

EDUCACIÓN, GUERRA Y PACES IMPERFECTAS

José Antonio Jesús Díaz Díaz.

Profesor de Filosofía jubilado.

<https://orcid.org/0000-0001-7893-3503>

Tenerife. Islas Canarias. España.

Resumen

Se analiza el papel de la educación en el abordaje y explicación de la paz y la guerra en la escuela, partiendo de la experiencia propia en las sucesivas reformas educativas de los últimos cuarenta años. Examinamos a grandes trazos la evolución de la innovación educativa en los denominados temas transversales. Se diferencia críticamente entre educar y enseñar, y se denuncia la creciente influencia de la industria cultural y mediática en la culturalización que ha devenido en el debilitamiento de la escuela y de las familias como agentes de socialización y la privatización de los contenidos educativos. Se repasan las etapas de las “educaciones para” (paz, ciudadanía, igualdad, desarrollo, cooperación, sexualidad, salud, medio ambiente, etc.), sus logros y limitaciones, y se aboga por una integración real de la cultura de paz en el currículo, más allá de declaraciones formales, trabajando la paz como contenido disciplinar, multidisciplinar y transversal, centrando el trabajo en el análisis de la información sobre los conflictos y las narrativas mediáticas. Finalmente, se defiende la necesidad de un enfoque sistémico, apoyado en los Derechos Humanos y la Agenda 2030, para que la escuela recupere su función socializadora y emancipadora frente a la polarización y la instrumentalización de la educación.

Palabras clave: Socialización, Escuela, Enseñanza, Educación, Paz, Guerra, Cultura de paz, Reformas educativas, Transversalidad curricular, Innovación educativa, Industria cultural, Pensamiento crítico, Derechos Humanos, Agenda 2030, España.

Abstract

The paper analyses the role of education in the approach and explanation of peace and war in schools, based on its own experience in the successive educational reforms of the last forty years. We examine in broad strokes the evolution of educational innovation in the so-called cross-cutting themes. A critical distinction is made between educating and teaching, and the growing influence of the cultural and media industry on culturalization is denounced, which has led to the weakening of schools and families as agents of socialization and the privatization of educational content. The stages of "education for" (peace, citizenship, equality, development, cooperation, sexuality, health, environment, etc.), their achievements and limitations, are reviewed, and a real integration of the culture of peace into the curriculum is advocated, beyond formal declarations, working on peace as disciplinary, multidisciplinary and transversal content, focusing the work on the analysis of information on conflicts and media narratives. Finally, the need for a systemic approach, supported by Human Rights and the 2030 Agenda, is defended so that the school recovers its socializing and emancipatory function in the face of the polarization and instrumentalization of education.

Descriptors: Socialization, School, Teaching, Education, Peace, War, Culture of peace, educational reforms, Curricular transversality, educational innovation, Cultural industry, Critical thinking, Human Rights, 2030 Agenda, Spain.

Keywords: Socialization, School, Teaching, Education, Peace, War, Culture of peace, educational reforms, Curricular transversality, educational innovation, Cultural industry, Critical thinking, Human Rights, 2030 Agenda, Spain.

Presentación

En los últimos años, el Instituto de Estudios para la Paz y la Cooperación ha enfocado su labor en el análisis de la sostenibilidad, el desarrollo humano, la pobreza, la cooperación y la justicia, todo ello enmarcado en los Derechos Humanos y la Agenda 2030, bajo la perspectiva del derecho humano a la paz (AEDIDH, 2008).

El Congreso de 2023 estuvo marcado por un clima de pesimismo e impotencia, motivado por la evolución de los conflictos bélicos actuales. La influencia de los medios de comunicación, la cercanía geográfica y un cierto eurocentrismo dirigieron nuestra atención hacia la invasión rusa de Ucrania y la guerra asimétrica entre Israel y las milicias de Hamás, Hizbulá y los hutíes en Gaza, Líbano y Yemen.

El debate sobre guerra, paz y educación admite enfoques múltiples, sustentados en relatos literarios, tratados históricos, filosóficos, políticos y económicos, así como en diversas manifestaciones artísticas. En la sociedad-red, predominan los juegos de guerra —no de paz— y recursos generalmente controlados y filtrados por la industria de la comunicación y el entretenimiento.

No obstante, todas estas aproximaciones convergen en una exigencia común: la formación escolar debe abordar la información que circula masivamente, la cual suele estar gestionada por la industria educativa y mediática en un conglomerado más orientado a crear doctrina y manipular conciencias que a informar y educar. El propósito de esta ponencia es proponer un marco de análisis para esa convergencia, ofreciendo una reflexión sobre la práctica escolar y el lugar que ocupa el binomio paz-guerra en el contexto de la cultura de paz.

Práctica escolar: contexto y tensiones

La educación en España ha estado históricamente condicionada por las tensiones políticas del momento. Un

ejemplo paradigmático es la Ley Moyano de 1857. El supuesto consenso político de las décadas de los ochenta y noventa fue, en realidad, resultado de la hegemonía cultural de la transición, que relegó temporalmente la tradición tardofranquista.

Durante ese periodo, se consolidó la singularidad educativa española en el marco de la Unión Europea, no solo por la influencia educativa de la Iglesia Católica, principal agente “privado” promotor de educación, sino por la fórmula de financiación elegida: los conciertos educativos. Así la educación “privada-concertada” atienden al 30% del alumnado con una cuota de centros del 19% y la educación privada, con un 13,4% de los centros, atiende solo al 4% del alumnado. El resto de la educación corresponde a la escuela pública, que representa el 66% de los centros y acoge al 66% del alumnado. Si existe alguna relación entre la conjunción de economía y política —manifestada en la creciente dualización y polarización— y las diferentes redes de escolarización, debe investigarse, aunque es evidente que toda sociedad requiere una educación básica compartida que establezca los cimientos comunes de la convivencia.

El debate entre educar y enseñar

En el lenguaje cotidiano, los conceptos de enseñar y educar suelen confundirse. Esta ambigüedad, que comenzó a consolidarse en los años noventa, se intensificó a raíz de los estudios sobre el currículo oculto (Torres Santomé, J, 1991), los cuales evidenciaron que en las aulas no solo se transmiten contenidos disciplinares, sino también valores y formas de ser y estar (Jackson, 1968).

Una consecuencia indeseada de estos hallazgos fue el abandono de la distinción analítica entre educar y enseñar en ciertos medios de comunicación, lo que derivó en dos tesis: por un lado, que todo docente es educador (lo cual es cierto); por otro, que la

enseñanza escolar equivale a la educación en su totalidad (lo cual es falso).

En la práctica escolar, tradicionalmente se han diferenciado los procesos de educar y enseñar, considerándolos actividades distintas que se desarrollan en contextos diferenciados. Existen contenidos de enseñanza ocultos (no explícitos) en las programaciones escolares, a veces por desconocimiento y otras porque ciertos temas pueden generar conflictos en la comunidad educativa o en el entorno social. Ejemplo de ello fueron las controversias en torno a la Educación para la Ciudadanía, el PIN parental o los debates sobre cuestiones políticas y sociales polarizadas, así como las denuncias sobre determinadas lecturas escolares.

La educación constituye el continente de la formación, pero en la medida en que esta última asume su papel como motor de cambio y mejora social y cumple sus objetivos explícitos, puede y debe transformar a la primera. Sin embargo, existe también una escuela que refuerza y premia los elementos más divisivos y polarizadores de la cultura. Las acciones de educar y enseñar son ejecutadas por individuos que adoptan roles distintos según el contexto. Estos roles, junto a sus funciones sociales y los recursos empleados, definen nuestro papel como educadores, enseñantes o ambos.

El reclamo de la neutralidad axiológica

En los últimos años, ha surgido una postura que proclama: “somos enseñantes, no educadores”, en busca de una supuesta neutralidad axiológica en las escuelas para evitar las consecuencias de la política educativa partidaria. Sin embargo, esta posición es ingenua e irreal, ya que ninguna escuela puede ser completamente neutral desde el punto de vista moral o cultural. Las personas y las instituciones educativas no son amorales ni aculturales; vivimos en un contexto histórico determinado, somos pasado, presente y proyectamos un futuro.

Una aproximación diagnóstica a la escuela actual

Identificar escuela y enseñanza institucionalizada con la educación en su sentido más amplio limita el alcance de la segunda e incrementa la responsabilidad de la primera. Un ejemplo de esta situación es el modo en que se aborda el fracaso escolar, donde las clases populares enfrentan mayores dificultades para alinearse con los valores de la escuela debido a las distintas competencias culturales (Bourdieu y Passeron, 1970),

La familia y el entorno social y cultural del alumnado desempeñan un papel fundamental en su desarrollo educativo. (Bernstein, Basil, 1973) La confusión entre escuela y educación exime a familias y comunidades de sus responsabilidades en el proceso educativo, mientras la escuela asume funciones derivadas de influencias externas como el deporte, la música, el cine o las redes sociales, es decir, la industria de la comunicación y el espectáculo.

En este contexto, la escuela renuncia a la reflexión cultural, pues no analiza críticamente la cultura hegemónica desde supuestos de aprendizajes significativos para obtener conocimientos relevantes en humanidades, ciencias, tecnología, artes y filosofía (Freire, 1970). Se fomenta así una percepción utilitarista de la formación escolar, donde algunos estudiantes ven el aprendizaje como un trámite necesario para alcanzar metas impuestas, mientras desatienden enseñanzas no formales que les resultan más atractivas.

El resultado es un papel cada vez más menguante de la escuela en la socialización, a pesar de acoger al alumnado desde los tres hasta los dieciocho años. Esto refuerza los argumentos de quienes defienden la desescolarización. El principal agente de socialización pasa a ser la industria cultural. Así, el fracaso escolar se identifica con el fracaso social, utilizando el primero como etiqueta segregadora que estigmatiza al

estudiante y, por extensión, a su entorno familiar y comunitario, vinculándolo con la subcultura de la pobreza (Lewis, Oscar; Karol, K.S.; Fuentes, Carlos, 1972).

Las “educaciones para”: ni novedad ni innovación *per se*

La idea de las “educaciones para” (la paz, la ciudadanía, la igualdad, sexualidad, salud, desarrollo, cooperación, etc.) no es novedosa ni constituye una innovación por sí misma. Siempre ha habido docentes que, más allá de los contenidos curriculares, abordaban temas transversales sin necesidad de normativas específicas. Resulta paradójico que estas prácticas comenzaran a desaparecer primero en el Bachillerato y luego en la Educación Secundaria Obligatoria, precisamente cuando se desarrolló un marco normativo que las legitimaba.

En los años ochenta, la llamada “movida” cultural reflejaba ecos del mayo del 68 y un deseo de libertad que llevó a abrir las puertas de las escuelas a la sociedad. Esta apertura ha cambiado con el tiempo, respondiendo a nuevas realidades y a intereses aún por identificar plenamente.

Breve historia de las “educaciones para”

Primera etapa: años ochenta y noventa. Durante estas décadas, el profesorado fue el principal motor del cambio educativo. Los movimientos de renovación pedagógica y algunas ONG desempeñaron un papel destacado, especialmente en la implementación de la LOGSE bajo los primeros gobiernos socialistas. Fue una etapa productiva en términos de innovación.

Segunda etapa: finales de los noventa y principios del siglo XXI. Con el cambio de ciclo político, se produjo una transición en la que muchos movimientos pedagógicos se transformaron en asociaciones gremiales, se integraron en

sindicatos docentes o pasaron a formar parte de ONG. Coincide con los gobiernos de José María Aznar y la reforma educativa impulsada por Pilar del Castillo, que no llegó a implementarse.

Tercera etapa: desde 2004 hasta hoy. Momento definido por los cambios de ciclo político y la sombra de la violencia sectaria. Durante el gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero se paralizó la reforma anterior, se modificó la LOGSE, dando lugar a la LOE, posteriormente reemplazada por la LOMCE y, más tarde, por la LOMLOE. En veinte años, tres reformas educativas sustantivas y dos perspectivas en conflicto que arrancan desde el siglo XIX: conservadurismo versus progresismo, aunque está por ver el contenido sustantivo de ambos descriptores.

La innovación ha sobrevivido gracias al apoyo de algunos Centros del Profesorado, programas universitarios, ONG y fundaciones vinculadas a corporaciones económicas, editoriales y partidos políticos.

Temas abordados

Primera etapa: Abandono del Sáhara Occidental, golpe de Estado de 1981, objeción de conciencia y antimilitarismo, Guerra Fría y amenaza nuclear, ingreso de España en la OTAN, terrorismo de ETA y guerra sucia, guerras en Yugoslavia e Irak, educación sexual y de la salud, inicios del pacifismo educativo, cuidado del cuerpo y el planeta.

Segunda etapa: Globalización, deuda, ayuda oficial al desarrollo, cooperación descentralizada, migraciones.

Tercera etapa: Terrorismo islamista (atentados de Madrid en 2004, Barcelona y Cambrils en 2017), crisis económicas (2008), impacto del COVID-19, guerras en Ucrania y Oriente Medio. Destaca la educación financiera promovida por PISA y la banca, lo que resulta paradójico considerando su papel en la crisis de 2008.

Lecciones aprendidas

El “presente continuo” nos llevó a un activismo ingenuo y a un intelectualismo moral sin conciencia de sus límites. En positivo, cabe destacar la financiación pública de proyectos innovadores y la implicación docente en temas de sexualidad, género, salud, medioambiente y cooperación internacional. En negativo, el uso político de la transversalidad para promover cambios vacíos, que nunca se comprometían con los obstáculos curriculares y organizativos heredados de la Ley General de Educación de 1970. Y por último la desidia en la custodia de los materiales elaborados, desaparecidos o relegados a bibliotecas particulares y en la mejor de las situaciones a las de los centros de profesorado.

La transversalidad chocó con los límites disciplinarios de Secundaria y Bachillerato, reforzados por la estructura curricular y los intereses gremiales. No fue así en Infantil, Primaria y Educación Básica de Adultos, donde se desarrollaron currículos integrados basados en centros de interés.

Actualmente, gran parte del material curricular proviene del ámbito privado: fundaciones corporativas diseñan programas sobre educación financiera, emprendimiento, inteligencia artificial o voluntariado juvenil. Esto refleja la privatización de lo público y la fijación privada del contenido educativo.

En cada crisis social o problema emergente se apela al papel esencial de la escuela y el profesorado, un discurso vacío que contribuye al descrédito de la institución al carecer de respaldo para convertirse en programas de acción educativa.

Cultura escolar y aprendizaje social

La cultura es información transmitida mediante el aprendizaje social. Edward Tylor la define como “el todo complejo que incluye conocimientos, creencias, artes, leyes, moral, costumbres y cualquier otra

capacidad adquirida por el hombre en sociedad” (Tylor, 1976). Malinowski la describe como “herencia social”, incluyendo artefactos, procesos técnicos e ideas (Malinowski, 1970). Lo relevante no es solo la información, sino el proceso de transmisión.

La escuela es un espacio de aprendizaje social, pero su estructura organizativa se basa en la evaluación individualizada. A medida que el neoliberalismo ha afianzado su hegemonía, esta tendencia se ha intensificado. El aprendizaje cultural se produce a través de interacciones mediadas por herramientas y normas y la cultura escolar deviene en un totum difuso, influido, -o generado-, por la industria de la información y su difusión a través de internet.

La dificultad del alumnado para filtrar, seleccionar y cuestionar el conocimiento cotidiano refuerza la desinformación y limita el desarrollo del pensamiento crítico. Paradójicamente, nunca se ha especificado tanto el contenido curricular ni se han definido con tanta precisión los objetivos educativos y los diagnósticos del sistema: estándares de aprendizaje, perfiles de salida, evaluaciones externas. Sin embargo, profesorado y alumnado no logran ejercer plenamente su función intelectual. La escuela fracasa en su misión de proporcionar saberes que permitan analizar y cuestionar el conocimiento común.

Cultura, educación y escuela

Pertenece a una cultura que nos define y nos impulsa a conservar y transformar las formas culturales heredadas para enfrentar los desafíos actuales. Sin embargo, hemos delegado las necesidades humanas en una ciencia y tecnología subordinadas al capitalismo, priorizando los beneficios económicos sobre valores políticos y éticos (Habermas, 1987). Al hacerlo, hemos ignorado que los algoritmos y la tecnocracia son expresiones de una política que

desatiende la moral de la solidaridad y la fraternidad en favor de un individualismo egotista.

Cada escuela, como comunidad, se sitúa en un punto dinámico de un espacio definido por principios neoliberales, matizado por la tensión entre acomodamiento y resistencia según el marco jurídico y la cultura escolar de la comunidad. Algunos de sus agentes pueden cuestionar su función y contexto, proponiendo acciones alternativas que generan la dinámica diversa y compleja denominada innovación educativa.

Entre utopía y realidad: el conocimiento en la escuela

Los libros de texto presentan una realidad idealizada y estática, mientras que las experiencias educativas diarias mezclan utopía y realidad, tradición y modernidad, *status quo* e innovación. Es urgente reflexionar sobre la selección de contenidos escolares, ya que no se puede enseñar todo ni existe una única manera de organizar el conocimiento.

Aunque actualmente se prioriza lo práctico, una escuela que sitúe la paz en el centro de su currículo debe ir más allá del aprendizaje tecnocrático. Es necesario simplificar las cartografías educativas existentes, valorando aprendizajes basados en el sentido común, pero sometidos al rigor de las ciencias, humanidades, artes y tecnología.

La paz como contenido curricular

Ante los desafíos actuales, es prioritario identificar contenidos disciplinares que permitan abordar las condiciones necesarias para la paz, que debe entenderse como paces, o paz imperfecta, categoría analítica y normativa que reconoce la paz como un proceso inacabado, cotidiano y siempre mejorable, en contraposición a las visiones utópicas o perfectas de la paz. (Muñoz, F., 2001) Esto implica rastrear conceptos clave

del binomio paz-guerra en el currículo oficial y seleccionar tópicos relevantes para el aula. Ya se han presentado recopilaciones en congresos anteriores del IEPC, como “Los Derechos Humanos y la Agenda 2030 en el currículum de la enseñanza secundaria” (Díaz, JA, 2021) o “La Agenda 2030 en el currículo de la LOMLOE” (Díaz, JA, 2023).

Comentario aparte merece la inteligencia artificial, que debe valorarse como una herramienta, al igual que lo fueron los diccionarios, las enciclopedias, las transparencias, etc., o un profesor (no pretendo cosificarlo) que no se cansa de que le hagan la misma pregunta y de generar respuestas adaptativas. Pensemos en su uso como una estrategia de trabajo corporativo para preguntar, por ejemplo: ¿Qué hubiera pasado si a partir de 1989 se hubiera promovido la Casa Común Europea? graduando todos los matices de la cuestión con lo que sabemos que ha ocurrido. Imaginemos la puesta en común de las respuestas y la simplificación de estas sin perder el sistema que las agrupa en una matriz. Es una tarea al alcance casi de todas las aulas, si el alumnado tiene las competencias de partida. En cualquier caso, siempre podrán formularse preguntas conforme al nivel del alumnado. Ese trabajo en una pizarra, analógicamente hablando, no pasaba de ser siempre un experimento para explicar cómo se debe trabajar en grupo, que las más de las veces fracasaba por falta de premios en la respuesta. Ahora puede ser una práctica cotidiana, que en el tema que nos ocupa nos demuestra de mano, que la cooperación es una estrategia más eficaz y útil para solventar las dificultades.

Educación en el conocimiento de las condiciones de la paz exige integrar perspectivas críticas, e interdisciplinarias que permitan comprender las raíces de los conflictos y construir alternativas basadas en la justicia social y la convivencia pacífica bajo el paraguas de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948). La escuela debe ser un espacio donde se cultive el conocimiento de

la realidad en todas sus dimensiones, promoviendo tanto el pensamiento crítico como la acción transformadora frente a los problemas globales.

Cultura de paz: declaraciones, intenciones y acción educativa

Las “educaciones para” descansan sobre tres principios:

- Legalidad y legitimidad de la finalidad educativa.
- Consenso cultural en la comunidad de implementación.
- Recursos disponibles para desarrollar el mandato educativo.

La educación para la paz como finalidad educativa se certificó oficialmente en 1989, con la caída del Muro de Berlín. Sin embargo, la continuidad de guerras en las décadas siguientes obliga a cuestionar si 1989 fue realmente el inicio de una era de paz o una transición hacia un desorden global.

El Congreso Internacional sobre la Paz en la Mente de los Hombres (Yamoussoukro, 1989) definió la “cultura de paz” y estableció principios fundamentales: formación en valores de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y una serie de programas desarrollados entre 1990 y 2010. Destacan:

- 1992, Debate sobre el programa operacional para la promoción de la cultura de paz.
- 1994, Creación de la Unidad del Programa Cultura de Paz.
- 1997, Proclamación del Año 2000 como Año Internacional de la Cultura de la Paz y planificación del Fórum Barcelona 2004.
- 1998, Declaración del Decenio Internacional de una Cultura de Paz y No Violencia para los Niños del Mundo.

Aunque estos marcos teóricos han generado iniciativas, su impacto real ha sido limitado, comparable a la “virga”: lluvia que no alcanza el suelo por la sequedad ambiental. Más que insistir en nuevos materiales o normativas, una estrategia pragmática sería revisar los currículos y seleccionar los contenidos más cercanos a los derechos humanos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, integrándolos en la programación escolar.

Guerra y paz: conceptos y enfoques

La expresión “guerra” se utiliza aquí en su sentido estricto: confrontación armada entre estados o facciones dentro de un mismo territorio, ya sea mediante ejércitos regulares, insurgentes o mercenarios. Para otros tipos de conflictos, es necesario emplear expresiones más precisas y evitar la equiparación errónea de formas de violencia dispares.

Comprender las manifestaciones de la violencia organizada requiere rastrear la materialidad del poder y los intereses económicos implicados, contrastándolos con los discursos de las élites políticas y empresariales que dominan el complejo militar-industrial-tecnológico-financiero (Chomsky, 2016). El análisis de guerra y paz puede hacerse desde una lógica binaria — opuestos absolutos— o desde una dialéctica dinámica y contradictoria. La primera ofrece una imagen fija y simplifica el diagnóstico; la segunda proporciona una visión más profunda de los cambios sociales y políticos, aunque también puede dar lugar a relatos contradictorios.

La ausencia de guerra no implica necesariamente la existencia de paz. Las treguas, las condiciones de vida de los refugiados, la pobreza y la persecución de minorías ilustran que la paz es un proceso complejo. La enseñanza escolar ha priorizado el estudio de la guerra sobre el de la paz; basta revisar los libros de historia

para comprobar la preeminencia de líderes guerreros sobre pacifistas.

Si la paz debe ser un contenido esencial de la educación, no debe limitarse a un debate sobre métodos de enseñanza, sino incorporar una democratización real de la organización escolar. La enseñanza de la paz debe centrarse en la experiencia del alumnado respecto a la violencia y la convivencia, aunque esto plantea interrogantes sobre la viabilidad de tal modelo en las estructuras escolares actuales.

Naturaleza humana, sociedad y cultura

Somos una emergencia cultural de base biológica, capaces de desarrollar lenguajes y formas culturales complejas. Las interpretaciones sobre la guerra y la paz oscilan desde lecturas belicistas de Heráclito (“la guerra es la madre de todas las cosas”) o del darwinismo, hasta enfoques que destacan la cooperación como clave evolutiva del éxito humano (Kropotkin, 1902).

Comprender la funcionalidad de la educación en el logro y mantenimiento de la paz exige explicar las respuestas adaptativas de las sociedades humanas, distintas y diversas ante retos semejantes. La mente humana es un producto bio-cultural evolutivo que conjuga mecanismos emocionales y racionales limitados. No existe un destino humano predefinido: somos cuerpos que interactúan en espacios de incertidumbre y requieren constante reprogramación (Morin, 1999).

La diversidad cultural da lugar al relativismo, lo compartido justifica el universalismo. La aceptación acrítica de cualquier cultura en forma de etnocentrismo supremacista o relativismo ingenuo hace inviable la paz. La guerra impone cambios culturales traumáticos; la paz permite adaptaciones sostenibles. Puede concebirse una paz primigenia basada en la cooperación básica para la supervivencia, pero esto no implica un estado de “paleo-felicidad”.

Desde sus inicios, la humanidad ha experimentado conflictos en forma de agresividad y violencia interpersonal. El conflicto nos define como animales interesados. Sin embargo, la violencia intergrupal en las primeras etapas de la humanidad se asemeja más a patrullas territoriales de chimpancés que a estrategias organizadas “proto-bélicas” (Wrangham, 1996).

La guerra utiliza a los seres humanos como instrumentos para alcanzar objetivos, siendo la peor manifestación de la razón instrumental y la cosificación. Que la guerra sea causa o consecuencia es una cuestión narrativa; sus promotores la presentan como resolución o logro de una finalidad superior (“hacemos la guerra para preservar la paz”) y todos los bandos la definen como justa.

El conocimiento de la guerra y la paz es condición necesaria, pero insuficiente, para promover la paz. El núcleo del contenido “paz” no es la guerra ni la paz en sí mismas, sino el modo de producción y sus estructuras económicas y políticas: los determinantes del curso histórico (Marx, 1859).

Economía de la guerra

La guerra puede entenderse como una ecuación simplista: destrucción seguida de reconstrucción genera riqueza para unos pocos y pobreza para la mayoría. Desde el siglo XIX, la guerra se ha convertido en un sector productivo de alto valor añadido, con enormes beneficios financieros. En 2023, el 13,5% de la riqueza mundial se destinó a sufragar el impacto de la violencia, frente al 10,3% dedicado a la sanidad y solo el 4,5% a la educación.

Centrar el análisis en una guerra particular impide comprender el contexto actual de crisis sucesivas que nos arrastran hacia un orden autoritario e iliberal. Si fijamos la atención en la guerra, observamos una consecuencia; si la desplazamos hacia la estructura económica y política que la

sostiene, identificamos la causa. Además, algunos feudos capitalistas demandan autoritarismo y proteccionismo para garantizar su reproducción y expansión frente a otros competidores.

La crisis climática se perfila como el eje vertebrador de todas las crisis actuales, con consecuencias sociales, geoeconómicas y bélicas. La Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Agenda 2030 deben asumirse como bases fundacionales y herramientas de navegación hacia sociedades más solidarias, justas, respetuosas e inclusivas.

Lo que nos ha traído hasta aquí

Ni la escuela, ni el profesorado, ni el alumnado logran cumplir plenamente su misión intelectual de conocer y aplicar humanidades, tecnología, artes, ciencias y filosofía en la vida cotidiana. Esto se explica por la preponderancia del conocimiento mundano, principal instrumento de control social de la industria de la comunicación y el espectáculo, cuyo objetivo es generar falsas conciencias y doctrinas vacuas.

Esta descripción debe entenderse como hipótesis, no como excusa para aceptar el estatus quo. Metafóricamente, la escuela es Pepito Grillo, cuya función es acompañar al alumnado (Pinocho) de la mano del profesorado (Gepetto).

Heredamos una parte de la cultura (“ciudad vieja”) y construimos otra (“ciudad nueva”) a medida que crecemos. Ambas nos definen: la primera nos insta a conservar la herencia, la segunda a crear nuevas soluciones para los desafíos actuales.

La escuela ideal debe promover el autoconocimiento y la autoconstrucción cooperativa, primando la racionalidad en diálogo con sentimientos, emociones y voluntad. Sin embargo, hemos delegado las necesidades humanas en un conocimiento al servicio del capitalismo, que define los modos de producción desde el beneficio

económico. En este proceso, las artes, humanidades, filosofía y ciencia fundamental han desaparecido de la cultura escolar en favor del conocimiento tecnocrático.

Entre utopía, distopía y ucronía

Entre los libros de texto que presentan una realidad idealizada y las experiencias prácticas en las aulas, existe espacio para experimentar con formas de construcción del conocimiento tanto del pasado como del presente. Los medios de comunicación, la literatura, el cine, la música, los cómics, los juegos, las series, las redes sociales, la religión, la política y el deporte configuran el espacio utópico y distópico del sentido común.

La ucronía se presenta como una herramienta para reconstruir espacios hipotéticos y preguntarse qué habría ocurrido si ciertas situaciones no hubieran sucedido. Por ejemplo, si en 1989 se hubiera trabajado por una Casa Común Europea o se hubiera empleado herramientas de diplomacia preventiva en Ucrania en 2012 y 2014, o en los noventa en la ex Yugoslavia y tantos otros.

No se puede aprender todo ni existe una única forma de organizar el conocimiento; por ello, es fundamental dotar al alumnado de instrumentos de meta-aprendizaje, siendo la ucronía uno de ellos. No se trata solo del aprendizaje práctico postulado por la OCDE (PISA y PIACC), sino de ampliar el concepto de utilidad y pragmatismo individual y colectivo. Conocer las condiciones de la paz, diagnosticar y resolver conflictos y gestionar sus consecuencias requiere ir más allá de habilidades técnicas, demandando programación, ideación, proyección y pensamiento lateral y sobre todo principios éticos y políticos.

Contenidos para abordar la paz y la guerra en la escuela

La primera tarea es identificar contenidos disciplinares que permitan abordar las condiciones necesarias para construir la paz. Esto implica fijar un marco conceptual sobre el binomio guerra-paz dentro del currículo escolar.

Principios para el trabajo en el aula

La verdad es la primera víctima de la guerra: toda información en conflicto es parcial y está manipulada. La información es un arma fundamental y vertebrada la doctrina moral de la población.

Manipulación mediática: los medios producen narrativas maniqueas y emocionales que simplifican los conflictos, pero pueden ser materiales curriculares valiosos si se explican sus intereses y líneas editoriales.

Industria cultural: cine, videojuegos y otros medios refuerzan estereotipos bélicos, pero pueden emplearse como recursos didácticos si se dispone de tiempo y competencia profesional en los lenguajes utilizados.

Explicación sin justificación: la guerra puede explicarse sin justificarla moralmente, al menos en una primera fase. Reducir su tratamiento escolar a juicios morales limita la comprensión. Es necesario un análisis crítico desde las perspectivas de las partes en conflicto.

Perspectivas múltiples: es esencial confrontar las visiones de todos los sujetos de la guerra: quienes las diseñan, ordenan, ejecutan y sufren.

Análisis retrospectivo: analizar guerras pasadas puede ayudar a prevenir futuros conflictos.

Contextualización histórica: comprender un conflicto actual requiere ampliar el análisis histórico, recurriendo incluso a la ucronía.

Materiales y condiciones para el aula
Las edades del alumnado, sus competencias,

su interés, las ratios, y los recursos disponibles condicionan el abordaje de estos temas. El aprendizaje debe partir del conocimiento previo del alumnado y confrontarlo con saberes científicos, tecnológicos, humanísticos, artísticos y filosóficos. La escuela, aunque siempre replica la cultura hegemónica, debe actuar como conciencia crítica (Pepito Grillo).

El material utilizado —manuales, recursos compilados o ambos— deberá

explicar la complejidad de nuestro tiempo priorizando perspectivas sistémicas, holísticas e integradoras, que permitan conectar con las competencias, habilidades y logros previstos en cada disciplina, área, ámbito o proyecto, a fin de vincular lo trabajado en el aula con la vida cotidiana y el mundo exterior.

Aunque resulte una obviedad, los temas que polarizan la sociedad deben abordarse con cautela y prudencia. Una escuela partidista o militante en tal o cual causa no beneficia a la sociedad a la que sirve, sino cuenta con su apoyo y comprensión.

Justificar los proyectos educativos y marcos temáticos llamados a desarrollar las situaciones de aprendizaje centradas en la paz y el análisis de la violencia,

desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, son una garantía en sí misma de legitimidad y una exigencia para las administraciones públicas de colaborar con los mismos a tenor de los acuerdos firmados por España en esa materia.

La Agenda 2030 y las “5 P” o grandes organizadores de esta

Los cinco grandes organizadores de la Agenda 2030 —planeta, personas, prosperidad, partenariado y paz— conforman una red conceptual donde el peso y la ordenación de cada una de las metas que

los concretan generan diferentes narrativas. Según cómo se estructuren las contradicciones inherentes, se obtendrán diversas perspectivas que reclamarán fuentes disciplinares diversas: el planeta remite a las ciencias naturales y la tecnología; las personas, la prosperidad el partenariado y la paz, se orientan a las ciencias sociales; y todos convergen en las humanidades, artes y filosofía.

Materialismo cultural: perspectivas emic y etic

Acabamos con una observación, que algunos lectores podrán considerar inconveniente, una propuesta epistemológica, pero también ética, para analizar, explicar, tratar de comprender y en su caso justificar la fenomenología social y cultural en sus planos constitutivos.

Hablamos del materialismo cultural y las perspectivas emic y etic, en cuanto nos permite conectar y revisar desde los distintos planos del conocimiento la humanización del humanoide, las diversas y plurales sociedades humanas y sus culturas, situándolas en el espacio y el tiempo con sus respectivos modos de producción y los conocimientos y saberes desarrollados por estos.

Por otra parte, el recurso a la perspectiva emic, como punto de partida, nos permite indagar los conocimientos previos, el conocimiento mundano o sentido común, núcleo basal de la cultura y principio esencial de significatividad.

La perspectiva etic, nos permite revisar desde el conocimiento científico y filosófico, los logros emic, posibilitando explorar y profundizar en los mitos que conforman la urdimbre cultural conformada por las ideologías, las religiones y la industria cultural, el verdadero basamento oculto de nuestro tiempo. (Harris, 1992).

Referencias

- AEDIDH, Guardatti Georgina (dir.), Musso J. Antonio (coord.), Villán C. (pról.) (2008) *Los elementos constitutivos del derecho humano a la paz*. <https://aedidh.org/wp-content/uploads/2024/01/Guardatti-Elementos-constitutivos-DHP.pdf>
- Bernstein, Basil. (1989). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control* (Volumen I). Akal Universitaria
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1970). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Ed. Laia.
- Chomsky, N. (2016). *¿Quién domina el mundo?* Ed. Sexto Piso.
- Díaz, José Antonio. (2021). En: *Derechos Humanos. De los Objetivos de Desarrollo del Milenio y la Agenda 2030: Actas del Congreso Internacional de 2020*. Oviedo: Eikasía Ediciones, pp. 137-188
- Díaz, José Antonio. (2023). "La Agenda 2030 en el currículo de la LOMLOE". *Revista de Cooperación Educativa y Desarrollo*, nº 24, septiembre-diciembre 2023, pp. 65-74
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Harris, M. (1992). *Cultural Materialism: The Struggle for a Science of Culture*. Vintage.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.
- Kropotkin, P. (1902). *El apoyo mutuo: Un factor de la evolución*. Ed. La Malatesta.
- Lewis, Oscar; Karol, K.S.; Fuentes, Carlos (1972). *La cultura de la pobreza / Pobreza, burguesía y revolución*. Barcelona: Anagrama. (Cuadernos Anagrama, 28).
- Malinowski, Bronislaw. *Una teoría científica de la cultura y otros ensayos*. Barcelona: Edhasa, 1970.
- Marx, K. (1859). *Prólogo a la Contribución a la Crítica de la Economía Política*.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Muñoz, Francisco A. (ed.), (2001) *La paz imperfecta*. Universidad de Granada, Colección Eirene, núm. 15, 2001
- Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- Torres Santomé, Jurjo (1991). *El currículum oculto*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tylor, E. B. (1976). *Cultura primitiva: Los orígenes de la cultura* (2 vols.). Madrid: Ayuso.
- Wrangham, R. (1996). *Demonic Males: Apes and the Origins of Human Violence*. Mariner Books.