

EL DESARROLLO DEL CURRÍCULUM
Y LA
EDUCACION PARA LA PAZ

Juan M. Escudero Muñóz
Universidad de Murcia
Noviembre, 1988

DESARROLLO DEL CURRÍCULUM EN EDUCACION PARA LA PAZ

El Currículum es un nuevo término cada vez más prevalente en el discurso y en la investigación pedagógica, que bien podríamos decir está convirtiéndose en un campo de conocimiento y acción educativa integrados de los clásicos estudios de ciencias de la educación (KEMMIS, 1988).

El Currículum, tal y como es entendido hoy por la mayoría de tratadistas, es algo más que un mero esnobismo terminológico. Por el contrario, supone una clara invitación, un ineludible compromiso intelectual y práctico, para superar antiguas disecciones academicistas como educación e instrucción, teoría y práctica, contenidos y objetivos, planes y enseñanza.

Así, lejos de ser una manera de hablar de lo mismo de otra manera, el currículum supone una invitación a adoptar un nuevo, y obligado, modo de pensamiento, y una plataforma totalizadora para legitimar y fundamentar toda la acción educativa.

El currículum como campo de estudio se ha convertido en una parcela relativamente bien delimitada que acoge, en la actualidad, diversas líneas y programas de elaboración teórica e investigación; como tal, cubre al tiempo una amplia parcela de fenómenos, sustantivos y diversos procesos; ha dado plena cabida al reconocimiento de la existencia de contextos múltiples para el pensamiento y acción educativa. Todo ello conforma, en definitiva, un campo de conocimiento y una realidad socio-cultural dinámica, constructiva e ideológicamente marcada.

La paz, los estudios sobre la paz y la educación para la paz, muestran también un nuevo estado de elaboración y desarrollo teórico y práctico. Más allá de su reducciones como inicial a una serie de cuestiones

relacionadas con el estudio de la violencia física, de las guerras como fenómeno social y político, este ámbito de preocupación ha supuesto una perspectiva mas amplia e interesante que da cabida al tratamiento de la violencia social y económica, así como también a la violencia ideológica; todo ello supone nuevos modos de pensar la paz, y una decidida opción por la construcción de paz no sólo en instancias estructurales y supranacionales, sino también en nuestras prácticas cotidianas, en la vida de nuestras instituciones socio-culturales, y en el tipo de relaciones y valores que tratamos de promover en su seno.

El estado de desarrollo, pues, de estos. Los ámbitos de conocimiento y acción -el currículum y la paz- no sólo permiten su tratamiento de simple compromiso académico, sino, sobre todo, un esfuerzo intelectual que desvele, como se interpenetran mutuamente.

No cabe duda de que la Escuela, agencia socio cultural, socialmente encargada de dar forma, transmitir y reconstruir conocimientos, habilidades y valores, tiene la opción, incluso el compromiso, de revisarse a sí misma en la luz de criterios y principios relacionados con la creación de paz.

La paz, a su vez, no puede quedar como una bella aspiración situada en el mundo de las ideas. Si queremos la paz, si estamos a favor de unas relaciones sociales, culturales, económicas y políticas, de naturaleza pacifista, hemos de comprometernos en la transformación de los valores subyacentes a nuestras prácticas sociales; de modo particular, lo que hacemos y como pensamos el currículum como instancial socialmente construida para mediar cultura, conocimientos, habilidades y valores a través del fenómeno de la escolarización.

En esta conferencia pretendo, pues, poner de manifiesto cómo el desarrollo currícural puede y debe contribuir a la creación de la paz, a la educación para la paz.

Para ello, quiero destacar, en primer lugar, el desafío que el currículum plantea a algo más de nuestros modos de pensar lo educativo.

En un segundo apartado, intentaré apuntar algunas bases para un desarrollo curricular comprometido con valores de paz.

1.- El Currículum como reto a algunas de nuestras concepciones educativas.

La historia educativa es un relato de hechos y acontecimientos, instituciones y prácticas sociales, relacionadas con la transmisión cultural entre generaciones. Pero es también una iluminación de nuestro presente desde la lectura de nuestro pasado que ofrece suficientes evidencias de un dato claramente constatable: como la sociedad ha pensado el proceso educativo y como ha tratado de articularlo y promoverlo a través de la creación de instituciones, y por medio de las prácticas sociales que ocurren en las mismas, no es, ni ha sido, independiente de ideologías sociales dominantes, de intereses de clases sociales y políticos, de la impronta de factores históricos que, en cada momento histórico, han moldeado la organización institucional de la educación, sus propósitos y sus métodos.

Durante bastante tiempo, y puede constatarse históricamente, ha prevalecido en educación un modo de pensar en el que, en aras de la objetividad, la eficacia y el control, se ha primado lo analítico y la separación de partes sobre la idea de totalidad; la asepsia ideológica -cosa paradójica en un ámbito como el educativo, ideológico por naturaleza- frente al compromiso; la separación de fines y medios, frente a la consideración indisociables de unos y otros; la asignación de estatus y roles distintos y jerárquicos a la teoría y a la práctica; la consideración, por un lado, de la educación moral de los ciudadanos, y, por otro, del entrenamiento cognitivo o instrucción.

Este modo de pensar ha penetrado, desgraciadamente, no sólo en nuestros planes de estudio en la Universidad- es mera nuestra la misma Pedagogía- sino también en el modo de organizar las prácticas educativas en las administraciones y las Escuelas, así como en las mismas prácticas a través de las cuales, según decimos, pretendemos educar.

Creo que una de las contribuciones más notables del Currículum como campo de conocimiento pueden cifrarse, justamente, en la superación de estas dicotomías a que acabe de aludir.

El Currículum, tal y como se concibe hoy, exige una superación de la dicotomía educación-instrucción; también de la separación entre medios-fines, y, por supuesto, de la neta distinción y jerarquización entre teoría-práctica. Voy a aclarar someramente lo que acabo de afirmar.

1.1. *Es insostenible el binomio educación-instrucción.*

Durante mucho tiempo pasado, acaso todavía con algunos residuos teóricos, se estableció ingenuamente que el individuo en formación era nítidamente seccionable en dos parcelas más notables y distintas de educación: la educación moral, la formación de actividades, la educación social, de un lado, y de otro, y distinto, el entrenamiento, la instrucción, la educación intelectual.

El planteamiento tuvo un claro correlato en la misma recomposición de los estudios pedagógicos. De la primera parcela, se decía, se ocupa la Pedagogía general que se convertía, así, en una especie de pedagogía moral, con sus propios contenidos, objetivos y métodos. De la segunda debía ocuparse la Didáctica, definida, a su vez como la ciencia de la instrucción, de la transmisión de habilidades y de conocimientos.

El mismo planteamiento de fondo, aunque con concreciones algo diferentes, ha transitado a lo largo de muchos currículas pensados para la educación primaria, secundaria, y no digamos superior.

Así, a lado, justamente al lado, de la enseñanza de áreas del conocimiento científico se superpuso la formación del espíritu nacional, en unos casos no tan lejanos, la religión, ahora la ética en ocasiones, o la educación cívico social.

Con todo ello estábamos manteniendo precisamente esa concepción: una cosa es la educación moral, otra, distinta y separada, la instrucción.

La trampa que en ocasiones muy profunda y paradójica: convertida la educación moral en objeto de enseñanza e instrucción separado, propio, con su autonomía y reconocimiento en tiempos y espacios escolares los alumnos eran examinados de lo que sabían de educación cívica, religión o ética. En este plano, en el de los exámenes, pertenecientes a la ritualidad instructiva, se encontraron sin quererlo educación e instrucción. Pero, precisamente a condición de reducir lo educativo a lo instructivo. Frecuentemente, una calificación en educación moral impartida en las Escuelas refleja más un nivel de conocimientos que un modo de ser y posicionarse ante la vida, la sociedad, los otros, por parte de los alumnos.

Resulta difícil mantener y separar educación e instrucción desde una perspectiva mínimamente congruente. Un sujeto no es educado moralmente porque se trate de enseñarle principios de comportamiento moral o códigos de conducta. Un sujeto, cuando interacciona con contenidos lingüísticos, sociales, incluso científicos y matemáticos, no aprende solo datos, conceptos y teorías; aprende, también, el valor y la función cultural de esos datos, conceptos y teorías. No aprende friamente contenidos separados de las experiencias sociales, institucionales y relacionales en los que los aprende en la Escuela; aprende, también, justamente eso: un modo de tratar con el saber, un modo de acceder al conocimiento, un marco de relaciones, actitudes y valores, promovido por cualquier ámbito del conocimiento y por las relaciones sociales que crea la escuela para interaccionar con el mismo.

No es diseccionable la educación del conocimiento científico o técnico lo mismo que tampoco lo es la función, por ejemplo, de un arquitecto como especialista, del tipo de sociedad, ciudad, cultura urbana y relaciones sociales a que sirve cuando construye o diseña viviendas humanas de una determinada manera.

Desde una perspectiva curricular, superadas disputas academicistas y estériles, educar no es nada distinto de enseñar en las Escuelas. Cuando un profesor enseña, quiéralo o no, también educa. Educar no es algo separable de instruir, aún cuando haya de reconocerse que la formación de un individuo no radica tan sólo en la institución formalmente establecida para ello: la Escuela.

El planteamiento que acabo de hacer tiene sus implicaciones, como diré después, para cómo pensemos la educación para la paz desde la perspectiva del Currículum.

1.2. La no separación de fines y medios educativos.

Una clara consecuencia de la distinción anterior se tradujo, también, en una diferenciación de los fines, objetivos, de la educación con respecto a los métodos y medios.

Así, se argumentó que los fines se legitiman ideológicamente, mientras los métodos y medios se justifican científicamente.

Profundizando el argumento, se decía que los fines educativos hunden sus raíces en las ideologías que justifican ciertos valores a cuyo servicio han de estar, por ejemplo, los fines y objetivos de la educación.

La formulación de fines, por otra parte, es algo asentado en una instancia superior a los medios y métodos para lograrlos. De este modo, en la argumentación formal se establece que son las opciones de valor quienes

permiten derivar los fines. En la práctica, y pensando en la educación, quienes tienen capacidad de formularlos oficialmente son aquellos grupos o clases que se consideran capacitados para interpretar esas opciones y traducirlas a objetivos escolares.

Por su parte, los medios y métodos solo tienen una fuente privilegiada de justificación: la ciencia. Esta, asepticamente encargada de detificar que es más eficaz para conseguir qué fines, ofrece racionalidad y dirección técnica para conseguir lo que perseguimos.

Así, el ideólogo educativo, por ejemplo, tiene como objetivo marcar las directrices finalistas para la educación. El científico y técnico, cuanto menos contaminado de ideología, mejor, ofrece directrices para los medios y métodos eficaces.

Al menos en educación, el disparate no puede ser mayor. Fines y medios no sólo no son dos instancias separadas en el plano del pensamiento, sino que determinados fines exigen medios justificados por criterios distintos de los de la eficacia científica, y determinados medios y métodos, en contextos educativos particulares, no sólo pueden ser validables por su contribución más o menos eficaz al logro de objetivos declarados, sino también por la realización de valores múltiples, y acaso paradójicos, a los que sirven.

Así, por ejemplo, la enseñanza individualizada puede ser muy eficaz en determinadas circunstancias para el aprendizaje de las matemáticas, pero, al mismo tiempo, puede cultivar valores de individualismo, insolidaridad y competitividad.

Es obvio, pues, que fines y objetivos de la educación no son separables de los medios y métodos educativos. Ideología y ciencia no son las instancias separables. Una ideología remite a mi modo de creación y utilización del conocimiento, y, en el ámbito social, la aproximación científica a la realidad está penetrada por valores sociales e ideológicos.

1.3. *La superación de la dicotomía teoría y práctica.*

He aquí otra gran cuestión, revisada a la luz de la teoría curricular actual.

La postura ideológica que ha contribuido a crearnos una disociación entre teoría y práctica, entre conocimiento y acción, entre teoría educativa y práctica educativas, lo hizo bajo el supuesto de la primacía de la teoría y la devaluación de la práctica.

Afirmar la primacía de la teoría sobre la práctica supone una opción comprometida con una determinada ideología de la acción en general y de la práctica educativa en particular. A su vez, lo que pudiera parecer una mera cuestión ideológica situada en el plano de la abstracción, resulta, por contra, una postura que arrastra muy diversas implicaciones prácticas.

Dicho brevemente, la primacía de la teoría sobre la práctica se asienta en una serie de presupuestos como los siguientes: la acción social, la acción educativa, es esencialmente instrumental y carente de orientación y racionalidad en ausencia de la teoría; la acción es una cosa, la teoría es otra, y compete a esta última dotar a aquella de sentido, de orientación y de racionalidad; la acción es objetivable, regulable y controlable desde fuera; es particular y concreta, y por lo tanto no constituye de por sí fuente de generabilidad ni guarda en su seno criterios de normatividad. Es la teoría, el conocimiento teórico, la instancia de comprensión, generalización y normativización de la acción:

A nivel práctico, esta disociación entre teoría y acción propicia una nítida diferenciación entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico, entre el teórico y el práctico, entre una instancia que justifica, orienta, dirige, prescribe -la teoría, el teórico- y otro mundo, el que necesita justificación, dirección, ser validado- la práctica, el práctico, el profesor, el alumno, etc.

La teoría curricular más reciente, particularmente la orientación más crítica, ha denunciado no sólo la inverosimilitud de este esquematismo para comprender la acción educativa, sino también la impropiedad axiológica del mismo.

Teoría y práctica educativas no pueden ser exigidas como dos mundos separados, pues resulta difícil legitimar una teoría educativa que no sea práctica, al igual que es problemático postular una acción tal que no sea, por naturaleza, teórica, que no albergue su propia lógica, racionalidad, sentido y orientación.

La teoría curricular postula, pues, una clara interconexión entre teoría y acción, y una estrecha relación entre ambos en un plano de interacción dialéctica. Así, la teoría necesita de la práctica para su propia validación, al igual que la práctica necesita de la teoría para no convertirse en una acción mecánica, irreflexiva o ciega.

He aquí, pues algunos retos importantes, provenientes del Currículum como ámbito reciente de reflexión educativa, que cuestiona seriamente algunos presupuestos que se habían colocado en el pensar y en el hacer educativo en relación con múltiples cuestiones particulares.

2.- El Currículum como institucionalización de la educación y como expresión de la relación Escuela-Sociedad.

Quiero destacar en este punto dos ideas que también son importantes. Permiten precisar, de un lado, la naturaleza del currículum, y, de otro, pueden servirnos de punto de referencia para hablar de la educación para la paz.

El currículum, como decía más arriba, se nos presenta hoy como una estructura, como un esquema de pensamiento, que trata de integrar y relacionar ámbitos de la realidad educativa antes considerada de modo separado.

Pero, al mismo tiempo, el currículum pretende ser el exponente totalizador de lo educativo como fenómeno y proceso estrechamente asociado y circunscrito al ámbito de la Escuela. Currículum y escolarización son, por consiguiente, dos caras de una misma moneda. No sólo educa, forma, socializa, la Escuela, pero la Escuela trata de educar, formar y socializar a los ciudadanos a través de la institucionalización de la educación en forma de currículum ofrecido a los individuos. El sistema educativo formaliza, define y articula educación institucionalizada a través de las Escuelas, siendo esta el contexto básico y preferente a través del cual el currículum se crea, se desarrolla, y, en todo caso, va reconstruyéndose en relación con múltiples fuerzas que lo mantienen, lo modifican y/o mejoran.

Por lo tanto, cuando hablamos de currículum estamos refiriéndonos, preferentemente, a lo que ocurre en las Escuelas, a lo que hacen las Escuelas, a la serie de fenómenos y procesos asociados con la oferta educativa formal que los sistemas educativos posibilitan a sus ciudadanos.

Así pues, Currículum y Escuela representan dos ámbitos específicos y concretos que se delimitan mutuamente, sea para acotar su realidad contextual sea para denotar el tipo de procesos a través de los que ocurre la educación formal en nuestro tipo de sociedad.

Esta concreción del fenómeno de la escolarización obvió un discurso etéreo, borroso y difuso sobre lo curricular. Al tiempo, la relación estrecha entre currículum y escuela desaconseja un discurso puramente gerencial administrativista y burocrático sobre la Escuela como organización.

Ahora bien, la aparente reducción de lo curricular al ámbito de lo escolar no aísla el currículum de contextos sociales, político y culturales, más amplios, sino todo lo contrario.

El Currículum hoy, aunque dispone de sus propias señas de identidad, no lo convierten estos en un ámbito cerrado de reflexión y acción educativa, sino en una parcela abierta y problematizada por toda la serie de cuestiones que surgen de una consideración amplia de las relaciones entre Currículum, Escuela y Sociedad.

A la luz de esta nueva intersección, el Currículum es un ámbito de acción educativo que, al mismo tiempo, lo es de acción social, política y cultural.

El Currículum refleja y traduce valores sociales; sistematiza y articula conocimiento y cultura, y forma parte, ineludiblemente, del proceso general de desarrollo social.

El Currículum, en cualesquiera de sus manifestaciones, en cualesquiera de sus procesos (diseño, desarrollo, evaluación...), y en cualesquiera de sus facetas sustantivas (objetivos, contenidos, métodos, evaluación) está comprometido con valores socio-culturales, promueve normas y patrones de relación social, cultiva disposiciones y actitudes, reproduce, mantiene o contesta el orden social y cultural existente.

Esta posición cuestiona también alguna de las dicotomías a que hice mención previamente. No cabe, por ejemplo, una dirección de la educación para la paz en un doble ingrediente: instructivo de un lado educativo, de otro. Desde una perspectiva curricular como explicaré posteriormente, supondría un desatino articular una política de educación para la paz en la que apareciesen separadas la cara de su instrucción de la de su educación.

En síntesis, mi opinión es que adoptar una perspectiva curricular para pensar sobre lo educativo exige reconocer que lo que hacen las Escuelas, lo que se hace y como se hace en el marco de los sistemas educativos, no es nada distinto del cultivo de valores, actitudes, y disposiciones personales y colectivas, estrechamente asociadas a las experiencias que se ofrecen a los alumnos para interaccionan y aprender contenidos culturales. En la escuela, en el desarrollo curricular, se aprenden contenidos culturales en su acepción más amplia y en absoluto fragmentada.

En la Escuela, los alumnos aprenden, al mismo tiempo que Lengua, Matemáticas y Sociales, pautas, normas y esquemas de relación consigo mismas, con las otras y con la Sociedad.

En las Escuelas, los profesores no sólo ofrecen conocimientos y habilidades, sino que, como diría Dewey, crean micro entornos sociales en los que ellos mismos y sus alumnos satisfacen valores de democracia o autoritarismo, libertad o carencia de ella, autonomía o dependencia, violencia o paz...

En esta perspectiva, y no en otra en mi opinión, es donde cabe hablar de desarrollo curricular y educación para la paz. Señalaré, a continuación, algunas implicaciones más concretas derivadas de este planteamiento y en relación con la educación para la paz.

3.- Desarrollo curricular y educación para la paz: algunas propuestas generales.

Marek THEE (1980) es uno de los autores, preocupado por el tema particular de educación para la paz, que estima pertinente, una extensión del concepto de paz más allá de su reducción al ámbito de la violencia física. Aboga, en síntesis, por la inclusión de todo tipo de violencia a -social, económica, mental, espiritual (sic) y política- como objeto de erradicación de una política y educación para la paz.

Habla por tomar solo algunas referencias, cómo la supresión de libertades y derechos humanos representa un factor instrumental para el sostenimiento del militarismo, el armamentismo y la violencia social y económica.

Por contra, sigue diciendo en su artículo, la práctica de libertades cívicas, económicas y políticas, así como la tenocracia participativa, tienden a levantar barreras contra la formación de regímenes autoritarios y militares, contra la guerra y contra la desigualdades internacionales.

Lamentablemente, nuestro autor no desarrolla muchos más estas ideas, ni sugiere implicaciones importantes, aun cuando habla de métodos y estrategias para suprimir la acción violenta. A este nivel, se limita a sugerir dos estrategias generales: la acción no violenta, por un lado, y la reducción de armamentos, por otro.

Incluso, en un cuadro sinoptico que elabora para precisar cuales podrían ser las prioridades para la investigación sobre la paz, en el cuarto nivel, donde habla expresamente de educación para la paz, no va más allá de aludir a objetivos generales (comprensión, conciencia humana, actitudes morales y éticas), nivel (individual, colectivo, nacional, internacional) y

campo de estudio (educación para el desarme, investigación sobre la paz y análisis de ciencias sociales, en focos pedagógicos, estrategias para el ámbito).

En mi opinión, un planteamiento como el que nos ofrece THEE es interesante por la provechosa ampliación que propone del concepto de violencia y de paz, pero deja sin casi esbozar una profundización en el tema de estrategias para la educación por y para la paz.

Entiendo que una buena perspectiva para abordar la educación para la paz debe explorar en qué forma y a qué niveles de la acción social deben postularse estrategias pacíficas para la construcción de barreras contra la violencia física, económica, social e ideológica.

Muchos, obviamente, han de ser los foros en los que este tema se aborde; diversos los contextos sociales y políticos en los que estudiar qué tipo de acciones, individuales, colectivas e institucionales, promover para la educación para la paz.

Dada la relevancia social de la institución educativa, el peso tan considerable que tiene en la conformación social, y la experiencia tan intensa y prolongada que la Escuela ofrece en forma de currículum a los alumnos, este espacio institucional ha de recoger la preocupación y el compromiso de promover la paz.

Más allá del mero deseo, hay que tener en cuenta algunas ideas que abran perspectivas de pensamiento sobre currículum y paz, y promuevan prácticas educativas acordes con principios de paz, de participación, libertad, no violencia cultural ni ideológica.

Muchas de las ideas que he tratado de exponer en la primera parte de esta conferencia, me parecen útiles para abordar ahora esta cuestión.

Concretamente, la superación de las referidas dicotomías: educación/instrucción, medios/fines, teoría/práctica, así como el compromiso social, moral e ideológico del currículum, permitiría sentar las siguientes sugerencias:

1. La educación para la paz en el contexto del Currículum no puede reducirse a un nuevo contenido curricular; no puede ser objeto de instrucción. Por contra, la educación para la paz debiera ser un principio rector para analizar y guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje que trata de promover la Escuela y el Currículum.

Educar para la paz, por consiguiente, no debiera traducirse en añadir nuevos contenidos curriculares y específicos, sino en un determinado modo de abordar los contenidos existentes; un determinado estilo social de relaciones entre profesores y alumnos, así como de los alumnos entre sí; en un determinado enfoque que permita conectar lo que se enseña y corre en la Escuela con la realidad social, cultural y política a la que pertenecen los alumnos y los mismos profesores.

- 2.- Educar para la paz puede representar uno de los ejes vertebrales de una práctica educativa crítica y emancipatoria que se comprometa con:

- partir de la realidad sociocultural de los sujetos en formación.
- desarrollar y construir el conocimiento en el aula como una plataforma para entender, analizar y valorar críticamente la realidad social, las fuerzas que gobernan y las posibilidades del ser humano para contribuir al desarrollo de una sociedad más justa, más libre y más crítica.

- promover en el aula patrones de comunicación y relación acordes con principios de libertad, participación, responsabilización y solidaridad.
 - desarrollar en el aula habilidades sociales democráticas, basadas en el respeto y también en la crítica constructiva.
3. Una educación para la paz debiera tener sus correspondientes traducciones en la organización de las Escuelas como instituciones socioculturales donde se decide, donde se ejerce poder, donde existen relaciones profesionales, donde se vehiculan influencias sociales e ideológicas.

Así, podemos hablar de una Escuela para la paz, si en sí misma, en sus prácticas, en las relaciones que promueve, en los procesos decisionales en que se ve envuelta, incorpora perspectivas de colaboración solitaria, participación, compromiso y criterios morales y éticos para analizar lo que hace y para legitimar lo que tiene que hacer.

4. Una educación para la paz en el contexto curricular debiera traducirse en una Escuela abierta al entorno, a la sociedad, al conocimiento y a la cultura.

Puede traducirse todo ello en una Escuela crítica y autocrítica; en una administración educativa que acepta e incluso potencia, la capacidad de decisión y autonomía responsable de las Escuelas; en unas relaciones de complementariedad y colaboración entre los distintos agentes educativos: profesores, expertos, investigadores....

Así, una Escuela colaborativa, crítica, comprometida con la realización de valores de progreso en sus estructuras y dinámicas organizativas y curriculares puede convertirse en un germen socio-cultural de barreras contra la violencia y a favor de la paz.

Es en esta dirección, con estas implicaciones prácticas en las aulas y en los centros espacios específicos, para el desarrollo del curriculum, donde, según mi opinión, cabe plantear las relaciones entre el desarrollo curricular y la educación para la paz.