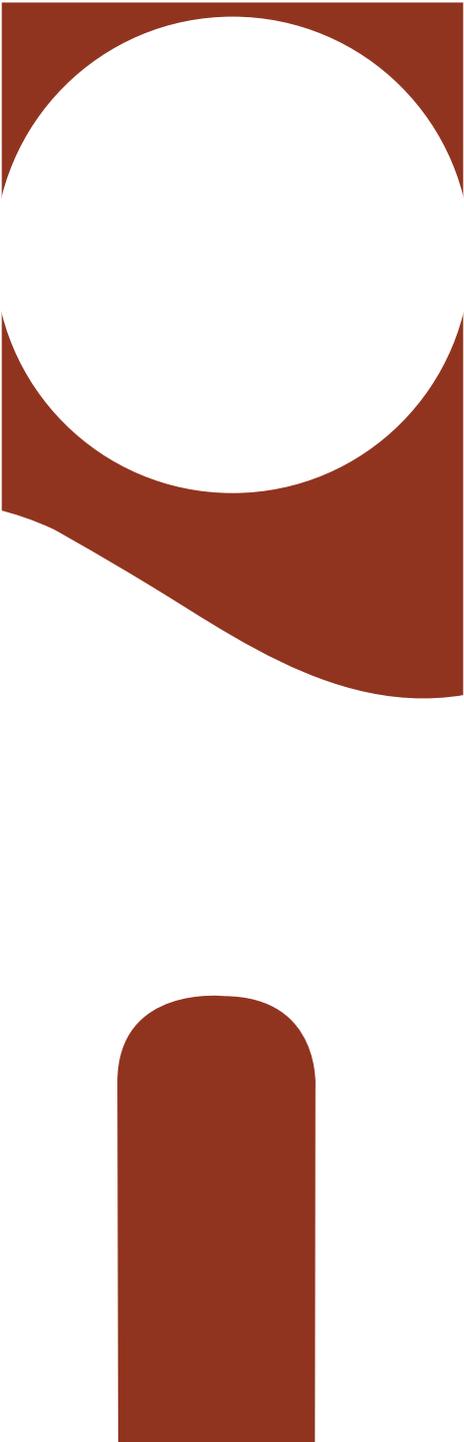


ANO 43-2, 2009

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA



revista portuguesa de
pedagogia

Profesorado y Educación para la Paz

Andrés Palma Valenzuela¹

La participación del profesorado en el desarrollo de proyectos de "Educación para la Paz" en el sur de España ha supuesto un fenómeno significativo y creciente durante el último lustro. Clarificado el concepto de Paz y su incardinación educativa, contienen estas páginas una aproximación a las principales claves que definen tal participación. Asimismo, tras esbozar algunos de los recientes desafíos planteados a la educación para la convivencia, se incide en aspectos específicos de la acción docente como la responsabilidad del profesorado en su desarrollo o en los retos planteados a dicho colectivo por tal programa educativo.

1. Introducción

La responsabilidad del profesorado respecto al desarrollo y concretización de los proyectos referidos al ámbito de "Educación para la Paz" sólo puede ser entendida a la luz de un conjunto de coordenadas que, en ámbito español y particularmente andaluz - al que se ciñe nuestra investigación -, se concretan en el esclarecimiento del poliédrico *concepto* de *Paz*, su *incardinación* educativa y la presencia de unos *antecedentes* que le otorgan un perfil distintivo.

En tal sentido, la primera constatación que cabe realizar respecto a dicho concepto es que tras la evolución sufrida por el mismo durante el S. XX, parece difícil interpretarlo sólo como ausencia de conflicto (paz negativa); habiendo entrado a formar parte de su definición realidades tales como Justicia, Armonía social, recuperación de la Dignidad humana o los procesos de transformación personal, social y estructural, implícitos en el traspaso de una cultura de violencia a una cultura de paz. Remitiéndonos tal perspectiva no sólo al fin de las hostilidades bélicas sino a fenómenos vinculados a la violencia tales como: pobreza, carencias democráticas, desarrollo

¹ Departamento de Didáctica das Ciências Sociais da Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Granada

de las capacidades humanas, desigualdades estructurales, deterioro del medio o conflictos étnicos. Perspectiva desde la cual pueden establecerse tres niveles de Paz diferentes: Paz directa – regulación no violenta de los conflictos –, Paz cultural – presencia de valores mínimos compartidos – y Paz estructural – existencia de niveles mínimos de violencia y máximos de justicia social (Tuvilla, 2004, 391).

Desde tal sensibilidad, una nueva concreción del término, aflorada con intensidad durante el último tercio del S. XX en los ambientes educativos occidentales, fue la idea de “Educación para la Paz”. Intuición que, entendiendo la Educación como instrumento de transformación humana y social mediante la adquisición simultánea de contenidos disciplinares y formas de relación, define la Educación para la Paz como un proceso global a través del cual las personas y los grupos aprenden a desarrollar conscientemente, y desde las estructuras sociales en que se desenvuelve su existencia, el conjunto de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos en orden al logro de las metas que conforman la Cultura de la Paz².

Perspectiva cuya mera presencia ha bastado para generar significativos procesos de limitación de la violencia cuya valoración llevó a W. Brandt (1988) a reconocer que no siéndolo la Paz todo, sin ella, el resto apenas si cobra existencia. No obstante aún se haya pendiente de consolidación definitiva un proceso sistemático de reflexión sobre el tema que signifique un cierto contrapunto ante la extensa tradición existente de estudios relativos al fenómeno bélico; y, ello, ante la discrepancia o incluso indiferencia de tantos como se preguntan sobre su utilidad, radicando sus objeciones en torno a su escasa eficacia práctica³.

Desde sus inicios dicho proceso asumió como objetivo ofrecer una aportación referida a la teoría y praxis de los instrumentos analíticos; horizonte tras el cual, el interés por la Educación para la Paz se abrió paso en ámbitos universitarios tras las dos Guerras Mundiales como respuesta a la creciente necesidad de “reeducación social” suscitada desde ámbitos ciudadanos muy diversos.

En tal sentido conviene reseñar que, si bien ya en 1938 la World Education Fellowship había difundido ciertas iniciativas al respecto, su consolidación definitiva sólo vino asociada a

² J. Tuvilla (2004, 397). Véase en este mismo estudio una amplia reflexión referida a las finalidades de la Educación para la Cultura de la Paz junto a una recensión de las principales fuentes teóricas y legislativas sobre las que se fundamentan éstas: *Declaración y plan de acción de la UNESCO*, 1995 y 2000, *Grupo de Lisboa*, 1995, *Informe Interamericano de Educación en Derechos Humanos (IDDH)*, 2002 y *Decenio de Naciones Unidas para la Educación para la Cultura de la Paz (2001-2010)*.

³ Al compás de la nueva definición de Paz indicada, las principales líneas de investigación desarrolladas hasta hoy sobre ella analizan dicho concepto como conjunción de realidades tales como *Derechos humanos*, *Democracia* y *Desarme* significando la simple ausencia de alguna de ellas un factor de violencia al ser considerada la Paz como el proceso de fortalecimiento gradual de cada uno de estos factores (Tuvilla, 2004, p. 391).

la creación de la ONU, decantándose sus postulados en un primer momento hacia la no violencia para evolucionar posteriormente en dirección al desarrollo del Tercer Mundo⁴.

Por dicha vía se articuló un conjunto de propuestas, tendentes a estimular actitudes responsables y autónomas, que sin embargo no lograron arraigar completamente hasta ser integradas por la UNESCO. Momento desde el que comenzó a concebirse la Educación para la Paz, además de como iniciación al control de los conflictos y aprendizaje de su gestión por vías alternativas a la violencia, como respuesta eficaz ante la fuerte demanda social acarreada por la creciente problemática de la convivencia suscitada en las aulas durante las dos últimas décadas del S. XX. Senda por la que finalmente, y tras una cierta superación de la cansina reiteración de algunos de los tópicos ideológicos propios de los años setenta y ochenta (riesgo nuclear, desarme, etc.), se abordaron las agresiones y acosos sufridos tanto por escolares como docentes haciendo de la necesidad virtud⁵.

Así pues, partiendo de dicha demanda social, y sumándose a ello en el caso español la insatisfactoria experiencia acumulada tras la implantación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) decretada por el Gobierno socialista de Felipe González en 1991, que integraba la Educación para la Paz como eje transversal del currículo, la Administración educativa andaluza articuló como respuesta un ambicioso plan concretado en los Proyectos "Escuela: espacio de paz"; iniciativa portadora de un conjunto de medidas destinadas a los agentes sociales con responsabilidad educativa cuya eficacia, basada en principios generales sostenidos en el ordenamiento jurídico nacional e internacional, se halla pendiente de evaluación por hallarse sus diversos programas en fase de ejecución y carecerse aún de la necesaria perspectiva histórica para ello⁶.

Pero tal proceso histórico resultaría incomprensible sin tener en cuenta un conjunto de antecedentes históricos que anticiparon y suscitaron de formas muy diversas el surgimiento de una nueva sensibilidad social, histórica y educativa respecto al fenómeno de la Educación para la Paz.

En tal sentido puede afirmarse que la educación en Derechos Humanos en España surge y se desarrolla en un singular ambiente no desvinculado del movimiento por la

⁴ Como indicamos en otro lugar (Palma 2008), fue la World Education Fellowship la primera asociación internacional de pedagogos en ocuparse de tales cuestiones en la década de los treinta del S. XX, destacando autores como M. Montessori, M. Buber y S. Weil (Cfr. J. Semelin 1986, J. Zurbarano, 1998 y G. Ramírez, 2007).

⁵ Cfr. J. Semelin, (1986) y J. Delors (1996).

⁶ La conserjería de Educación del Gobierno regional de Andalucía, asumiendo el marco establecido por el *Decenio de Naciones Unidas para la Educación para la Cultura de la Paz (2001-2010)*, estableció en el año 2001 el *Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No violencia* (CECJA, 2001) como una firme apuesta en este ámbito que adquirió carácter pionero en el conjunto del contexto español (Tuvilla, 2004, p. 420).

paz, tanto en ámbito interno - instauración de la democracia a través de una transición política marcada por la superación de las diferencias que motivaron la Guerra Civil - como externo, caracterizado por un contexto de salida al periodo de "Guerra Fría" que impulsó a gran parte de Europa hacia el teatro de operaciones de una posible conflagración nuclear; propiciando tal situación el nacimiento de un movimiento de educadores para la paz preocupado por la educación en Derechos Humanos, como un componente esencial de la misma.

Circunstancia que explica, hasta cierto punto, que determinados contenidos, formas y métodos pedagógicos derivados de los conceptos de Paz y de Derechos Humanos, se hallen tan estrechamente unidos en el caso español, puesto que las cuestiones que impiden la paz tienen su materialización en los Derechos Humanos.

En tal sentido no cabe duda de que una de las raíces de la educación en Derechos Humanos en España se encuentra ineludiblemente unida a todo el movimiento político, sindical y social que luchó en primer lugar contra la Dictadura franquista y después contra los efectos de su proceso socializador. Empeño en el que, sorprendente, se han vuelto a reproducir con demasiada frecuencia procedimientos similares a los combatidos en el intento de establecer, desde un neomesianismo libertador, nuevos postulados que no por situarse en las antípodas ideológicas del franquismo, han dejado de ser imposiciones dogmáticas sólo sustentadas en el entusiasmo ideológico de unos defensores sin reparos que no han dudado en imponerlas al resto de la sociedad.

Situación que, como podrá deducirse, ha suscitado frecuentes actitudes de recelo entre amplios sectores del profesorado español respecto a toda propuesta de educación moral, cívica o en valores, venga de un gobierno democrático o dictatorial, pues en el fondo siempre late la sospecha de nuevas coacciones éticas o ideológicas por la simple fuerza de una autoridad sin consenso social⁷.

2. Desafíos planteados hoy a de la educación para la convivencia

Conscientes del complejo itinerario que ha llevado a la redefinición del concepto de Paz y su actual incardinación educativa y asumiendo unos antecedentes históricos que siempre habrán de ser tenidos en cuenta como clave interpretativa de todo

⁷ Tal cuestión remite irremediablemente a la espinosa cuestión sobre cómo establecer, en términos aristotélicos, el *Unum, Verum y Bonum* si, mediante una simple mayoría parlamentaria de "la mitad mas uno", o valiéndose de mecanismos que posibiliten amplios consensos sociales respecto a las bases fundantes de cualquier sociedad.

el itinerario, llega el momento de dirigir la mirada hacia el presente; descubriendo en él una realidad plena de desafíos que emerge gradualmente ante la mirada sorprendida de generaciones de educadores que han vivido la transición al S. XXI inmersos en un proceso de cambios del que una de sus primeras consecuencias ha sido el surgimiento de estructura social alternativa cuyos perfiles aún no se hayan completamente definidos.

Tal movimiento de la década de los setenta se desarrolla y consolida durante los años ochenta y noventa, mediante la gestación de una «nueva sociedad» producto de la revolución tecnológica incubada en el seno del mundo desarrollado, desintegrándolo al mismo tiempo mediante una revolución económica que acentúa la autonomía del capitalismo respecto a los poderes políticos y somete las sociedades a los mecanismos del mercado global; una revolución sociológica que desestructura el mundo del trabajo, deshace las clases sociales obrera y burguesa; un cambio político que socava la soberanía de los Estados-Nación y una revolución cultural que ha transformado las relaciones entre las personas generando una profunda crisis en instituciones como el patriarcado, la sexualidad o la familia tradicional (Castells, 2006).

Ha emergido, en definitiva, una nueva sociedad fruto de mutaciones fundamentales vividas en su tejido social que afectan de lleno a las relaciones de producción, de poder y de niveles de vida en la que se constata una fuerte carencia de modelos de conducta que ha sido sustituidos por formas aleatorias de relación. Así, mientras anteriormente la tarea educativa suponía una labor relativamente “cómoda”, al tratarse de una realidad más estable, ahora las cosas se han complicado al desarrollarse ésta en un entorno caracterizado por múltiples y acelerados cambios propios de una sociedad que más bien parece habitada por personas «turbo» en que la educación ha recibido el impacto de un contexto en oscilación vertiginosa. Una realidad para cuya comprensión quizá la mejor analogía sea el movimiento de unas atracciones de feria sometidas a giros y aceleraciones bruscas e imprevistas que trastornan a los no habituados a emociones fuertes.

Conjunto de síntomas que definen sin duda el fin del ciclo histórico que configuró los actuales sistemas educativos que tanto tuvieron que ver en la consolidación de las democracias occidentales. Constatación que, por otra parte, ha generado en amplios sectores sociales un paralizante ambiente de perplejidad e incertidumbre ante una situación de riesgo que puede y debe ser conjurada desde la certeza de que para educar resulta imprescindible establecer un horizonte; desde la convicción de que para instaurar cualquier alternativa se deben atender los cambios de una sociedad que camina más deprisa que el propio sistema escolar.

Asumiendo además que un examen superficial de la realidad circundante no basta para percibir en su totalidad la hondura e intensidad de las experiencias vividas, ni que tampoco parece posible alcanzar un contexto amplio de sentido que dote de significado a las experiencias humanas en orden a su comprensión, es preciso ajustar la sensibilidad interpretativa ante los cambios sociales escudriñado de forma continua nuestro presente con objeto de descifrar los signos que configuran el presente en orden a la mejora de toda acción educativa.

En tal sentido, los cambios sociales más significativos que según los analistas⁸ han ejercido un influjo relevante en todo este proceso, y continúan haciéndolo en la práctica educativa, parecen ser: La revolución tecnológica⁹, los cambios en la estructura familiar¹⁰,

⁸ Se sigue aquí muy de cerca el lúcido análisis de J. Binaburo (2007) por el interés de sus aportaciones.

⁹ Sobre todo la revolución de la información y del conocimiento cuyos cambios afectan al aprendizaje del alumnado en línea de lo que supuso la anterior revolución de la información de la TV, causante de una significativa disminución de los niveles de lectura y una honda transformación de la visión del mundo y de la propia realidad. Hasta su entrada en los hogares, la percepción de la realidad que podía tener cualquiera era la aportada por la educación escolar y familiar. Sin embargo, la TV comenzó a mostrar nuevas cosmovisiones estructurando la información de forma diferente y obligando a cuestionar los modelos de enseñanza. Llegando aún más lejos, la presente revolución tecnológica digital, de mayor calado, afecta al conocimiento y a las actitudes de la ciudadanía en su convivencia. Mientras en épocas pasadas el capital económico consistía en la posesión y propiedad de tierras para cultivar o en la capacidad industrial, hoy tal poder radica en el dominio del conocimiento; un saber inabarcable que cada lustro se multiplica por dos y aboca a los docentes a la necesidad de un aprendizaje autodidacta. Asimismo, tal sociedad del conocimiento genera una pérdida de relevancia social de dichos profesionales que hasta hace unas décadas era los detentadores del saber. Hoy éstos deben competir con otras fuentes de saber debiendo conquistar su prestigio día a día. La revolución digital ha provocando cambios de tal magnitud en la educación, la familia, el trabajo y el disfrute del ocio, que los anteriores patrones de control que ayudaban a orientar la vida de los más jóvenes han quedado obsoletos. El uso compulsivo de las nuevas tecnologías por parte de los adolescentes cuestiona algunas actitudes necesarias para la convivencia. Los efectos secundarios que su utilización desmedida comporta se concretan en la falta de habilidades, individualismo, escasa capacidad de imaginación, infantilismo, consumismo, adicciones y dependencias, aculturación en lo banal, etc. Con frecuencia la familia se preocupa más por dónde están físicamente sus hijos que por las páginas de la Red que visitan, con quién se comunican en los chats, por el tipo de videojuegos que usan o por los programas que ven en TV. Se inquietan físicamente y no tanto moralmente, cuando las nuevas tecnologías han provocado un desequilibrio en los valores ya asentados. Siendo Internet el reflejo de nuestra realidad plural, no se trata de demonizar la tecnología, sino de aprender a dirigir a los hijos también por tales vericuetos. El trabajo diario con el alumnado de la era digital suscita cuestiones tales como: ¿por qué quieren aprender todo tan rápidamente?, ¿por qué tienen tan poca paciencia? Y es que sus juegos de infancia les han impreso tal velocidad por los estímulos necesarios para jugarlos, que ya no se pueden parar, y de ahí su impaciencia por todo. Quizá la metáfora del «zapping» practicada ante el televisor sirva para ilustrar esta cuestión de un zapping sensorial, mental y actitudinal que explicaría la aceleración en todos los aspectos de la vida; zapping vital que repercute especialmente en el alumnado provocando fuertes disfunciones en el aula (*Ibidem*, pp. 20-21).

¹⁰ Se han detectado profundos cambios en la estructura familiar. Su frágil geometría de afectos y de conflictos resulta un espejo roto en algunas ocasiones, que dificulta su necesaria colaboración con la escuela. La dedicación en exclusiva de los progenitores a una actividad profesional ha cambiado las relaciones familiares. La herencia cultural que transmite la familia es fundamental para la educación pero es muy importante que los educadores analicen los canales de transmisión de esa cultura. En tal sentido desde la

los movimientos migratorios¹¹, las modificaciones laborales¹² y el nuevo concepto de ciudadanía.¹³

educación se debe procurar ensayar fórmulas de colaboración entre familia y escuela para romper el círculo de las excusas a la hora de determinar a quién corresponde la educación de los hijos. Fomentar además una educación desde la cultura para la paz en el ámbito familiar supone apostar por una transmisión de valores coherentes para la convivencia escolar. En la familia comienza el aprendizaje de la convivencia desde pautas educativas como: no huir de los conflictos producidos afrontándolos de forma dialogada; fomentar actitudes de aprecio ante las cualidades de sus miembros; aceptar las limitaciones y errores propios; evitar las comparaciones degradantes; tomar las decisiones desde el consenso, teniendo en cuenta los diferentes puntos de vista; desarrollar estrategias de escucha, comprensión y empatía hacia los otros; fomentar la cultura de la cooperación; cultivar un lenguaje en coherencia con los valores; ante los problemas familiares, no juzgar tanto a la persona como la situación evitando degradarla; dotar a los hijos de un talante crítico para valorar todo lo que están recibiendo. Resultando esencial el fomento de la autoestima mediante actitudes de valoración positiva que contribuyan a la convivencia y a la prevención del conflicto (*Ibidem*, p. 22).

¹¹ Los movimientos migratorios acrecientan la aparición de nuevas culturas suponiendo tal interculturalidad un reto curricular. Igualmente conviene orientar la educación de la ciudadanía a la recreación de espacios de convivencia para compartir todo tipo de bienes; al no distribuir la globalización bien los bienes sociales urge promover una ética global e intercultural que atienda a todos. Deben evitarse los problemas de «apofobia» permaneciendo atentos a políticas inmigratorias históricamente denunciadas por los movimientos pacifistas. Baste recordar fenómenos como la eliminación de las culturas, los genocidios, el apartheid, la asimilación o el etnocentrismo. Desde una sociedad liberal defensora de los derechos individuales no es suficiente admitir el multiculturalismo; cuestión que no debe a llevar tampoco a olvidar que una cultura es una cosmovisión con diferentes visiones vitales que pueden provocar conflictos al tratarse de derechos colectivos cuya articulación es compleja (*Ibidem*, pp. 22-23).

¹² Las vías de incorporación laboral han cambiado no siendo ya lo importante la especialización, sino la capacitación para adaptarse al puesto de trabajo. A pesar de que anteriormente la educación en la escuela era entendida como una etapa de preparación para una profesión, tratándose de un vínculo tan estrecho que el éxito del sistema educativo se medía por el éxito profesional, sin embargo éste ya no puede garantizar un futuro profesional al alumnado. Lo que ahora debe garantizarse es una enseñanza para el cambio de profesión a lo largo de la vida laboral. También merece especial consideración otra modificación laboral no menos relevante: la reclasificación de los puestos de trabajo en dos modalidades (competitivos y/o protegidos y desprotegidos y/o excluidos). Corresponde a la educación escolar adaptarse a una enseñanza que garantice las nuevas condiciones para acceder al empleo. Aunque en el pasado se educó con frecuencia para lograr «empollones» hoy el mercado laboral no requiere tal perfil. Se precisa de enseñanzas de procedimientos y habilidades que complementen su especialización y ofrezcan una dimensión de aprendizajes útiles para la vida, tales como la capacidad para elaborar y gestionar proyectos, buena disposición para el trabajo en equipo y capacidad para reaprender, dialogar y crear. Se trata de educar para saber hacer (habilidades) y saber vivir (buena persona). En tal sentido, el desafío de una cultura globalizada por la tecnoconomía, ha llevado a muchos educadores a resistirse a valorar exclusivamente la eficacia del mercado y los saberes científico-técnicos. El informe Delors (1996), afirma que la educación debe librarse de la tentación utilitarista; significando ello que ésta debe recuperar la dimensión humanista aportando una formación para el saber hacer ofreciendo a la vez un ámbito de educación en el saber vivir. Así debe valorarse la educación en la escuela no como una etapa transitoria que prepara para una profesión, sino como un momento importante de la vida pues la vida escolar vale por sí misma y debe ser explorada y vivida ya que vivir es convivir y la excelencia del vivir se destila en la convivencia; se enseña a convivir desde la escuela, cuando se colabora en la construcción de los proyectos de vida de quienes se educa (*Ibidem*, p. 24).

¹³ La ciudadanía multicultural se debe ir tejiendo mediante una ciudadanía intercultural; realidad que se forma desde dos posibles perspectivas: la ciudadanía simple y la ciudadanía compleja. Para construir la

3. Responsabilidad del profesorado en el proyecto

La responsabilidad genérica del profesorado de un centro que ha asumido un proyecto de “Escuelas Espacio de Paz” demanda en primer lugar un mínimo nivel de conocimiento del proceso de gestación que dio lugar a tales programas como final de un largo camino surgido en el contexto de las diversas propuestas de innovación pedagógica nacidas a mediados de los años noventa cristalizadas finalmente en 2001 como respuesta institucional ante el significativo cúmulo de necesidades suscitadas¹⁴.

Tal responsabilidad requiere también de dichos profesionales la asunción de actitudes de coherencia respecto a los principios orientadores que fundamentan estos proyectos, a saber: Promover la paz como acción colectiva e individual, convivir con los conflictos, proponer soluciones pacífico-creativas y prevenir las manifestaciones de la violencia. Compromiso que obliga igualmente a los docentes a conocer, *grosso modo*, el marco legislativo de tales proyectos así como los ámbitos en que se enmarcan que se concretan en: El aprendizaje de la ciudadanía democrática, la educación para la paz, los derechos humanos, la democracia, la tolerancia, la mejora de la convivencia mediante la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia.

Del mismo modo deberán ser conscientes de la utilidad de dicho programa educativo respecto al fomento de las habilidades sociales, comunicativas y cooperativas del alumnado así como de sus capacidades en orden al desarrollo de técnicas de resolución de conflictos y la mejora de la inteligencia emocional junto con su capacidad de implementación de bastantes programas socio-comunitarios. Asimismo, el profesoro-

convivencia democrática es necesario educar desde la ciudadanía compleja asumiendo una educación plural, diversa e intercultural desde el dinamismo que produce la interacción cultural (*Ibidem*, pp. 23 y 25).

¹⁴ Para un análisis más detallado de dicho proceso véase B. Molina (2004, pp. 419-423) y A. Palma (2008). En relación al ámbito español, al margen de los clásicos manuales para la resolución de conflictos, cuya extensa nómina resulta imposible reproducir (véase J. Binaburo 2007, pp. 259-263 y B. Molina 2004, pp. 523-529, *Boletín de la Fundación para la Cultura de la Paz de Madrid* en <http://www.fund-culturadepaz.org/spa/04/cent0402c.htm>, *Red de Recursos en Educación para la Paz...*, en <http://www.edualter.org/index.htm> y *Recursos para la Educación, la convivencia y la paz en centros escolares* de la Comunidad autónoma del País Vasco, en http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig2/es_5614/adjuntos/bakea/ca_index.htm), se ha detectado alguna bibliografía específica respecto a Educación para la Paz y profesorado entre la que destacan ciertos trabajos de A. Fernández (1997), G. Salomon (2002), N. Dadhich (2002), A. Monclus (2008) además de otros específicos del área de Educación Física (C. Velázquez, 2004 y A. Fraile, 2008).

rado implicado en el proyecto deberá tener conocimiento detallado de sus objetivos y principios orientadores¹⁵ así como de su estructura contenido y elaboración¹⁶.

En relación al lugar específico del profesor en el programa, y teniendo en cuenta que todo proyecto "Escuelas espacio de Paz" consiste en un laborioso proceso de Diagnóstico de la situación, descripción de las finalidades educativas, establecimiento de los objetivos, planificación de actividades a desarrollar, participación del entorno, concreción de un compromiso medioambiental y establecimiento de un calendario y una metodología de evaluación, se requiere su activa participación en tal conjunto de acciones a través de los diversos niveles establecidos: Equipo directivo, comisión responsable del proyecto, jefes de departamentos didácticos, coordinadores de niveles educativos y acción de cada profesor/a en el aula.

Asimismo el compromiso del profesorado en el diseño y establecimiento de los objetivos de tales programas exige una implicación individual de los docentes participantes tanto en los objetivos generales del proyecto como en los principios orientadores mencionados, procurando evitar cualquier tipo de imposición institucional desde el convencimiento de que todo aquello que no es asumido desde la libertad personal se halla condenado al fracaso.

Implicación personal que demanda también a los profesores y profesoras concurrentes una capacidad real de participación en acciones tendentes a:

- a. Estimular cambios pedagógicos y metodológicos que conlleven la construcción social del conocimiento autocrítico y formativo partiendo de las necesidades concretas del alumnado.
- b. Colaborar con los tutores y especialistas en la prevención, detección y valoración de los problemas y en la decisión de las actuaciones más adecuadas.

¹⁵ El objetivo general de todo proyecto "Escuela Espacio de Paz" consiste en apoyar a los centros escolares en el desarrollo de proyectos educativos integrales dirigidos a la prevención de la violencia. Siendo sus principios orientadores: Promover la paz como acción colectiva e individual, convivir con el conflicto planteando soluciones pacífico-creativas y detener, disminuir y prevenir las expresiones de la violencia.

¹⁶ Los elementos integrantes de todo proyecto "Escuela: espacio de Paz" son: 1. *Diagnóstico de la situación del centro y su entorno* justificador de las acciones programadas. 2. *Descripción de las finalidades educativas* que enmarcan el proyecto, dirigidas a la promoción de la Cultura de la Paz, la formación de la Comunidad Educativa en sus valores, el desarrollo de acciones educativas y socio-comunitarias y la implicación en dicha tarea de los sectores sociales e instituciones del entorno. 3. *Establecimiento de los objetivos*. 4. *Actividades a desarrollar* para lograr cada objetivo. 5. *Participación del entorno*. 6. *Concreción del compromiso medioambiental del centro*. 7. *Calendario y metodología de las sesiones de evaluación* previstas para la evaluación del proyecto por parte del equipo de trabajo.

- c. Insistir en el trabajo de los temas transversales como medio para el fomento y mejora de la convivencia entre el alumnado.
- d. Aprender técnicas oportunas para la resolución pacífica de conflictos y valoración de la diversidad cultural.

Conjunto de líneas de acción que facilitará a los centros educativos que las asuman su transformación gradual en espacios dinamizadores de proyectos integrales de Educación para la Paz, implicando en el proceso al conjunto de sus miembros como comunidad de aprendizaje de estrategias preventivas y de mejora de la convivencia en orden a la resolución pacífica de los conflictos.

Respecto a la *intervención específica del profesorado en la elaboración de la estructura, contenido y desarrollo del programa*, y partiendo de los objetivos generales y finalidades establecidas, su participación se concreta en las siguientes acciones:

1. Elaboración de una planificación general que especifique su intervención.
2. Distribución de tareas y responsabilidades.
3. Creación de equipos de trabajo en los niveles enunciados.
4. Establecimiento de un calendario de actividades.
5. Participación, según el plan establecido en la elaboración de la estructura y el contenido del programa así como en las etapas de su desarrollo.

En tal sentido, debe el colectivo docente, desde sus respectivas áreas de conocimiento, tomar parte activa en el diseño, elaboración, programación y desarrollo de las actividades incluidas en el conjunto del proyecto. Acción esta que requiere de su parte creatividad, imaginación, responsabilidad y competencia técnica en los tres grandes momentos de desarrollo del proyecto: la elaboración de su estructura, el diseño de su contenido, su desarrollo y, finalmente, su evaluación.

Tales iniciativas demandan por otra parte una eficaz labor personal al tiempo que un trabajo en equipo participativo y de calidad; teniendo en cuenta además que el proceso constituirá siempre un reto en relación a la superación de actitudes individualistas y protagonismos fuera de contexto.

Valgan como ilustración de lo que puede suponer la intervención del profesor en el desarrollo personal de un proyecto tipo de "Educación para la Paz" en su aula, las siguientes estrategias de actuación que, emanadas de la experiencia, se indican por si pueden resultar útiles:

Estrategias de acción:

1. **El aprecio.** Ello permitirá estimularlos, potenciar su crecimiento y adoptar actitudes de comprensión y ayuda ante sus dificultades. La creación de un clima en el aula en que se dé el aprecio mutuo entre el alumnado requiere de la estimulación y el refuerzo de todos los descubrimientos positivos de sí mismo y de los otros a lo largo de las actividades diarias.
2. **La escucha activa.** La actividad de la escucha ayuda a expresar mejor sus sentimientos y comprender mejor las situaciones, y a sentirse en relación con alguien. En los conflictos se puede establecer como norma que cada parte escuche a la otra su versión, y por medio de preguntas nos podemos asegurar que ha sido así. Es útil también establecer momentos de la jornada escolar y espacios en la clase en que los escolares puedan expresarse libremente.
3. **Comunicación.** La mejora de la interacción verbal con el grupo resulta un poderoso factor de construcción de la autoestima y la autonomía del alumnado que sirve a demás como medio para favorecer y mejorar las interacciones en el Centro.
4. **Derechos y normas.** Al establecer normas en clase se crea una estructura que guía la vida del grupo en una determinada dirección. Dicha estructura no aporta solo una función organizativa (hacer que funcione el grupo), sino que produce también un efecto educativo sobre los educandos que aprenden como hay que ser y como deben comportarse con la regulación de la vida de la clase.
5. **Ambiente estructurado.** La vida del aula por medio de normas dialogadas y razonadas al alumnado previene numerosos conflictos y resulta útil para ir aprendiendo a respetar los derechos de los otros y autocontrolar su actividad, de forma que sus relaciones sean de mejor calidad humana. Razón por la que resulta importante que dichas normas sean claras y explícitas de forma que los niños/as en clase puedan ir aprendiendo a prever, en cierta medida, las consecuencias de sus actos.
6. **Los espacios en el aula.** La ubicación de los alumnos/as en clase puede facilitar su integración si se evita marginar a algunos colocándolos apartados del grupo y potenciando que trabajen y jueguen juntos independientemente de sus capacidades.
7. **Las pequeñas responsabilidades.** Es muy útil para desarrollar actitudes socializadoras y favorecer la seguridad en sí mismo, la autoestima elevada y la autonomía en el reparto del máximo número de responsabilidades y pequeñas tareas entre los niños/as.
8. **Participación.** El trabajo de tales aspectos dentro y fuera del aula haciendo que, a su vez, el alumnado participe en la organización del Centro resulta un buen medio para la mejora de la convivencia y evitación de acciones violentas. Asimismo, todo ello se verá reforzado con el trabajo de los valores que se van trabajando con los talleres en las aulas.

3. Algunos retos planteados al profesorado

Además de las predisposiciones, exigencias y actitudes teóricas y afectivas anteriormente enunciadas, y ya dentro de lo que significa la dinámica propia de desarrollo de un programa de Educación para la Paz, la primera aptitud que se busca en el docente implicado en un proyecto de tal género es su *capacidad para definir y gestionar el conflicto desde su dimensión educativa*.

Exigencia que nace de la constatación de cómo el conflicto forma parte de la vida humana resultando su misma existencia ambivalente al entrañar, simultáneamente, un coste social y afectivo junto a una oportunidad de crecimiento y maduración personal y colectiva tanto para sus protagonistas como para sus gestores.

De igual forma se espera del profesorado la posesión de recursos suficientes para identificar los elementos básicos de cualquier conflicto con objeto de tener posibilidad de abordar una buena gestión educativa del mismo siendo consciente de que tales procesos suelen atenerse con bastante frecuencia a la siguiente progresión (Binaburo 2007, p. 65): Diferencias de opinión, criterios, valores, necesidades, acciones, enfrentamientos y lucha, incompatibilidades y frustraciones. Y, siempre, desde la convicción de que un conflicto en el aula, además de una disfunción, constituye invariablemente un desafío y una oportunidad educativa que desde su profesionalidad debe ser capaz de afrontar de forma positiva.

El segundo reto planteado a los profesores y profesoras respecto al desarrollo de tales proyectos consiste en asumir la idea de que “no lo saben todo”; situación que les debe impulsar al *descubrimiento personal de la necesidad de implementar estrategias* dirigidas a la resolución de los desencuentros desde una actitud positiva, inteligente y eficaz que conduzca a: Identificar los conflictos con claridad, no mezclar los problemas de indisciplina con los de conductas disruptivas, focalizar la atención en los hechos y no en las personas, no pensar en las soluciones inmediatas sino en las causas y expresar los problemas en términos de interés mutuo. Sin olvidar nunca, además, que resulta fundamental distinguir entre conflictos abiertos (agresiones, ataques, etc.) y cerrados (silencios, tensiones, etc.).

Igualmente cada docente ha de *poseer suficiente capacidad para identificar las fuentes del conflicto* y realizar un diagnóstico del mismo distinguiendo entre: Diferencias y defectos de personalidad, actividades de trabajo interdependientes, objetivos y metas diferentes, recursos compartidos y diferencias de información y percepción. Otro desafío planteado al profesorado es la *necesidad de adquirir la suficiente habilidad*

para analizar las fases de un conflicto como un proceso que, habitualmente, desarrolla la siguiente secuencia (Ibídem, pp. 65-66): Comienzo (desacuerdo), búsqueda del culpable (antagonismo personal), acusaciones (situación confusa), ruptura del dialogo (chismes, indirectas...) y tensión (repuestas mas o menos violentas).

Del mismo modo habrá de tener claras las siguientes *actitudes básicas para afrontar cualquier género de conflicto*: Autoestima, comunicación, cooperación y búsqueda de soluciones. Debiendo a la par conocer y *dominar con la mayor precisión posible los pasos esenciales para su resolución* (Ibídem, pp. 70-76):

- 1.º Identificación y definición del problema: de afecto, de autoridad, de poder, etc.
- 2.º Clarificación de intereses y sentimientos de las partes en conflicto.
- 3.º Generación de posibles alternativas de solución.
- 4.º Evaluación de las alternativas y toma de decisiones: Por mutuo acuerdo eliminar las que parezcan inviables e integrar las que puedan utilizarse.
- 5.º Creación de las formas de cumplimiento de la solución: Qué hay que hacer y quién lo va a hacer.
- 6.º Clarificación del compromiso de cada persona: Cómo y cuándo.
- 7.º Finalización del contencioso mediante: (a) el establecimiento de acuerdos claros; (b) la expresión por cada una de las partes de lo que aprendió y de sus posibles formas de aplicación para otros problemas; (c) la comunicación sobre el estado de ánimo experimentado antes y después del logro de las soluciones acordadas; (d) el reconocimiento del esfuerzo y contribución de las partes en la resolución del conflicto (e) la comunicación a los otros de los acuerdos y soluciones alcanzados dependiendo de la naturaleza del conflicto.
- 8.º Seguimiento posterior con objeto de evaluar el cumplimiento de los acuerdos establecidos.

El último gran reto que debe asumir el profesorado implicado en la Educación para la Paz es el *trabajo cooperativo entendido como una responsabilidad irrenunciable*. No en vano dicha forma de trabajo, concibe la cooperación como una asociación entre personas que demandan ayuda mutua en tanto procuran realizar actividades conjuntas, de forma tal que puedan aprender unos de otros. Caracterizándose tal dinámica por una estructura cooperativa de incentivo, trabajo y motivaciones, que implica necesariamente una dependencia positiva en la interacción laboral y en el uso de habilidades interpersonales a la hora de establecer dinámicas de acción desde el convencimiento de que cualquier esfuerzo individual articulado en un grupo cooperativo siempre cobra mayor eficacia (Johnson, 1999 y 1999b).

Referencias bibliográficas

- Binaburo, J. A. et al. (2007). *Educación desde el conflicto*. Sevilla: Conserjería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Brandt, W. (1988). L'Europe et le Monde. In *Pourquoi?*, 238, París, p. 28.
- Camps, V. (1993). *Los valores de la educación*. Madrid: Alauda.
- Castells, M (2006). *La era de la información*. Madrid: Alianza.
- Ceja (2001). *Plan andaluz de Educación para la Cultura de Paz y NoViolencia*. Sevilla: Conserjería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Cruz, M^a A. (2004). Concepto y campo epistemológico de las Ciencias Sociales I. In *Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 4-28). Madrid: Pearson.
- Dadhich, (2002). Peace Education in Action. In *Peacebuilding*, Volume 3, Issue 4, Summer 2002. USA: Peace Education Commission. International Peace Research Association.
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Fernandez, F. (1997) (Ed.). *Educando para la paz: nuevas propuestas*. Granada: Universidad de Granada.
- Fraille, A. (Coord.) (2008). *La resolución de los conflictos en y a través de la educación física*. Barcelona: Grao.
- González, F. (1990). *Educación en valores y diseño curricular*. Madrid: Alhambra Longmann.
- Grupo de Lisboa (1995). *Límites à la Compétitivité: Pour un nouveau contrat mondial*. Bruxelles.
- IIDH (2002). *Informe Interamericano de Educación en Derechos Humanos. Estudio de 19 países*. Instituto Interamericano de derechos humanos. San José de Costa Rica: Instituto Interamericano.
- Johnson, D. W. (1999). *El Aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, D. W. (1999b). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Molina, B et al. (2004). *Manual de Paz y Conflictos*. Granada: Universidad.
- Monclus, A y SABAN, C. (coord.) (2008). *Educación para la paz: actualidad y propuestas*. Barcelona: CEAC.
- Palma, A. (2008). Aportación de las Ciencias Sociales a la Educación para la Paz. Una experiencia Educativa. In Avila, R. et al. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del profesorado. La Didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos* (pp. 401-412). Jaén: Universidad Internacional de Andalucía.
- Proyecto escuela: espacio de paz (2006). *Aprendamos a convivir en la diversidad*. C. E. Ave María-San Cristóbal, Granada. Proyecto inédito.
- Ramirez, G. (2007). Educación para la paz y educación en derechos humanos ¿Es posible educar para la paz?. En *Proyecto Construyendo la Paz*, Madrid, Ayuntamiento, <http://www.sodepaz.org/construyendolapaz/Marco%20Completo.htm>.
- Salomon, G. (2002). *Peace Education. The Concept, Principles, and practices around the World*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Semelin, J. (1986). ¿Qu'est-ce que l'éducation a la Paix?. In *Actas del coloquio Education a la Paix* (p. 54). Liga Internacional de la Enseñanza, de la Educación y de la Cultura Popular. París.
- Tuvilla, J. (2004). Cultura DE Paz y Educación. In Molina, B. (2004). *Manual de Paz y conflictos* (pp. 386-425). Sevilla: Junta de Andalucía.

- UNESCO (2000). *Cinquième Session du Comité consultatif pour l'éducation a la paix, aux droits de l'home, à la démocratie, á la compresioin internationale et à la toleranc*. Paris.
- Velazquez, C. (2004). *Educação para a paz. Promovendo valores humanos na escola através de Educação Física e dos jogos cooperativos*. Santos: Projeto Cooperação.
- Zurbano Diaz Del Cerio, J. (1998). *Bases de una educación para la Paz y la Convivencia*. Pamplona: Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra.

Abstract

The participation of teachers in the development of projects related to "Education for Peace" in the south of Spain has constituted a very significant phenomenon during the last fifty years. This paper puts forward an approximation to the key elements that define such participation, after having clarified the concept of peace and its pedagogical application. In addition, this paper will outline the recent challenges that affect the program of "educación para la convivencia" [education for living together]: the particular difficulties for the teachers when implementing it, and their responsibility in that process.

Résumé

L'implication des professeurs dans le développement de «l'éducation à la paix» dans le sud de l'Espagne a été un phénomène important et croissant au cours des cinq dernières années. Précisé la notion de paix et sa 'incardination educative, ces pages contiennent une approximation aux clés de la définition de cette participation. De même, après avoir décrit certains des nouveaux défis à l'éducation d'enseignement pour la vie en commun, on disserte sur questions spécifiques de l'action de la responsabilité des professeurs dans leur développement ou sur les défis que ce programme propose au collective.