

Formación integral: educar para la convivencia y la paz

INMACULADA AZNAR DÍAZ
MARÍA PILAR CÁCERES RECHE
FRANCISCO JAVIER HINOJO LUCENA
Universidad de Granada, España

1. La violencia en las escuelas

Prodeni (la asociación pro derechos del niño) llevó a cabo en 2005, una investigación sobre violencia escolar en los Institutos de Secundaria en el Puerto de Santa María (Cádiz), en la que se recabaron datos relevantes, tales como que casi un 30% de alumnos, de una muestra de 2000 adolescentes, reconoce haber pegado a un compañero y un 7%, reconoce haber agredido a un profesor. Estos datos reflejan, de acuerdo con José Luis Calvo Casal (Vicepresidente nacional y fundador de Prodeni), que "la violencia escolar es un problema real al que las administraciones no le están prestando la atención necesaria. (...). Las causas de este fenómeno están en la propia sociedad y el estilo de vida de hoy día" (Diario de Cádiz, 24/6/2005).

Una de las investigaciones más recientes, protagonizadas por el Informe Cisneros VII (septiembre de 2005), centrado en el estudio de la violencia y el acoso escolar en alumnos de Primaria, Eso y Bachiller, coincide con los elevados porcentajes presentados anteriormente:

- Un 24% de los alumnos encuestados se encuentran en una situación técnica de acoso escolar o acoso psicológico en la escuela.
- La tasa de acoso escolar por sexos es de 26,8% para los niños y de 21,1% para las niñas.
- Las conductas de desprecio y ridiculización, junto con las de hostigamiento verbal son las que provocan mayores índices de ideación suicida entre las víctimas.

Más recientemente, este mismo Informe (Oñate y Piñuel) en el año 2007 estudiaba la realidad de la violencia y el acoso escolar en estudiantes de 2.º de Primaria hasta 1.º de Bachillerato (de 7 a 18 años) mostrándose la permanencia, aunque variable, de los datos referentes a las manifestaciones violentas entre los escolares. El estudio se realizó con el *test AVE* (Acoso y Violencia Escolar: 2006). Fue contestado por un total de 24.990 niños, siendo así el mayor estudio realizado en Europa sobre *bullying*. Los datos cuantitativos de este informe corroboraron los de otros estudios previos, desarrollados también en España, sobre acoso escolar: como el estudio HBSC de la OMS (2004) o el informe del Defensor del Pueblo (2000) referido sólo a adolescentes. Sin embargo, presenta datos alarmantes y contrarios a lo que algunos entendidos sobre el tema pensaban sobre lo que ocurre en Educación Primaria. Algunas de las conclusiones más destacadas fueron:

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 46/5 – 25 de junio de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



- Conforme el niño crece, en general, las posibilidades de ser “blanco” de sus compañeros de pupitre disminuyen: 41,4% en segundo de Primaria, 43,6% en tercero, 37,3% en cuarto, un 28,10% en quinto, un 25% en sexto, un 23% en 1.º de ESO. De esta estadística los especialistas extraen un mensaje esperanzador y es que si el acoso disminuye con la edad puede deberse a que la escuela socializa.
- Los niños son más víctimas de malos tratos (24,4%) que las niñas (21,8%).
- El 13,9% de los acosos consisten en poner motes; el 10,3% en exclusiones; el 9,2% en reírse de la víctima; el 8,7% en insultos y el 7,5% en difundir rumores falsos.
- Los maltratadores acosan en mayor medida a sujetos de su misma edad (en general de la misma clase).

Las causas del acoso escolar encontradas en este estudio apuntan como factores determinantes de las conductas violentas, los siguientes:

- Los niños agresores se sienten agraviados o frustrados o sienten que los demás les provocan continuamente.
- La segunda razón que señalan los niños que acosan es el humor, hacer una gracia o gastarle una broma a otros.
- La tercera razón que más señalan los niños que acosan a otros es evitar que se lo hagan a ellos.

En efecto, en el análisis de la realidad actual, cada vez más, se introducen datos y estudios que muestran la creciente oleada de violencia. De tal forma que, una de las mayores salidas ante esta situación reside en el desarrollo de una escuela que promueva la paz y la convivencia desde la educación.

Atendiendo a Galtung (1985, p. 12) se pueden diferenciar tres tipos de violencia (física, estructural y cultural), manifestaciones orientadas a producir un daño intencional, presente en la sociedad actual. Para el caso de la violencia física resulta asombroso el incremento de los malos tratos, en especial el referido a las mujeres, con la tan nombrada “violencia de género”.

Como reflejo de la violencia estructural, esto es, llevada a cabo por las instituciones puede destacarse, según Rodríguez Rojo (2002, p. 119):

- *Violencia Económica* (corresponde a los 48 países más pobres del mundo menos del 0,4% de las explotaciones mundiales).
- *Violencia Social* (cien millones de niños que viven o trabajan en la calle).
- *Violencia Militar* (en el último decenio, las guerras civiles han causado la muerte a 5 millones de personas en todo el mundo, etc.).
- Respecto a la *violencia cultural* nombrada por autores como Kant, Gandhi, Lanza de Vasto, Paco Cascón, Jesús Jares, Milani, Freire, Pérez Esquivel, lo entienden como legitimar un *poder no democrático mediante la mentira, la desinformación, fragmentarismo informático, presentación de hechos descontextualizados*.

Uno de los datos más claros en este tipo de violencia es la existencia de 900 millones de adultos analfabetos, 130 millones de niños sin escolarizar, y más de 100 millones de niños que abandonan las escuelas antes de tiempo (Delors, 1996).

Junto a esta serie de muestras de violencia en la sociedad, hay que añadir la presencia del fundamentalismo ideológico que lleva ya tiempo desencadenando millones de muertos *"en nombre de dios"*. Así como los lugares más conflictivos, son aquellos en los que se entrecruzan las tres religiones monoteístas más importantes de la humanidad: Judaísmo, Cristianismo, Islamismo. Reflejo de todo ello es la guerra desatada, desde hace tiempo, en Oriente Próximo, entre el Estado de Israel y Palestina.

La Unión Europea es consciente de la gran problemática actual, y desde el Proyecto Marco de Constitución Europea, abordaba este punto, de forma prioritaria, como uno de los objetivos de la Unión en el Artículo I-3.4:

En sus relaciones con el resto del mundo, la Unión afirmará y promoverá sus valores e intereses. Contribuirá a la paz, la seguridad, el desarrollo sostenible del planeta, la solidaridad y el respeto mutuo entre los pueblos, el comercio libre y justo, la erradicación de la pobreza y la protección de los derechos humanos, especialmente los derechos del niño, así como el estricto respeto y al desarrollo del Derecho Internacional, en particular el respeto de los principios de la Carta de las Naciones Unidas.

Este objetivo, en esencia, coincidía con las palabras del entonces Secretario General de la ONU, Kofi Annan, "la cultura de paz no es sólo evitar el flagelo de las guerras, sino que implica desarrollo humano y justicia social".

Lamentablemente, las acciones agresivas y violentas que sufre la sociedad son proyectadas a su vez en la escuela, como microcosmos que se nutren de la "savia" del marco social envolvente. Esto se demuestra porque, cada vez más, se va descubriendo el maltrato y la violencia entre niños que, posiblemente como reflejo del comportamiento adulto, desarrollan procesos de violencia de los más fuertes hacia los más débiles, reproduciendo en su hábitat social, la violencia y el abuso de poder del que participan en el complejo mundo adulto.

Existe, en este sentido, un aprendizaje de la conducta violenta, tal como señalarían autores como Bandura, mediante observación, sobre todo de los medios de comunicación y especialmente las TIC, acceso y uso abusivo de Internet, en el que el exceso de información puede acarrear dificultades para su posterior asimilación, de ahí que, en edades tempranas, este medio llega a obstaculizar o a desestructurar el proceso formativo del niño.

No es posible separar a la persona de la situación, en este sentido, se puede decir que el niño no nace violento y menos todavía delincuente. En palabras de Rojas Marcos (1995) "nadie se vuelve violento u hostil sin tomarse el tiempo necesario para aprenderlo". Aunque, no se pueden obviar otros elementos importantes como la herencia genética (teoría etológica), vulnerabilidad orgánica (teoría biológica, factores hormonales, mecanismos cerebrales, etc.), la agresividad como estado emocional ante la frustración (teoría de Dollar y Miller) o impulso innato (Psicoanálisis). Es decir, el conjunto de Teorías Endógenas, señalan causas internas como las responsables de los comportamientos violentos, que junto con el ambiente (Giancola, Peterson y Philp, 1993; Paíno y Rodríguez, 1998; Paíno, Rodríguez y Garrido, 1996; Paíno, Podríguez, Martino y Costa, 1999), influyen en mayor o menor medida, dependiendo de cada caso, para ejercer este tipo de conductas.

La forma de violencia más extendida en el contexto escolar es la conocida como *bullying* o maltrato entre iguales. Según un estudio nacional realizado por Marfín, Del Barrio, Montero *et al.* (2003) sobre la incidencia del maltrato ente iguales en los centros de educación secundaria españoles, se muestran datos muy relevantes para identificar la percepción de los profesores de este tipo de interacciones, tipos de conflicto acontecidos, etc.

Así pues, por una parte, de acuerdo con los datos de esta investigación, se observa cómo los profesores valoran con una importancia muy baja los conflictos y agresiones entre alumnos, en comparación con otros problemas como las dificultades de aprendizaje del alumnado, que son las más valoradas.

TABLA 1
Valoración del profesorado de la importancia de los conflictos entre alumnos
en su centro en comparación con otros problemas
(Extraído de Marfín, Del Barrio, Montero *et al.*, 2003, p. 133)

PROBLEMAS IMPORTANCIA	Problemas de aprendizaje del alumnado	Inestabilidad de la plantilla	Falta de recursos humanos y materiales	Conflictos y agresiones entre alumnos	Falta de participación de las familias	Comunicación y la relación entre el profesorado
Importante	42,0%	30,0%	34,3%	24,0%	38,3%	25,7%
Muy importante	38,7%	18,7%	28,7%	19,3%	34,0%	21,3%

Por otra, cabe destacar en el profesorado una tendencia a explicar la situación de violencia escolar en sus centros por el aumento de la intolerancia (46,7%), y la personalidad del alumno (45,0%), valorados como importantes; problemas familiares y el contexto social, valorados como muy importantes en un 74%, recibiendo la más alta puntuación y un 64,0%, respectivamente.

TABLA 2
Causas a las que adjudica el profesorado las agresiones en sus centros
(Extraído de Marfín, Del Barrio, Montero *et al.*, 2003, p. 134)

CAUSAS IMPORTANCIA	Problemas familiares	Contexto social	Personalidad del alumno	Aumento de la intolerancia	Ampliación de la edad de escolarización	Falta de disciplina escolar	Organización y clima de centro	Incorporación del primer ciclo de secundaria al centro
Importante	24,3%	29,3%	45,0%	46,7%	38,3%	38,3%	25,0%	13,3%
Muy Importante	73,0%	64,0%	41,3%	29,3%	27,7%	26,0%	17,0%	10,3%

Otra aportación significativa es aquella que indica agresión incluso a profesores, siendo las más frecuentes: insultos, 67,9%; destroz de enseres, 52,7% y sembrar rumores dañinos, 48,9%. Aunque también se recogen agresiones de profesores a alumnos, destacando: tener manía, 48%, insultos, 49,7% e intimidación con amenazas 24%. Pero, sin duda, acciones de menor frecuencia, aunque igualmente censurables.

TABLA 3
Frecuencias en porcentajes de tipos de agresiones entre profesores y alumnos
según las respuestas de los profesores

(Extraído de Marín, Del Barrio, Montero *et al.*, 2003, p. 141)

	ALUMNOS A PROFESORES		PROFESORES A ALUMNOS	
	<i>Nunca ocurre</i>	<i>Ocurre</i>	<i>Nunca ocurre</i>	<i>Ocurre</i>
Agresión física	86,3	12,0	92,7	6,3
Intimidación con amenazas	67,3	30,9	74,3	24,0
Destrozo de enseres	45,0	52,7	97,3	1,3
Robos	62,3	36,1	---	---
Sembrar rumores dañinos	48,3	48,9	91,3	6,3
Insultos	31,0	67,9	49,3	49,7
Tener manía	---	---	50,3	48,0
Ridiculizar	---	32,7	65,7	---

Uno de los aspectos fundamentales derivados de todos estos datos hace referencia, por una parte, a la consideración de la violencia como un "fenómeno social" que va cambiando, de acuerdo con las características propias de cada modelo socioeconómico, político, cultural y, por otra, a la necesidad de promover, desde el ámbito educativo, una socialización competente y prosocial de sus gentes, en tanto que el niño en su proceso de desarrollo resulte estimulado para mantener patrones conductuales de tipo asertivo y logre aprender nuevos modos de expresión de respuesta y relación. Esto es, ante todo, una situación, producto de una serie de cambios sociales, que deberá ser controlada fomentando valores como respeto, tolerancia, igualdad, etc. sobre los que construir una convivencia y cultura de paz desde la educación transmitida, no sólo desde la institución escolar, sino desde la sociedad, unidos en un solo ente como un proyecto común educativo e integrador "de" y "para" la comunidad.

2. Educar para la convivencia y la paz

Se hace preciso presentar un breve marco teórico y conceptual sobre los orígenes y todas aquellas acepciones más importantes para comprender su incorporación como uno de los objetivos prioritarios para la formación integral del alumnado.

2.1. Orígenes

El primer legado que fundamenta la Educación para la Paz, tanto desde el punto de vista teórico como práctico se produce a comienzos de siglo, de la mano de los movimientos de renovación pedagógica y en particular de la *Escuela Nueva*. En 1927, la Oficina Internacional de Educación con sede en Ginebra, celebró en Praga una importante conferencia internacional bajo el título de: "La paz por la Escuela".

La reunión de Praga y todo el movimiento de esos años no podría entenderse sin una doble constatación:

- a) La Escuela Nueva nace como contestación a las prácticas pedagógicas tradicionales, y propone un enfoque basado en el niño y una revisión metodológica.
- b) El impacto de la primera Guerra Mundial (1914-1918) alienta la revisión curricular y los fines de la educación para hacer de ésta un instrumento de paz. Se vive una sobrevaloración de la posibilidad transformadora de la educación.

Las dos ideas fundamentales de este ambicioso movimiento educativo son las de evitar la guerra y su fuerte dimensión internacionalista.

María Montessori, casi frenéticamente comprometida con la lucha por la Paz en los años treinta, expresa un optimismo intimista, surgido de la importancia de la guerra, en su célebre libro: "Educazione e Pace". Al igual que ella, John Dewey o Pere Rosselló, abogan por la concepción positivista de la educación para la paz: no basta con mostrar los horrores de la guerra; lo fundamental es estimular el espíritu de cooperación y la comprensión.

En cuanto a las propuestas metodológicas y actividades sugeridas, sorprende la actualidad de muchas de ellas:

- Análisis de los libros de texto para denunciar su militarismo y proponer que transmitan un espíritu de cooperación entre los pueblos.
- Enseñanza del "Esperanto" para fomentar sentimientos de solidaridad y comprensión internacional.
- Correspondencia escolar internacional.
- Intercambios escolares entre diversos países.
- Difusión en las escuelas de los fines y principios de la Sociedad de Naciones con la posibilidad de dedicar un día Internacional para la Paz.
- Estudios comparativos de diferentes civilizaciones.
- Intercambios de objetos, mensajes, juegos, propuestas didácticas entre escuelas de diferentes países.

El segundo hito generador de la Educación para la Paz nace como consecuencia de la segunda Guerra Mundial (1939-1945) y la posterior creación de un organismo especializado en la sede de las Naciones Unidas, la UNESCO. Ésta, en cuanto a la Educación para la Paz, prosigue con los planteamientos de la educación para la comprensión internacional, a la que añade nuevos componentes como son la educación para los derechos humanos y, posteriormente, la educación para el desarme.

El tercer hito, mucho menos identificable en el tiempo que los anteriores, así como más diverso en sus formulaciones, es el que nos proporciona el legado de la *no violencia*. Sus características fundamentales podemos sintetizarlas en las siguientes: la búsqueda de la verdad; el desarrollo de la autonomía y

afirmación personal, como primer paso para conseguir la libertad; la íntima comunión entre los fines perseguidos y los medios empleados, y el afrontamiento de los conflictos de forma no violenta. Afrontamiento que puede llevar consigo la desobediencia ante aquellas situaciones que engendren injusticia (desde esta perspectiva se postula la necesidad de la educación para la desobediencia).

Finalmente, el cuarto hito de la Educación para la Paz es el que nos proporciona el nacimiento de la denominada *Investigación para la Paz*, en los años 60. Sus repercusiones son, en el plano conceptual, la revisión y reformulación del concepto de paz y el desarrollo de la teoría gandhiana del conflicto, y, en el plano pedagógico, la integración de los análisis y planteamientos de Paulo Freire, vinculando a la educación para la paz un nuevo componente: la educación para el desarrollo.

La situación actual de la Educación para la Paz en España y en el resto de Europa, así como su propia conceptualización, tienen que ver, precisamente, con todos y cada uno de los núcleos generadores que se han visto. De tal forma que, en función del marco teórico en el que nos situemos, de las prioridades que establezcamos, etc., desarrollemos un determinado modelo de Educación para la Paz.

En este sentido, la propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) sobre la Educación para la Paz se fundamentaba en dos conceptos básicos: el concepto de Paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto.

La *concepción de paz* dominante en el mundo continúa siendo la occidental, heredada del concepto de *pax* romana: ausencia de conflictos bélicos entre estados. Concepto pobre, insuficiente y políticamente interesado. Desde el nacimiento de la investigación para la paz, el concepto de paz adquiere un nuevo significado al asociarla no como síntesis de la guerra, sino al de violencia (la guerra es un tipo de violencia organizada). Como señala Galtung, existe violencia cuando los seres humanos están influenciados de tal forma que sus relaciones afectivas, somáticas y mentales están por debajo de sus realizaciones potenciales. En este sentido, se establece una diferencia que va a ser fundamental: la distinción entre *violencia directa* y *violencia estructural*, entendiendo la primera como la agresión física directa y la segunda como inherente a las estructuras sociales, sinónimo de la injusticia social. Es precisamente a esta última a la que se da prioridad, por ello Galtung concluye "llamar paz a una situación en la que imperan la pobreza, la represión y la alienación es una parodia del concepto de paz".

Las características de este nuevo concepto de paz o paz positiva:

- La paz es un proceso dinámico y permanente; no es una referencia estática e inmóvil.
- La paz hace referencia a una estructura social de amplia justicia y reducida violencia.
- La paz exige, en consecuencia, la igualdad y reciprocidad en las relaciones e interacciones.
- Afecta, por consiguiente, a todas las dimensiones de la vida. No se reduce únicamente a la dimensión internacional o de estado.
- La paz implica y hace referencia a dos conceptos íntimamente ligados entre sí: el desarrollo y los derechos humanos.

El segundo concepto en el que se apoya la Educación para la paz es el de *Conflicto*. Como en la idea de Paz, el conflicto tiene una lectura dominante que lo asocia como algo negativo, sinónimo de

desgracia y, por consiguiente, como algo no deseable. Incluso en ocasiones se asocia el conflicto a la violencia, confundiendo determinadas respuestas a un conflicto con su propia naturaleza. Sin embargo, como consecuencias del legado de la no violencia y de la Investigación para la Paz, se produce un tránsito en su concepción, que recoge la Educación para la Paz, según el cual el conflicto se asume como lo que realmente es, un proceso natural y consustancial a la naturaleza humana. En síntesis entendemos el conflicto como:

- Un fenómeno de incompatibilidad entre personas o entre grupos, o entre aquellas y estos, mediante el cual se afirman o perciben intereses, valores y/o aspiraciones contrarias.
- Los elementos que intervienen en un conflicto son, básicamente, tres: las personas, el proceso y el problema o diferencias esenciales.
- Es necesario diferenciar entre la propia existencia del conflicto, como un estado de hecho, con algunas formas no positivas de resolución. Es decir, la violencia no es más que uno de los medios para afrontar un conflicto.
- Igualmente hay que distinguir entre la agresión y otras conductas violentas de la agresividad o combatividad. La agresividad forma parte del comportamiento humano, no es negativa en sí misma sino positiva y necesaria como fuerza para la autoafirmación, física y psíquica, del individuo. Por consiguiente, de la inevitabilidad de la agresividad no se deriva la inevitabilidad de la violencia.
- Por la propia dinámica del conflicto, como por las repercusiones pedagógicas que ello trae consigo debe destacarse la especial importancia de la percepción de los protagonistas, tanto en la génesis del conflicto como en su desarrollo, hasta el punto de que resolver un conflicto supone a menudo clarificar las percepciones de las partes implicadas.

2.2. Concepto de Educación para la Paz

La Educación para la Paz, según el MEC, es un proceso educativo, continuo y permanente, fundamentado en los dos conceptos definidores, el concepto de paz positiva y la perspectiva creativa del conflicto y que, a través de la aplicación de métodos problematizantes, pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad, compleja y conflictiva, para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia. De la definición expresada, así como de las características de los dos conceptos en los que se fundamenta, se deducen los siguientes Principios o significados educativos:

- Educar para la paz es una forma particular de *educación en valores*. Toda educación lleva consigo, consciente e inconsciente, la transmisión de un determinado código de valores. Educar para la paz supone educar desde y para unos determinados valores, tales como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el desarrollo de la autonomía personal y la toma de decisiones, etc., al mismo tiempo que se cuestionan aquellos que son antitéticos a la cultura de la paz, como son la discriminación, la intolerancia, el etnocentrismo, la obediencia ciega, la indiferencia e insolidaridad, el conformismo, etc.

- Educar para la paz es una *educación para la acción*. Dicho en negativo, no hay educación para la paz si no hay acción práctica. Quiere esto decir que educar para la paz es algo más que diseñar una “lección de paz” o celebrar una efemérides. Presupone una invitación para la acción, comenzando por nuestros comportamientos y actitudes, sabiendo que cuanto más corta sea la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos, más eficaz será nuestra labor educativa.
- Al mismo tiempo y desde el punto de vista metodológico, esta acción debe entenderse continuamente en la relación que debe existir entre el *microcosmos escolar* y el *macronivel de las estructuras sociales*.
- Educar para la paz, como finalidad genérica, pretende recuperar la idea de paz positiva para el conjunto de los ciudadanos y en todas las esferas de relación humana. Desde esta perspectiva, y en el *ámbito escolar*, la Educación para la Paz comienza en el micronivel más cercano, el aula, su organización e interacciones que en la misma producen.
- De la centralidad del *concepto de conflicto* se deducen las siguientes características:
 - Educar para la paz no es educar para la inhibición de la agresividad, sino para su afirmación y canalización hacia actividades socialmente útiles.
 - Debemos partir del análisis y regulación/resolución de los conflictos del grupo-clase y del centro; de los más inmediatos y concretos a los más lejanos y complejos.
 - El cultivo, desde pequeños, de la tolerancia y afirmación de la diversidad.
 - Estimular el afrontamiento y utilización de las formas de resolución no violenta de los conflictos, desarrollando una competencia personal y colectiva.
- Desde el punto de vista metodológico, tal como se recoge en la definición, se postula el uso de métodos problematizantes, basados en el aprendizaje por la experiencia, siempre que ello sea posible. En concreto se postula la utilización del denominado *método socioafectivo*.
- El ámbito o componentes de la Educación para la Paz, producidos en su desarrollo histórico, son los siguientes:
 - a) *Educación para la comprensión internacional*: se fundamenta en la creciente interdependencia mundial. Los dos bloques básicos de contenidos a los que hace referencia son: la enseñanza acerca de otras culturas y países, y el estudio de los problemas mundiales.
 - b) *Educación para los derechos humanos*: se fundamenta en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, su historia, su articulado, los diferentes tipos de derechos, su práctica, sus violaciones, etc.
 - c) *Educación mundialista y multicultural*: se fundamenta en la necesidad de formar una identidad universal desde el respeto y afirmación de la diferencia, de etnias y culturas.
 - d) *Educación para el desarme*: se fundamenta en el estudio del desarme y del militarismo, desmitificando lo que se ha denominado la cultura de las armas.

- e) *Educación para el desarrollo*: se fundamenta en el cultivo de la “ternura de los pueblos”, la solidaridad a través del estudio y valoración de los desequilibrios socioculturales y económicos dentro y entre estados, haciendo especial hincapié en la situación del denominado Tercer Mundo.
- f) *Educación para el conflicto*: se fundamenta en tres pilares básicos: el estudio y formas de afrontar los conflictos y escoger una posición ante los mismos; el desarrollo de una cierta competencia para intervenir en su regulación/resolución de forma positiva; la crítica al conformismo, la obediencia y la pasividad.

La educación para la paz está basada, no únicamente en la ética de la convicción, sino también –de forma fundamental– en una ética de la responsabilidad. Requiere energía, conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones, así como también una percepción más profunda de la realidad que nos rodea. Las ideas que tengamos de la realidad influirán en nuestra incidencia sobre la misma.

La Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI de la UNESCO afirma que los cuatro “pilares del conocimiento” deberían ser aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser. Es decir, adquirir un conocimiento, el SABER, sigue teniendo un gran peso en la educación, pero junto a él, ya se proclamó, desde la LOGSE (1990), la necesidad de educar en valores, de transmitir principios orientados a formar un SER tolerante, solidario, crítico.

Atendiendo a los referentes legales más decisivos en el desarrollo de una educación para la paz en la sociedad y, por ende, en la creación de un clima de respeto y de convivencia escolar dentro del Centro Educativo resulta imprescindible señalar, como quedan sintetizados en el Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la cultura de paz y la mejora de la convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos:

- La Resolución de la Asamblea General de Naciones Unidas A/RES/53/25, de 19 de noviembre de 1998, que proclama el “Decenio Internacional de la promoción de una Cultura de No Violencia y de Paz en beneficio de los niños del mundo (2001-2010).
- A nivel estatal, la Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la Cultura de Paz, estableciendo una serie de medidas destinadas al ámbito educativo y a la investigación, con el propósito de establecer la Cultura de Paz y No Violencia en nuestra sociedad.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En ella se establecen como principios del sistema educativo la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación, la educación para la prevención de los conflictos y para la resolución pacífica de los mismo.
- Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz en la que se fijan el conjunto de fines que el Gobierno debe desarrollar para trabajar en materia de cultura de paz, desde promover que en todos los niveles educativos y las asignaturas impartidas se basen en los valores propios de una cultura de paz y la creación de

asignaturas especializadas al respecto, hasta incentivar la formación de profesionales especializados en la mediación de conflictos.

- En el ámbito andaluz, la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación, establecía como uno de sus objetivos el desarrollo de actitudes de comunicación y respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Las aportaciones introducidas por cada uno de estos documentos han posibilitado un amplio abanico de recursos materiales, apoyos especializados y una gran red de trabajo cooperativo entre la Administración Educativa, la familia y los Centros. Prueba de ello son la creación del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, como *órgano consultivo (...) encargado de asesorar, basado en el principio de cooperación territorial y colaboración institucional, sobre situaciones referidas al aprendizaje de la convivencia escolar, elaborar informes y estudios, hacer un diagnóstico en materia de convivencia escolar y proponer medidas que ayuden a elaborar las distintas políticas estatales, fomentando las actuaciones que faciliten la mejora del clima escolar y la convivencia en los centros educativos* (R. D. 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal para la Convivencia Escolar).

Además de la institucionalización de los "planes de convivencia" en los centros, como una manera de facilitar el tratamiento eficaz de los conflictos escolares desde un clima adecuado que restablezca la convivencia en el centro. Así podría definirse como *el conjunto de reglas que la regulen y que sean conocidas por todos, un sistema de vigilancia que detecte los posibles incumplimientos y un procedimiento de corrección que actúe cuando se produzcan transgresiones* (Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz).

Así pues, la Educación para la Paz se centra en la transmisión de una serie de valores y principios democráticos, entre ellos, los Derechos Humanos, claves para desenvolverse en la sociedad democrática actual, donde la escuela desempeña, en todo este proceso, una función social ineludible (Cerezo, 1997, Naciones Unidas, 1991) al transmitir la esencia de los valores sociales, la identidad cultural y las habilidades necesarias para desenvolverse autónomamente en la sociedad. Así, según Victoria Camps (1993, p. 11), *"toda educación es esencialmente normativa. Su función no es sólo instruir o transmitir unos conocimientos, sino integrar en una cultura que tiene distintas dimensiones: una lengua, unas tradiciones, unas creencias, unas actitudes, unas formas de vida. Todo lo cual no puede ni debe transcurrir al margen de la dimensión ética que es, sin duda, el momento último y más importante, no de esta o aquella cultura, sino de la cultura humana, universal. Educar es así formar el carácter..."*.

3. Aprendiendo a convivir: principales implicaciones y retos educativos

El desarrollo de una Educación para la Paz conlleva, como uno de los objetivos básicos, aprender a convivir. Este supone una relación social que va más allá de la mera "coexistencia" entre las personas, puesto que *implica la realización práctica de ciertos comportamientos en cuanto a respeto mutuo, a cooperación voluntaria y a compartir responsabilidades* (Martínez Navarro, 2004, p. 184).

Por otra parte, la posibilidad de que se presente una convivencia pacífica y de cooperación leal, entre grupos con marcadas diferencias, siguiendo con este autor, sólo es posible si todas las personas aceptan ciertos valores y principios, como son: el respeto cívico; establecer un marco de libertades cívicas

para todos; la igualdad cívica (ante la ley, igualdad de oportunidades, etc.); solidaridad cívica universalista y el diálogo cívico. Con el cumplimiento de cada uno de estos valores se lograría como valor resultante, la justicia social.

En esta misma línea, Díaz-Aguado (2003, p. 171) concibe la escuela como el espacio educativo en el que la violencia puede ser prevenida, aplicando una serie de principios como:

- *Adaptar la educación a los actuales cambios sociales.* Aquí se trataría de inventar nuevas barreras que protejan a los niños y a los adolescentes de este nuevo riesgo de exposición a la violencia o de ser utilizados en ella por la “tecnologización de la información” que genera un proceso madurativo acelerado, el cual repercute en lo que se ha venido a denominar “la desaparición de la infancia”. Se trataría, por tanto, de adaptar el estilo de enseñanza-aprendizaje y el modelo de interacción educativa a la diversidad del alumnado. De ayudar a superar la tendencia a buscar certezas absolutas, superación necesaria para la tolerancia.
- *Superar el currículo oculto,* explicitando las normas desde papeles democráticos consensuados y reconocidos por todos.
- *Luchar contra la exclusión desde la escuela,* distribuyendo el protagonismo y desarrollando el sentido del propio proyecto educativo. Pues, según estudios longitudinales realizados por esta autora, 1996, el origen de la violencia se vincula a problemas de exclusión, mediante la distribución del protagonismo académico, del poder, que permitan prevenir la violencia.
- *Prevenir la violencia reactiva y la violencia instrumental* desarrollando contextos normalizados de resolución de conflictos como: crear un clima de vida agradable; cauces y procedimientos alternativos en todos los individuos; enseñar a condenar la violencia.
- *Superar las representaciones contrarias a los valores democráticos:* el sexismo, el racismo, la xenofobia a través del respeto a los Derechos Humanos.
- *Colaboración entre escuelas, familia* y resto de la sociedad, etc.

Como puede apreciarse, estos principios introducen la necesidad de plantear tres aspectos fundamentales en la convivencia (Zabalza, 2002, p. 166):

- 1) Convivencia como condición o clima para “vivir juntos”.
- 2) Convivencia como “conducta adaptada al marco escolar”.
- 3) Convivencia como objetivo educativo, fin en sí mismo.

De esta manera, “trabajar en la escuela para incrementar la convivencia contribuye a dos cosas: solucionar los conflictos internos e, indirectamente problemas externos o aquellos que se dan fuera del entorno de las aulas” (Rodríguez Rojo, 2002, p. 134).

Según los especialistas en convivencia escolar, “ni las medidas ocasionales, ni los modelos punitivos, ni el tratamiento puramente reglamentista” sirven para tratar el problema de la violencia en las aulas. El problema exige proyectos educativos que establezcan normas de convivencia elaboradas por

todos los sectores de la comunidad y que deberán ser respetadas por todos sus miembros, como el diseño de los Planes de Convivencia ya descritos en el apartado anterior.

Un aspecto esencial en el replanteamiento de la Institución Educativa y de su cultura escolar, basada en el desarrollo de unos valores democráticos y de convivencia armónica, es considerar la necesidad no sólo de fijar marcos teóricos y conceptuales para “enseñar” a convivir (contenido), por ejemplo, como es el caso de la asignatura que está comenzando a implantarse en los Centros (Educación para la Ciudadanía) y que sintetiza todas estas aportaciones acerca de valores y principios para aprender a convivir en una sociedad cada vez más plural y diversa; sino que será preciso prestar gran atención a la forma en la que se desarrolle esa convivencia escolar, esto es, que exista una correspondencia entre los planteamientos teóricos (“lo que se dice”) y las pautas y hábitos comportamentales cotidianos (“lo que se hace”). La coherencia interna en la propia institución será la piedra angular para garantizar, muchas veces, el éxito de las metas educativas previstas.

Sirva como botón de muestra, la eficacia de diversas innovaciones educativas, demostradas en una serie de investigaciones experimentales (Díaz-Aguado, 1992; Díaz-Aguado, Martínez Arias y Baraja, 1992; Díaz-Aguado y Baraja, 1993) para llevar a la práctica desde la escuela “ese aprendizaje orientado a la resolución de conflictos”. Entre esas innovaciones se encuentran: el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de la discusión y representación de conflictos.

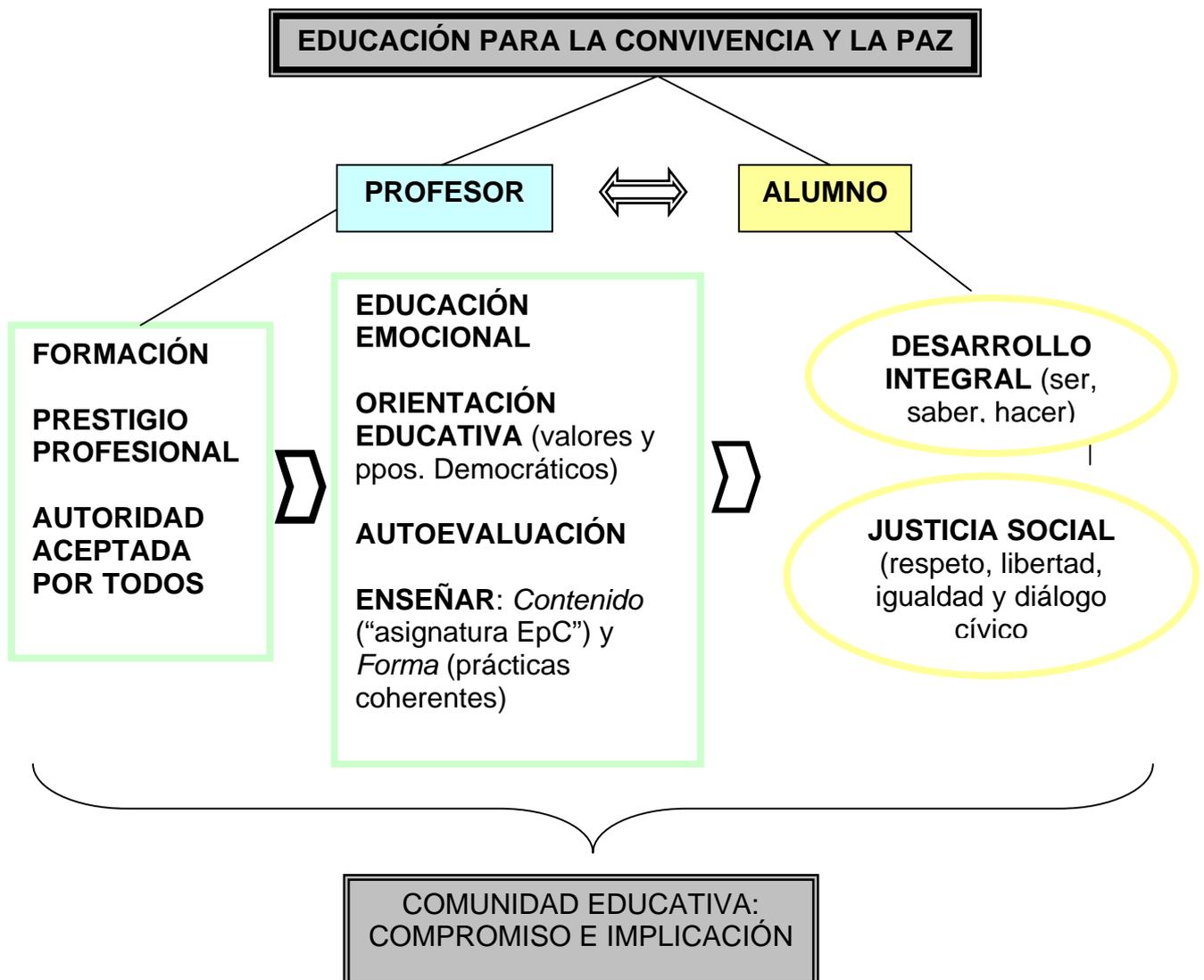
Respecto a este primero (aprendizaje cooperativo), es una de las principales innovaciones para favorecer el logro de importantes objetivos educativos, entre los que se encuentra el aprendizaje de la tolerancia, así como para dar respuesta a las exigencias planteadas en contextos heterogéneos. Supone, en este caso, una plasmación, desde el punto de vista metodológico, de una Educación Intercultural.

Díaz-Aguado, (1996, pp.164-167) presenta una serie de características del aprendizaje cooperativo que aquí resumimos brevemente:

- 1) *Aprender a dar y a pedir ayuda*: la construcción de la solidaridad. Se ha comprobado que en contextos muy diversos, la conducta de ayuda tiene consecuencias psicológicas muy positivas para la persona que la emite (Allen, 1976; Foot, Morgan y Shute, 1990).
- 2) *Ventajas Cognitivas de la Cooperación*: Este tipo de aprendizaje favorece: el aprendizaje observacional, tomando a los compañeros como modelos (Bandura, 1986); la reestructuración y el conflicto sociocognitivo; la superior cantidad de tiempo de dedicación activa sobre la tarea; ampliación de las fuentes de información y la rapidez con la que puede obtenerse el *feedback* sobre los propios resultados (Jonson y Jonson, 1989); la atención individualizada proporcionada a los alumnos que más lo necesitan, a través del apoyo de sus propios compañeros en la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1979); cooperación y rendimiento. Las metas personales se logran a través de las metas del equipo por lo que aumenta la motivación general por el aprendizaje y el rendimiento; oportunidad para interactuar adecuadamente con los compañeros en un contexto estructurado; la interacción cooperativa como contexto para el aprendizaje de una segunda lengua; cambios en el papel del profesor. Éste pasa de ser un “transmisor de información” a un “mediador en la construcción del conocimiento”; distribución del éxito, motivación por el aprendizaje y

comparación interpersonal, favorecen el sentido del progreso personal y una adecuada autoestima; cooperación interétnica, igualdad de estatus y reducción del racismo. Es fundamental para propiciar un acercamiento, especialmente entre personas de grupos étnicos diferentes a fin de minimizar el prejuicio. Se basa en la denominada “hipótesis del contacto” (Allport, 1954).

Por último, se recogen a continuación, algunas de las conclusiones más significativas presentadas en el IV Congreso sobre “Profesorado y Convivencia”, celebrado en Madrid (abril, 2007), como aquellos retos y desafíos fundamentales de los que dependerá el desarrollo integral del alumnado, centrado tanto en la dimensión cognitiva (saber) como emocional (ser). Entre los que cabe mencionar el replanteamiento del Centro (organización interna, cultura escolar, recursos disponibles, etc.) pero sobre todo del aula, reflexionando sobre las relaciones entre el profesorado y alumnado, los valores transmitidos (Educación para la Ciudadanía), las formas de resolver los conflictos, es decir, el desarrollo de la convivencia escolar, así como la implicación de las familias y de la sociedad en su conjunto:



Bibliografía

- AZNAR DÍAZ, I., e HINOJO LUCENA, F. J. (2000): "El papel del profesor frente a las desigualdades sociales", en: SEVILLA, D. *et al.* (Comps.): *La escuela y sus agentes ante la exclusión social*. Granada: Elle Ediciones.
- AZNAR DÍAZ, I.; CÁCERES RECHE, M^a P., e HINOJO LUCENA, F. J. (2007): "Estudio de la violencia y conflictividad escolar en las aulas de Primaria a través de un cuestionario de Clima de Clase: El caso de las provincias de Córdoba y Granada (España)", en: *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (1), pp. 164-177.
- BELTRÁN, L. (1985): "Preguntas para la Paz", en: *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 132, diciembre, pp. 74-77.
- BORRADOR DE LA CONSTITUCIÓN EUROPEA; Fuente: www.constitucion europea.es.
- CÁCERES RECHE, M^a P. (2006): "Violencia en la sociedad actual", en: *Revista Monitor y Educador*, n.º 113, Fundación Pere Tarrés (enero-febrero).
- CÁCERES RECHE, M^a P.; HINOJO LUCENA, F. J., y AZNAR DÍAZ, I. (2007): "Investigación universitaria e interculturalidad: principales ámbitos en una sociedad plural", en: HERRERA, F.; RAMÍREZ, M^a L.; ROA J. M^a, y GALINDO, R. (Coords.): *Actas del V Congreso de Inmigración, Interculturalidad y Convivencia*. Instituto de Estudios Ceutíes: Patronato de la Ciudad Autónoma de Ceuta.
- CAMPS, V. (1993): *Los valores de la educación*. Madrid: Alauda.
- CEREZO, F. (1997): *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- DECRETO 85/1999, de 6 de abril, *por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado* y las correspondientes normas de convivencia en los centros docentes públicos y privados concertados no universitarios (BOJA n.º 48, de 24/04/1999).
- DECRETO 19/2007, de 23 de enero, *por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la mejora de la convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos*. Consejería de Educación: Junta de Andalucía.
- DELORS, J. (1995): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana, Ediciones UNESCO.
- DÍAZ-AGUADO, M.º J. (1996): "La construcción de la tolerancia y la igualdad. Programas de intervención", en: *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- (2002): "Por una cultura de la convivencia democrática", en: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 44, pp. 55-78.
- : *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- FERNÁNDEZ MARTÍN, F. D.; AZNAR, I., e HINOJO, F. J. (2002): "La atención educativa a la diversidad en la Escuela Rural", en: LORENZO, M. *et al.*: *Liderazgo educativo y escuela rural*, vol. II. Granada: GEU.
- GALTUNG, J. (1985): *Sobre la Paz*. Barcelona: Fontamara.
- HINOJO LUCENA, F. J. (2002): "Centros educativos y familia: colaboración activa para la mejora de la calidad en la educación", en: LORENZO, M. *et al.*: *Liderazgo educativo y escuela rural*, vol. II. Granada: GEU.
- JARES, X. R. (2004): *Educación para la verdad y la esperanza*. Madrid: Popular.
- (2006): *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- LEY 1/1990, de 3 de octubre (BOE de 4 de octubre de 1990), Ley Orgánica General del Sistema Educativo.
- LEY 27/2005, de 30 de noviembre, *de fomento de la educación y la cultura de la paz* (BOE n.º 287 de 1/12/2005).
- LEDERACH, J. P. (1985): *Educación para la Paz*. Barcelona: Fontamara.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, *de Educación* (BOE n.º 106 de 4/05/2006).
- LÓPEZ, F. (1985): *La formación de los vínculos sociales*. Madrid: MEC.
- LUCINI, F. G. (1994): *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Grupo Anaya.
- MAILLO, A. (1971): *Educación social y cívica*. Madrid: Ed. Escuela Española.

- MARTÍN, E.; DEL BARRIO, C.; MONTERO, I. *et al.* (2003): "La violencia en la escuela", en: MARCHESI, A., y HERNÁNDEZ, C.: *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARTÍNEZ NAVARRO, E. (2004): "Convivencia", en: LÓPEZ MARTÍNEZ, M. (Dir.): *Enciclopedia de Paz y Conflictos*. Universidad de Granada. Instituto de la Paz y Conflictos: Eirene.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Educación para la Paz*. Temas Transversales. Madrid.
- OÑATE, A., y PIÑUEL, I. (2007): *Acoso y violencia escolar en España. Informe Cisneros X*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- ORDEN de 25 de julio de 2002, *por la que se da publicidad al Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y NoViolencia* (BOJA n.º 117, de 05/10/2002).
- ORDEN de 18 de julio de 2007, *por la que se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del plan de convivencia de los centros educativos sostenidos con fondos públicos* (BOJA n.º 156, de 08/08/2007).
- PIÑUEL, I., y OÑATE, A. (2004): *Informe Cisneros VII. "Violencia y acoso escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. En: www.acosoescolar.com.
- PUIG ROVIRA, J. M^o *et al.* (1989): *Educación moral y democracia*. Barcelona: Ed. Leartes.
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, *por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria* (BOE n.º 293, de 8/12/06).
- REAL DECRETO 275/2007, de 23 de febrero, *por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar* (BOE n.º 64, de 15/03/2007).
- REVISTA DE PEDAGOGÍA SOCIAL (1990): *Educación para la Paz*, n.º monográfico, febrero.
- RODRÍGUEZ, M. (2002): "Aprender a convivir en una sociedad aterrorizada", en: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 44, pp. 115-137.
- ROJAS MARCOS, L. (1995): *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa Calpe.
- SALINAS, F., y SALINAS, C. (1998): "Educar para la tolerancia, la paz y la convivencia", en: SALINAS, F. (Dir.) y PUERTA, J. R. (Coord.): *Educación para la tolerancia y la convivencia*. Publicación conmemorativa del 50 aniversario de la Declaración de los Derechos Humanos. Granada: Grupo Editorial Universitario y Movimiento de Renovación Pedagógica Siglo XXI.
- SÁNCHEZ FERRIZ, R., y JIMENA CASADA, L. (1995): *La enseñanza de los derechos humanos*. Barcelona: Ariel.
- SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ (1989): *"Educar para la Paz. Una propuesta posible"*. Madrid: APDH-CIP.
- TUVILLA RAYO, J. (2004). "Cultura de paz y educación", en: MOLINA RUEDA, B., y MUÑOZ, F. A. (Eds.): *Manual de Paz y Conflictos*. Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada: Eirene.
- ZABALZA, M. A. (2002): "Situación de la convivencia escolar en España: políticas de intervención", en: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 44, pp. 139-174.