/a en apoyo de los valores educativos en general, que son los propios de una cultura de paz, al mismo tiempo que se cuestiona la indiferencia y "la perspectiva conformista de la educación" (Carr y Kemmis, 1986, 20).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALCAIDE, M. (1987): *Conflicto y poder en las organizaciones*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- APPLE, M.W. (1986): *Ideología y currículo*. Madrid, Akal.
- APPLE, M.W. (1987): *Educación y poder*. Barcelona, Paidós-MEC.
- BALL, S. J. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona, Paidós-M.E.C.
- BALL, S.J. (1990): "La perspectiva micropolítica en el análisis de las organizaciones educativas". En AA.VV.: *I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Actas*. Barcelona, Areas y Dtos. de Didáctica y Organización Escolar de Cataluña, 129-145.
- BELTRAN, F. (1989): *Proyecto docente*. Valencia, Universidad de Valencia.
- BERNSTEIN, B. (1990): *Poder, educación y conciencia*. Barcelona, El Roure.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1986): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.
- COBALTI, A. (1985): *Pace, ricerca sociale, educazione*. Florencia, La Nuova Italia.
- CODD, J. (1989): "Filosofía en acción". En BATES, R. y OTROS: *Práctica crítica de la administración educativa*. Valencia, Universidad de Valencia.
- CURLE, A. (1978): *Conflictividad y pacificación*. Barcelona, Herder.
- ESCUADERO, J.M. (1994): "La escuela como comunidad crítica al servicio de los valores de una sociedad democrática". *Kikiriki*, n.º 31-32, Dic.93-mayo.94, 47-58.

- FERNANDEZ, M. (1992): *Poder y participación en el sistema educativo. Sobre las contradicciones de la organización escolar en un contexto democrático*. Barcelona, Paidós.
- FORTAT, R. y LINTANF, L. (1989): *Education aux droits de l'homme*. Lyon, Chronique Sociale.
- GAIRIN, J. (1991): "Planteamientos institucionales en los centros educativos". *Curso de formación para equipos directivos*. Madrid, MEC.
- GALTUNG, J. (1973): "Education for and with Peace: It is possible?". En IPRA: *Proceedings of the International Peace Research Association. Fourth General Conference*. Oslo, IPRA.
- GALTUNG, J. (1981): "Contribución específica de la Irenología al estudio de la violencia". En UNESCO: *La violencia y sus causas*. París, Unesco.
- GALTUNG, J. (1985): *Sobre la paz*. Barcelona, Fontamara.
- GIMENO, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- GIMENO, J. (1992): "Ambitos de diseño". En GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 265-333.
- GRAY, H.L.(Ed) (1985): *Organization development (O.D.) in education*. Stoke-on-Trent, Deanhouse.
- HAAVELSRUD, M. (1976): "The Hidden Connection". *II Convention of the International Association of Educators for World Peace*. Sendai, Japón.
- JACKSON, Ph. W. (1991): *La vida en las aulas*. Madrid, Morata/Paideia.
- JARES, X.R. (1991): *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid, Popular.
- JARES, X.R. (1992): *Transversales. Educación para la paz*. Madrid, MEC.
- JARES, X.R. (1993a): "El lugar del conflicto en la organización Escolar". *Revista de Educación*, nº 302, sep-tic., 1993, 113-128.
- JARES, X.R. (1993b): "Los conflictos en la organización escolar". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 218, octubre, 71-75.
- JARES, X.R. (1993c): "Transversalidad e Proxecto educativo". *Revista Galega de Educación*, nº 18, octubre, 8-14.
- JARES, X.R. (1994a): "A participación nos centros escolares. Reflexions para sairmos dunha crise". *Revista Galega de Educación*, nº 21.
- JARES, X.R. (1994b): "Educación para la paz y Organización Escolar". En FERNANDEZ HERRERIA, A. (Coord.): *Educando para la paz. Nuevas propuestas*. Granada, Universidad de Granada.
- JARES, X.R. (1994c): "Los valores en el proyecto educativo de centro". *Comunidad Educativa*, nº 211, enero, 28-33.
- KEMMIS, S. (1988): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.
- LEDERACH, J.P. (1984): *Educar para la paz*. Barcelona, Fontamara.
- MASSARENTI, L. (1984): *A l'école des droits de l'homme*. Ginebra, Univ. de Ginebra.
- PEÑALVER, C. y GONZALEZ, J. (1994): "La educación como práctica ética y democrática". *Kikiriki*, nº 31-32, 13-21.
- PEREZ, A. (1988): *Curriculum y Enseñanza: Análisis de Componentes*. Servicio de Publicaciones de la Universidad, Málaga.
- PEREZ, A. I. (1992): "Funciones sociales de la escuela". En GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 17-33.
- RIZVI, F. (1993): "La racionalidad burocrática y la esperanza de una escuela democrática". En CARR, W. (Coord.): *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla, Diada, 41-63.
- SALIO, G. (1984): "Educazione alla pace come educazione alla nonviolenza". *Scuola e Città*, nº 9, septiembre.
- SALIO, G. (1986): "Teoría e pratica dell'educazione alla pace". En NOVARA, D. e RONDA, L.: *Scegliere la pace. Guida metodologica*. Turín, Abele.
- SANCHEZ, A. (1976): "La ideología de la "neutralidad ideológica" en las Ciencias Sociales". *Zona abierta*, nº 7, 34-42.
- SAN FABIÁN, J.L. (1992): "Gobierno y participación en los centros escolares: sus aspectos culturales". En AA.VV.: *Cultura escolar y desarrollo organizativo. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla, Universidad de Sevilla, 79-118.
- SANTOS, M. A. (1987): "Organización escolar e investigación educativa". En *Investigación en la Escuela*, nº 2, 3-13.
- SANTOS, M.A. (1994): "La escuela: un espacio para la cultura". *Kikiriki*, nº 31-32, 4-10.
- SARUP, M. (1990): "El currículum y la reforma educativa: Hacia una nueva política de la educación". *Revista de Educación*, nº 291, enero-abril, 193-221.
- TORRES, J. (1991): *El currículum oculto*. Madrid, Morata.
- TORRES, J. (1994): "Algunos rastros de conservadurismo en la institución escolar. El olvido de los valores laicos". *Kikiriki*, nº 31-32, 38-46.