

## *EDUCACION CONVIVENCIAL: CONDICION DE UNA FORMACION HUMANA*

Antonio BERNAL GUERRERO

El hombre precisa estar en relación con el mundo en el que vive, y de un modo especial con los demás seres humanos. La relación con los demás se inicia en la coexistencia humana, necesaria para el normal curso de la vida misma. La coexistencia no es condición suficiente pero sí necesaria para que entre los hombres tenga lugar una auténtica convivencia. Vivir con otros, en una relación convivencial, no implica sólo coexistir, sino que supone participación. En la medida que la tendencia humana a convivir es un factor de la vida del hombre, se transforma en un factor de la propia educación.

Las relaciones interpersonales aluden a los actos mediante los que un ser humano entra en contacto con otro ser humano. En estas relaciones se implican conocimientos, sentimientos, actitudes, convicciones, creencias, hábitos, y, en fin, todo cuanto el hombre posee y de cuanto dispone en un momento determinado. La convivencia se apoya en los conocimientos, actitudes y hábitos que se definen por la alteridad; de modo que puede llegar a entenderse la convivencia como realización de la vida social. Dado que las relaciones interpersonales constituyen una de las dimensiones de la comunicación, requiere nuestra atención el problema de la comunicación, por sus implicaciones pedagógicas.

El hombre nuevo en la nueva sociedad tendrá mayor riqueza de conocimientos y posibilidades técnicas, pero tiene el riesgo de despersonalizarse en la multiplicidad de estímulos y bienes sensibles. Una formación humana ha de tomar como una de sus tareas fundamentales la promoción y refuerzo de las disposiciones sociales del hombre, lo que viene a ser lo mismo que las disposiciones para convivir.

### **1. PERSPECTIVA HISTORICA DEL PROBLEMA DE LA COMUNICACION**

Con la filosofía existencial el problema de la comunicación ha alcanzado posiblemente el nivel de mayor interés para la Pedagogía, por la trascendencia para la educación del estudio de las relaciones interpersonales. Ciertamente, puede afirmarse que el problema de la comunicación es un problema específico de nuestro siglo (R. Medina Rubio y T. Rodríguez Neira, 1988). Ahora bien, el problema de la comunicación se encuentra planteado, explícita o implícitamente, desde la Antigüedad.

#### **1.1. El pensamiento helénico**

En el pensamiento helénico anterior a Sócrates y al movimiento sofístico no existen indicios de un planteamiento explícito del problema de la comunicación, en todo caso

hallamos formulaciones implícitas del mismo en sus doctrinas acerca de la mezcla y relación entre los elementos<sup>1</sup>. De un modo más o menos consciente, en un plano teórico, los sofistas se inclinan por la imposibilidad de la comunicación.

Perteneciendo a una misma circunstancia histórica, y ocupándose preferentemente del problema del hombre, entre Sócrates y los sofistas encontramos, sin embargo, serias discrepancias. Si los sofistas siguen una orientación de carácter relativista, Sócrates persigue la verdad, el bien y la belleza objetivos, subrayando la dimensión moral del ser humano. No hay interrupción entre Sócrates y Platón, el pensamiento de éste presenta una evolución que partiendo de la doctrina socrática, añade una metafísica. En Platón hallamos por primera vez un planteamiento del problema de la comunicación, insertado en su doctrina sobre el conocimiento<sup>2</sup>. Puede haber, en el pensamiento platónico, comunicación de las ideas entre sí, comunicación entre las ideas y las cosas y comunicación del hombre con las cosas, con las ideas y con Dios. Para Platón, la comunicación queda definida como participación, por semejanza, pero siempre referida a su teoría de las ideas, auténticos entes metafísicos que encierran el verdadero ser de las cosas.

## 1.2. El pensamiento cristiano

El cristianismo, con la idea de la creación, de la vinculación del hombre a Dios, proporciona un nuevo sentido a la existencia del mundo y del hombre.

El problema de la comunicación es planteado por San Agustín, especialmente, en su obra *De Magistro*<sup>3</sup>. En esta obra, tras nueve capítulos dedicados a elaborar toda una teoría del signo y de la significación, plantea en los últimos cinco capítulos el problema de la posibilidad de la comunicación, en el orden del conocimiento. El pensamiento agustiniano rechaza, como ya había sucedido en el pensamiento helénico, la posibilidad de la comunicación humana, entendida como trasvase científico del maestro al discípulo. Su doctrina de la iluminación es el eje explicativo de esta postura.

La comunicación humana, entendida a modo de trasvasación de la ciencia del maestro al alumno, es rechazada también por Santo Tomás, quien incorpora a su pensamiento importantes aspectos de la doctrina de San Agustín. En las cuestiones 79 y 84 de la Primera Parte de la *Suma Teológica*<sup>4</sup> se advierte que el entendimiento posible del alma humana se halla en potencia pura respecto de lo inteligible. Santo Tomás centra definitivamente la solución del problema de la posibilidad de la comunicación humana en el orden del conocimiento. La divergencia básica entre Santo Tomás y San Agustín radica en la diversidad de las fuentes que atribuyen al conocimiento inteligible, puesto que en el conocimiento sensible están sustancialmente de acuerdo.

## 1.3. El pensamiento moderno: El idealismo del siglo XVII

El problema de la comunicación se presenta en la filosofía cartesiana como una discusión acerca de la relación entre las sustancias, cuerpo y alma constituyen para Descartes dos sustancias completas, separadas y esencialmente diferentes<sup>5</sup>. Para Descartes, ser sustancia es no necesitar de otra cosa para existir, se trata de una determinación negativa; de modo que el único ente independiente es Dios. Si alma y cuerpo son

---

<sup>1</sup> REDONDO, E. (1959). *Educación y comunicación*. Madrid, C.S.I.C., cap. I.

<sup>2</sup> PLATÓN (21979). *Obras completas*, Madrid, Aguilar.

<sup>3</sup> S. AGUSTÍN (51971). *Obras de San Agustín*, Madrid, B.A.C., Tomo III. *De Magistro*, pp. 573-669.

<sup>4</sup> SANTO TOMÁS (1955). *Suma Teológica*, Madrid, B.A.C.

<sup>5</sup> DESCARTES, R. (41981). *Discurso del método*, Madrid, Alianza Ed., 4ª parte.

dos sustancias distintas e irreductibles, la comunicación entre ambas se convierte en un problema.

Malebranche acentúa la divergencia y la incomunicabilidad entre la sustancia corpórea y la sustancia pensante, llegando a manifestar que no hay, ni puede haber, comunicación alguna entre ambas sustancias<sup>6</sup>. A fin de poder salvar la correlación entre el mundo inteligible y el mundo sensible, la filosofía de Malebranche presenta la necesidad de una realidad superior en donde las ideas existen y en donde son vistas por el hombre.

El problema de la comunicación de las sustancias encuentra en la doctrina de Spinoza una solución más radical aún que en el ocasionalismo de Malebranche. Spinoza niega toda pluralidad de sustancias. Para Spinoza, no puede haber comunicación, sino sólo correspondencia.

En la filosofía leibniziana hallamos también la necesidad de asegurar a Dios, supuesto fundamental de toda su metafísica<sup>7</sup>. Tanto el alma como el cuerpo siguen sus propias leyes, pero concuerdan entre sí por la armonía preestablecida entre todas las sustancias, ya que todas ellas son representaciones de un mismo universo.

#### 1.4. El pensamiento contemporáneo: Aportaciones del existencialismo

El existencialismo analiza el problema de las relaciones interpersonales desde la existencia singular y concreta. Desde el ángulo existencialista no se atiende al aspecto esencial de la comunicación, esto es, la posible transmisión de verdades o conocimientos objetivos.

En el siglo XIX, Kierkegaard construye una antropología determinada por la existencia. Verdad y vida coinciden: la auténtica verdad es aquella que la propia vida manifiesta. La verdad de cada ser humano coincide con la expresión de su propia existencia. Al ser la verdad la misma existencia en su realidad singular y concreta, no hay posibilidad alguna de que sea comunicable, al menos directamente. Para Kierkegaard, toda relación de comunicación entre existentes es relación entre sujetos. La forma de comunicación es única, se trata de un diálogo en el que ninguno es objeto para el otro, ambos permanecen en su condición de sujetos.

Jaspers hace del tema de la comunicación una de las cuestiones fundamentales de la filosofía. La comunicación directa de la existencia sólo podría realizarse a través de la conceptualización de la misma, con lo que únicamente cabe una comunicación indirecta. El hombre precisa de la comunicación para llegar a ser él mismo, para conquistar su auténtico ser<sup>8</sup>. El proyecto singular e insustituible que cada hombre es, únicamente puede realizarse en comunicación con otro hombre.

Para Heidegger, la existencia es esencialmente trascendencia; el término hacia el que se mueve la trascendencia es el mundo<sup>9</sup>. La trascendencia es un acto de libertad, o incluso la propia libertad; si bien es una libertad que, en el acto de realizarse, se halla condicionada y limitada en todas las direcciones posibles. La comunicación tiene para Heidegger un sentido ontológico. El ser es ya por sí un ser relacionado, el hombre es un «ser con otros».

---

<sup>6</sup> MALEBRANCHE, N. (1962). *Ouvres Complètes*. Vol. I. *De la recherche de la Vérité*. Livres I-III. aclaración X. París. Ed. J. Vrin.

<sup>7</sup> LEIBNIZ, G.W. (1977). *Nuevos ensayos sobre el entendimiento humano*. Madrid. Editora Nacional.

<sup>8</sup> JASPERS, K. (1953). *La Filosofía desde el punto de vista de la existencia*. México, F.C.E., Primera ed. en alemán, 1949.

<sup>9</sup> HEIDEGGER, M. (1927). *Sein und Zeit*. Halle Alemania. Trad. esp. *El ser y el tiempo*, México, F.C.E., 1951.

Sartre entiende la filosofía como análisis fenomenológico de la conciencia. Esta es siempre conciencia de algo y de algo que no es conciencia, y a este algo se le denomina «ser en sí»<sup>10</sup>. El ser en sí es el ser de hecho; la conciencia, en cambio, es el «ser para sí», es decir, presencia ante sí misma; nada separa a la conciencia de sí misma y la nada la constituye. Junto al «ser en sí» y el «ser para sí», existe otra estructura ontológica humana: «el ser para otro». El estudio del «para otro» conduce a Sartre a realizar un análisis de la comunicación abordando el problema de las relaciones interpersonales. La relación de un hombre con las cosas, cuando las agrupa o las polariza hacia él, es la misma que mantiene con otro respecto de las cosas del mundo. Para Sartre, el ser para otro se concreta en el cuerpo, cuyo carácter fundamental reside en ser conocido por otro. En suma, la comunicación, para Sartre, impone conductas de conflicto.

Desde la dirección existencialista, hallamos otras formas de existencialismo, como las del existencialismo teológico francés, donde sobresalen las figuras de Marcel, Le Senne y Lavelle. Para estos autores, más apegados a la tradición espiritualista y menos a la fenomenología, la existencia del hombre queda suspendida, en lo referente a sus posibilidades, del ser de Dios.

## 2. DISPOSICIONES SOCIALES

La vida social del hombre encuentra su fundamento en el conocimiento social, apoyado en la percepción de los fenómenos sociales, toda vez que la vida específicamente humana se inicia en el conocimiento que se apoya en la percepción. En la vida social humana los elementos implicados varían, sin solución de continuidad, desde la percepción hasta la conciencia, actitudes y hábitos sociales<sup>11</sup>.

La vida humana constituye una realidad muy compleja, realidad extraña diría Ortega, de la que conviene decir que es la realidad radical, en el sentido de que a ella hemos de referir todas las demás<sup>12</sup>. En el marco de la percepción social, es de un interés especial la percepción de personas. Posiblemente esta percepción es la conducta perceptiva más difícil, y al mismo tiempo la más importante. Comúnmente percibimos o conocemos a los demás mediante su conducta, ya sean palabras, obras o emociones, pero, en realidad, la percepción de la persona se logra cuando todos estos elementos perceptivos referidos a un sujeto, se unen en un contexto unitario en el que se revela el valor atribuido a la persona que es objeto de nuestra atención.

Ya Edouard Spranger<sup>13</sup> elaboró una teoría de la persona basada en la percepción de valores. Spranger concibe la Psicología como ciencia «comprensiva», teniendo por objeto el estudio de la estructura de la vida anímica en su relación con la esfera objetiva de los valores, llegando así a la comprensión de las particularidades de los seres humanos. Junto a Spranger, también podemos mencionar a G.W. Allport quien insiste en la defensa de una tendencia psicológica en la que el hombre sea visto «como un ser en proceso de devenir una identidad»<sup>14</sup>, frente a otras tendencias en las que el hombre es apreciado como un ser reactivo.

---

<sup>10</sup> SARTRE, J.P. (1943). *L'Être et le Néant. Essai d'ontologie phénoménologique*. París, Gallimard. Trad. esp. *El ser y la nada*. Buenos Aires, Losada, 1979.

<sup>11</sup> GARCIA HOZ, V. (1971). *Elementos para un programa de enseñanzas sociales*, cap. 1, Valladolid, Minón.

<sup>12</sup> ORTEGA Y GASSET, J. (1984). *Historia como sistema*. Madrid, Sarpe. Publicado por primera vez en inglés, en 1935, en la obra colectiva: *Philosophy and History*, vol. en homenaje a E. Cassirer. En español se editó por primera vez en 1941.

<sup>13</sup> SPRANGER, E. (1935). *Formas de vida*. Madrid, Revista de Occidente.

<sup>14</sup> ALLPORT, G.W. (1988). *La persona en Psicología. Ensayos escogidos*, p. 66, México, Trillas.

De algún modo, la percepción de personas supone formar alguna clase de representación mental de esa persona, una representación abstracta. La descripción de una persona implica de hecho una gran cantidad de rasgos, pero, por encima de ellos y dándoles unidad, la percepción personal capta la unidad existencial de cada persona. Este fenómeno perceptivo es el inicio de la «comprensión del otro» (V. García Hoz, 1986). La completa percepción tiene lugar cuando se valora a alguien como persona, y no cuando únicamente se le conoce como un objeto. No cabe duda que la más depurada expresión de la capacidad perceptiva personal es descubrir aquella faceta del otro en la que alcanza una especial excelencia. La dignidad ontológica de la persona se ve fortalecida por la percepción de la dignidad moral que va unida al reconocimiento de los valores que se aprecian en cada hombre; esta dignidad moral es «de gran utilidad, y sobre todo en un contexto educativo, donde se nos deben proponer las metas que podemos alcanzar y en donde debemos hallar el aliento oportuno para embarcarnos en su búsqueda»<sup>15</sup>. Reconociendo los valores en los demás podemos descubrir el más válido fundamento para una convivencia armoniosa.

Por la percepción social apreciamos la realidad social. Cuando sentimos en cierto modo comprometida nuestra existencia con dicha realidad social, poseemos conciencia social. Desde ésta se desenvuelve el sentimiento de responsabilidad que nos hace conscientes de la posibilidad y del deber de colaborar activamente en la vida de la comunidad:

«las actitudes positivas de adhesión a una persona o a un grupo, de integración en un conjunto humano o comunidad, de aceptación de las normas, de participación activa en los trabajos, preanuncian una vida social fecunda»<sup>16</sup>.

La formación para la convivencia halla su objetivo final en la promoción y refuerzo de hábitos sociales, o, desde términos surgidos en el seno del pragmatismo y del empirismo<sup>17</sup>, en la promoción y refuerzo de conductas sociales, habilidades sociales, respuestas activas sociales o destrezas sociales.

### 3. EDUCAR EN Y PARA LA CONVIVENCIA

• Todo ámbito educativo supone un área vital en la que es precisa la manifestación de hábitos sociales, sólo formar parte de una entidad social implica la presencia de hábitos de convivencia. No obstante, cualquier institución escolar debe disponer la convivencia para el establecimiento y refuerzo sistemático de los hábitos sociales.

Los comportamientos sociales se desarrollan en el trabajo cooperativo, pero también se cimentan y desenvuelven en toda la vida escolar.

Virtud obligada para la convivencia es la justicia, genéricamente definida como el dar a cada cual lo suyo, mas los hábitos sociales, que pueden sintetizarse en la justicia, rebasan su ámbito estricto afectando a la generosidad, que nace principalmente del amor. El hombre actual, probablemente desamparado ante las fuerzas económicas y sociales que él mismo ha creado, «sólo podrá protegerse de las consecuencias de su propia locura creando una sociedad sana y cuerda, ajustada a las necesidades del hom-

<sup>15</sup> IBAÑEZ MARTIN, J.A. (1984). *Hacia una formación humanística. Objetivos de la educación en la sociedad científico-técnica*, p. 52, Barcelona, Herder.

<sup>16</sup> GARCIA HOZ, V. (1986). «La educación para la convivencia y la paz», en *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, p. 78, Madrid, Año XXXVIII, N° 63.

<sup>17</sup> CARTLEDGE, G. and MILBURN, J.F. (1980). *Teaching Social Skills Children*. New York, Pergamon.

bre; una sociedad en la cual los hombres estén unidos por vínculos de amor, en la cual se hallen arraigados por lazos fraternales y solidarios más que por ataduras de sangre y suelo; una sociedad que le ofrezca la posibilidad de trascender la naturaleza mediante la creación antes que por la destrucción»<sup>18</sup>. Las acciones justas y generosas, con no poca frecuencia, son difíciles de poner en práctica debido a nuestra apetencia natural de bienes y, primordialmente, de bienes materiales, que son los más fácilmente perceptibles y los más urgentemente sentidos por nuestro organismo biológico. Conforme se disminuyen nuestras apetencias materiales se fortalecen nuestras disposiciones sociales. En la vida hallamos bienes materiales y bienes espirituales, los primeros son transitorios y limitados cuantitativamente, los segundos, por el contrario, carecen de limitación cuantitativa, ya que su posesión o uso por parte de alguien no imposibilita la posesión o empleo por parte de otra persona. De modo que puede decirse que ni los bienes espirituales ni la posesión espiritual de los bienes materiales pueden ser fuente de conflictos, sólo puede existir colisión cuando los hombres pretenden poseer materialmente las cosas materiales<sup>19</sup>.

La sociedad de consumo, propia de los países más desarrollados, favorece conflictos tanto en el orden individual como en el orden social. La revolución industrial supuso un aumento de la fuerza física disponible por el hombre, la revolución electrónica, soporte de la informática, ha ampliado desmesuradamente las posibilidades de recogida y ordenación de datos. La sociedad desarrollada surgió de la sociedad técnica, y el aumento de la producción, consecuencia de más fuerza y más conocimientos, auguraba una vida más confortable y fácil, con las necesidades resueltas y sin problemas. El avance tecnológico trae consigo un aumento de posibilidades de actividad y utilización de bienes materiales, pero también implica el riesgo de la sugestión por lo material y de la desorientación en la vida y, más aún, la degradación de las posibilidades de una vida natural<sup>20</sup>. La abundante producción y el consumo de todo lo que se produce parece ser el ideal de una sociedad de consumo, donde la abundancia de comunicaciones sociales hacen más superficial la relación humana<sup>21</sup>. Con agudeza y sentido crítico se ha llegado a escribir que para el buen funcionamiento de la producción industrial la sociedad «necesita hombres que cooperen dócilmente en grupos numerosos, que deseen consumir más y más, y cuyos gustos estén estandarizados y puedan ser fácilmente influidos y anticipados»<sup>22</sup>. Ciertamente, el consumo puede ser visto probablemente como la forma más importante de tener en las actuales sociedades desarrolladas:

«Consumir tiene cualidades ambiguas: alivia la angustia, porque lo que tiene el individuo no se lo pueden quitar; pero también requiere consumir más, porque el consumo previo pronto pierde su carácter satisfactorio. Los consumidores modernos pueden indentificarse con la fórmula siguiente: yo soy = lo que tengo y lo que consumo»<sup>23</sup>.

Las consecuencias del desarrollo social hacen más precisa que nunca la educación para la sobriedad como un fundamento de la educación para la convivencia y la paz. No es del todo correcto fomentar únicamente las virtudes sociales del sujeto, concretadas por la alteridad; también las virtudes personales sirven de fundamento a la armonía

---

<sup>18</sup> FROMM, E. (1981). *La condición humana actual*, p. 16, Barcelona, Paidós.

<sup>19</sup> GARCIA HOZ, V. (1986); *ob. cit.*, pp. 79 y ss.

<sup>20</sup> MARIAS, J. (1985). *Cara y cruz de la electrónica*, Madrid, Espasa-Calpe.

<sup>21</sup> GARCIA HOZ, V. (1987). «Condiciones de la educación en una sociedad confusa», en *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, pp. 221-241, Madrid, Año XXXIX, Nº 64.

<sup>22</sup> FROMM, E., *ob. cit.*, p. 9.

<sup>23</sup> FROMM, E. (1976). *To have or to be?*, p. 43, New York, Harper and Row. Trad. esp. *¿Tener o ser?*, México, F.C.E., 1978.

social. Promocionar y reforzar la sobriedad requiere la capacidad de percibir y gozar de los bienes espirituales. Ahora bien, para renunciar a los valores por los que el hombre se siente inmediatamente atraído, ha de descubrir valores más nobles y altos. Si la paz social puede ser perturbada por el deseo de los bienes materiales, es preciso conducir al hombre hacia los bienes culturales. «La formación cultural de un hombre, en la medida en que le hace capaz de percibir y gustar de los valores estéticos, de los valores sociales de la amistad y la comunicación, de los valores éticos del dominio en sí, es otra de las bases para una educación al servicio de la paz»<sup>24</sup>. Uno de los criterios básicos, para la formulación de los fundamentos axiológicos del currículum, ha de consistir en primar los valores más profundamente humanos sobre los menos humanos: una conducta noble vale más que pretender únicamente la comodidad, y la riqueza y profundidad cultural más que la información intrascendente<sup>25</sup>. Si por la vía de los bienes materiales llegan los conflictos, la educación reclama la protección e impulso de la capacidad de producción y disfrute de bienes culturales.

#### 4. LA PAZ, CONDICION PARA LA CONVIVENCIA

Tanto la paz como la alegría se asientan en la aceptación de la alteridad como un bien propio. En cambio, tanto la insatisfacción como la lucha surgen cuando se considera a alguno de los otros como un obstáculo a la actividad o situación que uno desea. La paz emerge, pues, como condición para la convivencia humana, ya que sólo en la convivencia pacífica halla el ser humano el clima idóneo para el desarrollo constructivo de su personalidad<sup>26</sup>. La paz y la guerra son las caras opuestas de la convivencia. En principio, educar para la convivencia es preparar para la paz y, a la vez, preparar para la contención de la lucha. Ahora bien, la lucha no siempre tiene un valor negativo en la vida humana. Basta una mirada atenta a nuestro alrededor para percatarnos de que la vida no transcurre sin obstáculos: las cosas y las leyes físicas, las normas morales y sociales pueden presentar serias dificultades. Luchar contra las enfermedades y los agentes que las producen es una condición necesaria para continuar la vida en sentido biológico; luchar contra los obstáculos que se oponen a las exigencias morales de la vida es condición necesaria también para vivir de acuerdo con la dignidad humana<sup>27</sup>. De modo que cualquier acción educativa para la paz habrá de considerar la disposición del hombre para la lucha:

«La finalidad de la educación para la paz ha de ponerse, no en la destrucción de la capacidad luchadora del hombre, sino en su encauzamiento, es decir, en una orientación tal que se empeñara únicamente en las luchas que tienen sentido positivo y renunciara a aquellas otras que resultan negativas para la existencia humana»<sup>28</sup>.

La cuestión básica, pues, sería determinar el criterio, preponderantemente ético, para diferenciar las luchas negativas de las luchas positivas.

El tema de la paz ha sido objeto de atención a lo largo de la historia del pensamiento humano y una preocupación casi permanente en la vida humana. Cuando se habla de

---

<sup>24</sup> GARCIA HOZ, V. (1986), *ob. cit.*, p. 82.

<sup>25</sup> MARIN IBAÑEZ, R. (1981). «Los valores individuales y sociales determinantes de la calidad de la educación», p. 85 y ss., en VARIOS: *La calidad de la educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales y sociales*, Madrid, C.S.I.C., Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos.

<sup>26</sup> GARCIA HOZ, V. (1986), *ob. cit.*, p. 79.

<sup>27</sup> *Ib.*, p. 89.

<sup>28</sup> *Ib.*, p. 90.

la paz fuera de los ámbitos de la amistad y de la familia, más que referirse al comportamiento interpersonal, se alude al campo de las relaciones sociales. En este campo se posee un concepto negativo de paz, el concepto de «ausencia de guerra». Acabada la Segunda Guerra Mundial, los estudios sobre la paz se han desarrollado extraordinariamente. Primeramente fueron motivo de ocupación en los ámbitos filosóficos y jurídicos, y posteriormente se han extendido a los de las ciencias positivas y la educación. En 1946 las Naciones Unidas propusieron plantear el problema de la paz en el contexto de una metodología científica, y en 1966, veinte años después, ya existían unas doscientas instituciones que se ocupaban preferentemente del tema de la paz (V. García Hoz, 1986). Paralelamente a los estudios teóricos sobre la paz en diversas instituciones culturales –el último Congreso de la International Peace Research Association, celebrado en la India, auspiciado por la Fundación Gandhi, ha procurado integrar las diversas líneas investigadoras de la Peace Research en el concepto genérico de ciencia del desarrollo global del hombre– se han venido haciendo extensivas las iniciativas en pro de una educación para la paz<sup>29</sup>.

Junto a los estudios sobre la paz, han aparecido, a lo largo de las tres últimas décadas, una enorme cantidad de movimientos favorables a la paz. Entre estos movimientos son destacables los planes, iniciativas y experiencias en la educación para la paz. En los Estados Unidos, muchas universidades han ido organizando cursos e investigaciones sobre la comprensión internacional; en Europa, podríamos mencionar el Centro para Estudios Internacionales de Exmouth (Gran Bretaña), el Jordanhill Project in International Understanding en el Jordanhill College de Glasgow y el Centro para la Educación Internacional de Alkmaar (Países Bajos)<sup>30</sup>. Desde el ámbito de la religión, también han surgido muchos grupos que han encaminado sus esfuerzos hacia una educación de la no violencia, donde hombres como Gandhi o Lutero King constituyen notorios ejemplos. Incluso se ha llegado a hablar de la «Pedagogía de la no violencia y la paz» como una nueva corriente en el contexto de la educación contemporánea<sup>31</sup>.

Sin embargo, los resultados de todos estos movimientos, estudios e iniciativas no han sido del todo satisfactorios. Han quedado limitados a cursos de información sobre los organismos internacionales, acerca de los derechos humanos, con respecto a la injusticia social, además de abordar temas como el racismo, el diálogo intercultural o la lucha contra el hambre. En buena parte de estos estudios e iniciativas no se ha realizado un examen sereno y meditado de objetivos<sup>32</sup>. Quizás el olvido de los aspectos profundos de la educación, reflejados en la formación y refuerzo de actividades y hábitos de convivencia, haya contribuido decisivamente a la insatisfacción de logros.

Las distintas manifestaciones de la paz pueden considerarse como un continuo que abarca desde la paz interior del individuo hasta la paz universal o mundial, pasando por las situaciones de paz que se viven en grupos humanos de diversa índole. Al ser la paz interior una realidad personal la posibilidad de influir en ella es claramente pedagógica, en cambio, la paz exterior, mundial, es una realidad sociopolítica y la vía de influencia es más bien política. En cualquier caso, «la educación ha desempeñado siempre un gran papel en preparar y conformar a los hombres para la vida en sociedad»<sup>33</sup>, y del sistema educativo depende, en no pequeña medida, la participación del mayor número posible

---

<sup>29</sup> BALDUZZI, G. et al. (1984). *Per una educazione alla pace*, Bologna, Piano.

<sup>30</sup> DAMIANO, E. (1985). «L'educazione alla pace nella scuola», p. 28, en *Orientamenti Pedagogici*, Nº 1.

<sup>31</sup> DE LA ROSA, B. (1977). *Educación cívica y comprensión internacional*, pp. 72-74, Barcelona, CEAC.

<sup>32</sup> DAMIANO, E., *ob. cit.*, p. 221.

<sup>33</sup> FAURE, E. et al. (1983). *Aprender a ser*, p. 229, Madrid, Alianza-Unesco.

de personas en el máximo de responsabilidades, lo que no únicamente supone una mayor eficacia colectiva, «sino que además constituye una condición de la felicidad individual, una toma de poder cotidiano sobre la sociedad y las cosas, una manera de influir libremente en el destino»<sup>34</sup>. No se trata de proponer una utilización dogmática, estrecha, del elemento político e ideológico en la educación –lo cual constituye la negación de la educación misma–, sino de entender que las finalidades políticas y cívicas quedan ineludiblemente ligadas a cualquier empresa educativa que camine hacia la democracia:

«Mediante el aprendizaje de la participación activa en el funcionamiento de las estructuras de la sociedad y, cuando es preciso, mediante el compromiso personal en las luchas que tratan de reformarlas, es como el individuo adquiere la plenitud de sus dimensiones sociales»<sup>35</sup>.

En cuanto nos planteemos el posible influjo de la educación sobre la paz en el mundo, nos estamos interrogando por la influencia de la educación en el ámbito de las decisiones políticas.

Educar para la paz es cooperar en la paz individual o de pequeños grupos. Preguntarnos por la influencia de la educación en la paz mundial puede conducir al desconcierto, pero no debe llevarnos al desconsuelo. Los resultados de la educación se recogen mucho tiempo después. La transformación de un hombre es un quehacer que requiere esfuerzo continuo y tiempo, medido en años; un hábito persistente, una actitud específica no se logran en poco tiempo. Hay razones que mueven al aliento y a la esperanza. Las grandes decisiones políticas son tomadas por hombres determinados, que si vieran el bienestar de los pueblos en la posibilidad de instaurar relaciones satisfactorias en la vida cotidiana, orientarían la sociedad hacia la producción de bienes culturales y a la creación de condiciones oportunas para desarrollar libremente la personalidad de los individuos (V. García Hoz, 1986). En cualquier caso, cada persona contribuye a la construcción de la sociedad y ésta, en cierto modo, es reflejo de los individuos que la integran. Los gobernantes precisan del apoyo popular para ejercer sus funciones eficazmente, y este apoyo no consiste únicamente, dentro de la democracia, en la existencia de elecciones, sino en vivir democráticamente, interviniendo los individuos lo más posible en todos los asuntos, creando un ambiente social en el cual se engendre y refuerce una actitud de aceptación del presente y de esperanza en el porvenir. La vida en paz de los pueblos sólo se hace realidad cuando se sostiene en hombres formados para la convivencia, y la promoción y refuerzo de los hábitos personales necesarios para la paz corresponde a la educación.

## BIBLIOGRAFIA

- ALLPORT, G.W. (1988). *La persona en Psicología. Ensayos escogidos*, México, Trillas.
- ALTAREJOS, F. (1983). *Felicidad y educación*, Pamplona. EUNSA.
- BALDUZZI, G. et alii (1984). *Per una educazione alla pace*, Bologna, Pianoro.
- BOUTHOU, G. (1974). *La paix*, París, P.U.F.
- CARTLEDGE, G. and MILBURN, J.F. (1980). *Teaching Social Skills Children*, New York, Pergamon.
- DAMIANO, E (1985). «L'educazione alla pace nella scuola», en *Orientamenti Pedagogici*, Nº 1.

---

<sup>34</sup> *Ib.*, p. 231.

<sup>35</sup> *Ib.*, p. 230.

- DE LA ROSA, B. (1977). *Educación cívica y comprensión internacional*, Barcelona. CEAC.
- DESCARTES, R. (<sup>4</sup>1981). *Discurso del método*. Madrid, Alianza Ed.
- (1977). *Meditaciones metafísicas con objeciones y respuestas*, Madrid, Alfaguara.
- FAURE, E. et alii (<sup>10</sup>1983) *Aprender a ser*, Madrid, Alianza-Unesco.
- FROMM, E. (1976). *To have or to be?*, New York, Harper and Row.
- (1981). *La condición humana actual*, Barcelona, Paidós.
- GALINO, M<sup>a</sup> A. (<sup>2</sup>1968). *Historia de la Educación*, Madrid, Gredos.
- GARCIA HOZ, V. (1971). *Elementos para un programa de enseñanzas sociales*, Valladolid, Miñón.
- (1986). «La educación para la convivencia y la paz», en *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, Madrid, Año XXXVIII, N<sup>o</sup>63.
- (1987). «Condiciones de la educación en una sociedad confusa», en *Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas*, Madrid, Año XXXIX, N<sup>o</sup>64.
- GOMEZ PEREZ, R. (1986). *Los nuevos dioses*, Madrid, Rialp.
- HEIDEGGER, M. (1951). *El ser y el tiempo*, México, F.C.E.
- IBÁÑEZ MARTIN, J.A. (<sup>4</sup>1984). *Hacia una formación humanística*, Barcelona, Herder.
- JASPERS, K. (1953). *La Filosofía desde el punto de vista de la existencia*, México, F.C.E.
- (1958). *Filosofía*, Madrid, Revista de Occidente.
- JOHNSON, W. (1981). *La era de la frugalidad*, Barcelona, Kairós.
- LABORIT, H. (1986). *La paloma asesinada. Acerca de la violencia colectiva*, Barcelona. Laia.
- LEIBNIZ, G.W. (1977). *Nuevos ensayos sobre el entendimiento humano*, Madrid, Editora Nacional.
- MALEBRANCHE, N. (1962). *Ouvres Complètes*, Paris, Ed. J. Vrin.
- MARIAS, J. (1954). *Biografía de la Filosofía*, Madrid, Revista de Occidente.
- (1985). *Cara y cruz de la electrónica*, Madrid, Espasa-Calpe.
- MARIN IBÁÑEZ, R. (<sup>4</sup>1986). *Principios de la educación contemporánea*, Madrid, Rialp.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1984). *Historia como sistema*, Madrid, Sarpe. Primera ed. en 1941.
- PLATON (<sup>2</sup>1979). *Obras Completas*, Madrid, Aguilar.
- REDONDO, E. (1959). *Educación y comunicación*, Madrid, C.S.I.C.
- S. AGUSTIN (<sup>5</sup>1971). *Obras de San Agustín*, Madrid, B.A.C.
- SANTO TOMAS (1955). *Suma Teológica*, Madrid, B.A.C.
- SARRAMONA, J. (ed.) (1988). *Comunicación y educación*, Barcelona, CEAC.
- SARTRE, J.P. (<sup>5</sup>1979). *El ser y la nada*, Buenos Aires, Losada.
- SPRANGER, E. (1935). *Formas de vida*, Madrid, Revista de Occidente.
- VARIOS (1981). *La calidad de la educación*, Madrid, C.S.I.C.
- WULF, Ch. (ed.) (1974). *Handbook on Peace Education*, Frankfurt, IPRA.