

Educación para la Paz y en la Paz: Elementos a Considerar en la Escuela

Educate for Peace and in Peace: Elements to be Considered at School

Montserrat Alguacil *
Maria Carme Boqué
María Dolors Ribalta Alcalde
Universitat Ramon Llull, España

La educación para la paz interpela a toda la sociedad y desborda el debate pedagógico, así el objetivo de la investigación es conocer la visión de informantes clave sobre cómo la cultura de paz puede implementarse de forma significativa en la escuela e incidir en la mejora educativa y social. Por este motivo se ha seleccionado una muestra de representantes de diferentes ámbitos sociales relevantes con el doble objetivo de, por un lado, llevar el debate de la educación para la paz en la escuela a la ciudadanía y, por el otro, favorecer que el abordaje de esta temática sea compartido por toda la sociedad. Para desarrollar el estudio, se ha analizado cualitativamente la percepción que 25 informantes clave tienen sobre la importancia de la paz en la educación y la manera de implementarla en el contexto escolar. Los resultados del estudio se han interpretado de acuerdo con Miles y Huberman (1984, 1994) organizando la información en función de su significado y estableciendo metacategorías y categorías de análisis. Entre las conclusiones se destaca la necesidad de concretar la educación para la paz positiva en las normativas educativas, la importancia de identificar las competencias para la paz presentes en el currículo y la creación de espacios formativos para los docentes.

Descriptores: Educación para la paz; Cultura de la paz; Educación ciudadana; Competencias para la vida; Sistema educativo.

Peace education challenges the entire society and overflows the pedagogical debate; thus, the objective of this research is to know the vision of key informants on how the culture of peace can be significantly implemented in the school and contribute to the educational and social improvement. For this reason a sample of representatives from different relevant social fields were selected with the double objective of, on the one hand, taking the debate on peace education in the school to the citizens and, on the other hand, to favor a shared approach of this subject by society at large. To carry on the study, the perception that 25 key informants have about both the importance of peace in education and how to implement it in the school context has been qualitatively analyzed. The results of the study have been interpreted according to Miles and Huberman (1984, 1994) organizing the information to its meaning and establishing metacategories and categories of analysis. The conclusions highlight the need to specify positive peace education in educational regulations, the importance of identifying the competences for peace already present in the curriculum and the creation of training spaces for teachers.

Keywords: Peace education; Culture of peace; Civic education; Basic life skills; Educational systems.

*Contacto:
montserratan@blanquerna.url.edu

ISSN: 2254-3139
www.rinace.net/riejs/
revistas.uam.es/riejs

Recibido: 1 de septiembre 2019
1ª Evaluación: 20 de octubre 2019
2ª Evaluación: 1 de noviembre 2019
Aceptado: 8 de noviembre 2019

Introducción

La escuela actual se encuentra en un proceso de transformación en el marco de una sociedad en permanente evolución que se enfrenta a nuevos retos, como la ingente superespecialización tecnológica, la globalización, el cambio climático, la igualdad y la no discriminación entre seres humanos o los procesos migratorios. Parece, pues, un buen momento para intervenir, desde una óptica de paz positiva en el debate educativo y en la esfera política, ya que el nuevo modelo de escuela debe construirse a partir del derecho a una educación de calidad, promotora de la justicia social y la igualdad de oportunidades, al alcance de todos, sin excepciones. Este fin debe ser y, es sin duda, un compromiso de toda la sociedad.

La paz positiva, tal y como la concibe Galtung (1985), implica la erradicación de tres tipos de violencia: directa, estructural y cultural, lo cual convierte el campo de la educación para la paz y en la paz en un escenario ya no de estudio, sino de transformación de comportamientos, estructuras y culturas.

1. Revisión de la literatura

La educación es un elemento clave para un cambio de paradigma social hacia la cultura de paz y los centros escolares, como espacios de convivencia y de aprendizaje, deben empezar a mostrar al alumnado que una sociedad que camina con el horizonte de la paz como finalidad es posible. Sin embargo, este es un trabajo lento y constante que requiere la suma de muchas acciones para que poco a poco, vayan dando sus frutos. En el contexto actual la educación para la paz y en la paz contribuye a abordar y gestionar temas que preocupan a la sociedad (Chaudhuri, 2015) como, por ejemplo, la cultura de género (Martínez Lirola, 2017), el desarrollo sostenible del planeta (Paris, 2019), el uso de la violencia (Bajaj, 2019; Zembylas, 2018) o la radicalización (Rodríguez, 2019), entre otras. Carneros, Murillo y Moreno (2018), a su vez, abordan la justicia social y la justicia ambiental como dos enfoques fuertemente entrelazados que pueden considerarse solo uno y cómo de éste concepto se desprende una idea de educación para la justicia social y ambiental multidimensional conformada por: una educación equitativa, una educación crítica, una educación democrática y una educación para el desarrollo sostenible (o ambiental). Adoptando esta perspectiva entendemos que la educación para la paz y en la paz transita por estos cuatro pilares.

A principios del siglo actual, la UNESCO (2001) ya suscribe una educación para la paz que busca el paso de una cultura violenta a una cultura pacífica como responsabilidad hacia el futuro de la humanidad, el desarrollo sostenible, la cohesión social y la no violencia, y recomienda incidir en la formación de todos los docentes, para que cada maestro y maestra sean referentes de paz. Esta finalidad sigue presente en las políticas educativas de la UNESCO, en especial en el documento titulado “*Rethinking education. Towards a global common good?*” (UNESCO, 2015) y, también, en “*Education for sustainable development goals. Learning objectives*” (UNESCO, 2017), donde se plantea una paz entendida de forma multidimensional y se concibe la educación como un medio imprescindible para su logro.

Coincidimos, pues, con Martínez y Sánchez (2013) cuando afirman que:

Trabajar la Cultura de Paz supone, necesariamente, avanzar en un mundo más justo y sostenible y, para ello, se necesita hacer un gran esfuerzo de investigación y

teorización sobre la paz, y llevar a cabo políticas decididas para que sus contenidos sean cotidianos en las prácticas educativas y sociales. (p. 314)

La educación para la paz promueve el desarrollo de una serie de valores y competencias personales vinculadas a la proactividad, el compromiso, la responsabilidad, la democracia participativa y la justicia social (Cremin y Bevington, 2017). Dichos valores deberían propiciar el abandono de patrones caducos y primitivos de funcionamiento, que contienen implícitamente elementos de violencia estructural y sistémica que se fundamentan en la concepción tradicional de paz negativa y se podrían enmarcar más en un modelo asistencial e/o intervencionista obsoleto todavía estructurado en sistemas de poder y represión. Por consiguiente, antes de plantearnos cuáles son las competencias que aporta la educación por la paz (EpP), nos parece adecuado identificar las diferencias entre estas dos aproximaciones a la paz, tal y como se muestra en el cuadro 1. Cabe señalar, que los conceptos de paz positiva y paz negativa han sido ampliamente desarrollados por Galtung (1985) y Lederach (2000) y adecuados al contexto educativo por Harris y Synott (2002), Caireta (2013) y Barbeito (2019).

Cuadro 1. Diferencias entre paz negativa y paz positiva

	PAZ NEGATIVA*	PAZ POSITIVA**
Objetivos	Ausencia de violencia directa. Ausencia de desórdenes violentos internos dentro de un territorio o sistema.	Ausencia de cualquier tipo de violencia: cultural, estructural y directa. Construir un orden social de reducida violencia y elevada justicia.
Despliegue	En periodos entreguerras. Supeditada a la planificación militar.	Proceso en constante evolución. Presencia de condiciones deseadas (trabajo, educación, salud, etc.) por las que se trabaja firmemente.
Afrontar el conflicto	Los conflictos se evaden, no se reconocen, se entierran.	Los conflictos se afrontan desde la no violencia. Se afrontan las causas profundas que los originan.
Estructuras	Se mantiene el poder y control en pocas manos, lo que permite evitar la violencia directa a través de la represión.	Se promueve la igualdad en el control y la distribución del poder y recursos.
Valores	Perpetúa valores como el poder sobre el otro, la dominación, la prevalencia de la razón única o la justificación de la violencia vinculados a la mística de la masculinidad.	Considera y generaliza valores como el cuidado del otro, la empatía, la solidaridad, la cooperación, la búsqueda del poder con el otro y no sobre el otro, la importancia de las emociones, tradicionalmente vinculados a la mística de la femineidad.
Condiciones	Es la que defienden los más poderosos.	Hay que planificarla, creando unas condiciones estructurales justas y equitativas, y fomentando relaciones entre las personas de respeto y cuidado mutuo, de diálogo y cooperación.

Nota: * Concepción tradicional occidental. ** Inicialmente propuesta por J. Galtung (1985).

Fuente: Adaptado de Caireta (2013, p.31), a partir de Lederach (2000).

En consecuencia, se nos plantea la necesidad de superar la educación para la paz negativa con la educación para la paz positiva y, desde aquí, concretar qué es lo que aporta al ámbito educativo como sistema y también qué aporta en relación al desarrollo de docentes y del alumnado. Udayakumar (2009), por ejemplo, clasifica la EpP en cuatro tipologías:

First: Peace education as a criticism of the war. Here, the fundamental view is that peace means lack of war (negative peace). Second: Peace education as the freedom. Here, a new concept of peace is positive peace that counts as a social state, which has been defined as economic independence, stable order, social justice, human rights and well-being. Third: Peace education as a learning process. In this kind, peace education is a process in order to reach a mature person. Forth: Peace education considered as a life-style movement. (p. 29)

Tal y como se muestra en la figura 1 la educación es un fenómeno moral, ideológico y político. La educación es un fenómeno moral entendido como construcción de los valores que guían las prácticas educativas; un fenómeno ideológico como construcción de conocimientos y de su uso adquirido al servicio de los valores y la sociedad; y un fenómeno político, como instrumento de transformación para conseguir un mundo mejor y un cambio de paradigma (Konrad, 2016; Santos Guerra, 2001; Schiller, 2018). Sin embargo, parece que las nuevas concepciones de la educación prescinden de las dimensiones moral, ideológica y política, tal como lo han hecho la mayoría de los enfoques precedentes.



Figura 1. Concepción fenomenológica de la educación

Fuente: Elaboración propia.

Actualmente, asistimos a fenómenos de individualismo asocial, donde las decisiones se toman en función de la lógica del mercado y el ejercicio de la ciudadanía es sustituido por el del consumo, y de fundamentalismo autoritario, donde la persona es reemplazada por el grupo, el clan, la tribu o cualquier otra forma de identidad adscriptiva. Estos dos fenómenos comparten una misma característica: la negación de la dimensión política de la sociedad. Pero la vida en común siempre ha implicado la existencia de un compromiso con la alteridad. La elaboración de este compromiso, a diferencia de la dinámica propia de la sociedad industrial, ya no puede surgir como producto de determinaciones económicas o culturales. Al contrario, debe ser construido de manera más voluntaria y electiva. Esta es la razón última por la que el objetivo de convivir constituye un objetivo de aprendizaje y de política educativa. También es un “reto ético” (Magendzo y Toledo, 2009, p. 152), más aún en aquellos contextos con heridas recientes en su historia. Intentar comprender esta situación constituye un paso necesario para proporcionar un soporte teórico sólido y un sentido organizador en la definición de líneas de acción para todas las personas que trabajan por una sociedad más justa y solidaria. De acuerdo con los postulados de Edgar Morin (2001), entre otros, uno de los retos de la educación es la enseñanza de la ética del género humano. El bucle individuo-sociedad-especie es la base de la antropoética y significa: trabajar para la humanización de la humanidad; guiar la vida; conseguir la unidad planetaria en la diversidad; respetar a las demás personas tanto en la diferencia como en la similitud con uno mismo; desarrollar la ética de la solidaridad y de la comprensión; y enseñar la democracia.

Por este motivo, la construcción de la escuela debe comprometer a toda la sociedad, dado que la escuela es un proyecto social. En este sentido, no hay duda de que la educación es

un asunto que atañe a toda la sociedad, pero, además, si hablamos de paz y convivencia, todavía es más claro que la sociedad debe intervenir y aportar. La escuela no es únicamente una cuestión técnica, que incumbe únicamente a personas expertas o vinculadas a la política, sino que es un proyecto común que contribuye a hacer efectivo el derecho a una educación de calidad que contemple el progreso social y la concordia.

Este enfoque nos ha llevado a pedir la percepción de 25 profesionales de renombre en sus respectivos campos que, además, son testimonio de ciudadanos y ciudadanas activas. Nos situaríamos en lo que Masllorens (2004, p. 33) denomina "quinto poder" y define como la fuerza social emergente e imparable capaz de combatir la desigualdad y la injusticia desde la lucidez: "no me refiero a ninguna élite de vanguardia especialmente concienciada, sino a personas de muy distintas mentalidades, edades, condiciones sociales y país, que probablemente no se han planteado una alternativa a nuestro modelo de vida, pero que saben muy bien que lo que hay no puede durar." Las personas que han integrado la muestra se ajustan a ella. Es por ello, atendiendo a esta descripción, que el diseño de una escuela comprometida con la paz positiva debe intervenir toda la sociedad.

El objetivo de la presente investigación ha sido: Conocer la visión de personas expertas o informantes clave sobre cómo la cultura de paz puede incidir en la mejora educativa y sobre la importancia de una educación sólida para la paz. Detrás de este planteamiento se encuentra implícito el supuesto que la mirada transformadora y emancipadora propia de la cultura de paz, expresada en términos de empoderamiento, ciudadanía activa, transformación social y gestión positiva de los conflictos (Barbeito, 2019; Boulding, 1992; Curle, 1995; Danesh, 2008; Fisas, 1998; Galtung, 1985, 1998a, 1998b; Galtung y Ikeda, 1995; Lederach, 1998, 2000, 2003; Martínez, 1995; Muñoz, 2001; Ury, 2000; Vinyamata, 2004a, 2004b; Weil, 1991), puede contribuir a facilitar y orientar las políticas dirigidas al cambio y mejora de un sistema educativo que, urgentemente, debe revalorizarse y adecuarse a la creciente complejidad del presente.

2. Método

El estudio se sitúa dentro del paradigma de investigación cualitativa que nos ha permitido una aproximación contextualizada a los fenómenos estudiados. Como estrategia de investigación, la metodología utilizada tiene como finalidad captar una realidad compleja de manera rigurosa mediante la obtención sistemática de datos y su categorización y análisis, dando lugar a un conocimiento válido con suficiente potencia explicativa (Bisquerra, 2000; Bogdan y Biklen, 1992; Cohen y Manion, 1989; Cook y Reichard, 1986; Cotán, 2016; Dendaluze, 1998; Denzin y Lincoln, 1994; Goetz y Lecompte, 1998; Jaeger, 1998; León y Montero, 1999; Martínez Miguélez, 2014; Miles y Huberman, 1994; Mucchielli, 2001; Pérez Serrano, 1994a, 1994b).

Tal y como ya hemos indicado anteriormente, el objetivo del trabajo de campo ha sido analizar la educación por la paz en la escuela a partir de las aportaciones de personas socialmente reconocidas pertenecientes a distintos campos profesionales. Para ello, la técnica de recogida de información fue la entrevista semiestructurada. Los datos obtenidos nos han permitido abordar la finalidad general de la investigación consistente en identificar sinergias entre las principales áreas de mejora del sistema educativo obligatorio y las oportunidades que la cultura de paz brinda en materia de educación para orientar las políticas educativas.

En este trabajo se ha contemplado el cumplimiento de los cuatro principios éticos, beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia, que se desprenden del Código de Núremberg (1946) y que aparecen en el Informe Belmont, elaborado por la Comisión Nacional para la Protección de Seres Humanos de la Experimentación Biomédica y de la Conducta, en 1978. Este informe fue encargado por el Departamento de Salud, Educación y Bienestar de Estados Unidos y constituye un referente en todas aquellas investigaciones donde participan personas.

La muestra ha estado compuesta por 25 especialistas de diferentes y variados contextos (político, cultural, social, educativo, académico, económico, científico, religioso, artístico, deportivo, de la cultura de paz y organizaciones del tercer sector). Esta fue seleccionada de acuerdo con su relevancia y representatividad en los respectivos campos profesionales. Así, en base a su experiencia, expresaron sus percepciones y reflexiones sobre la relación entre la sociedad y la escuela bajo el prisma de la cultura de paz.

Para la investigación se ha diseñado un guion de entrevista focalizada y semiestructurada con una serie de preguntas que han respondido todas las personas participantes, dejando margen a aportaciones espontáneas. La entrevista ha consistido en una conversación formal con intencionalidad, objetivos implícitos y secuencialidad que se ha empleado para extraer datos con sentido social a través del discurso individual. El objetivo de la entrevista ha sido, pues, penetrar en las situaciones comunicativas tanto de manera directa como indirecta para interpretar la estructura del mundo social y la experiencia compartida, a partir de la percepción de la persona entrevistada desde su sitio de interacción con la sociedad, como agente de una situación determinada en un sistema, y la forma en que construye este mundo social. El grupo de investigación ha elaborado a través de estas interacciones las intenciones y esquemas cognitivos de la realidad social del entrevistado o entrevistada (Alonso, 1999; Blanchet et al., 1989; Galindo, 1998; Guber, 2004; Hernández-Sampiere y Mendoza, 2018; Quesada, 1984; Vallés, 1997, 2002).

Las preguntas se han confeccionado atendiendo a las problemáticas y oportunidades detectadas en el estudio teórico precedente y se han sometido a un proceso de validación por siete personas expertas del ámbito de la academia. Así, los ejes temáticos que estructuraron finalmente la entrevista fueron: contribución del propio ámbito profesional a la paz; propuestas para cultivar la educación para la paz positiva en los centros educativos; y contribuciones de la educación para la paz positiva en la superación de los retos del propio sistema educativo.

A la hora de llevar a cabo las entrevistas en profundidad, se han seguido los siguientes pasos:

Paso 0. Familiarizarse previamente a la entrevista con los datos más relevantes en relación con la persona participante: nuestra intención fue que, al entrar en diálogo con ella, esta persona se sintiera cómoda y pudiera reflexionar con libertad y tranquilidad al tratar sobre la temática de la paz.

Paso 1. Explicar la finalidad de la investigación: nos interesaba saber si la paz es necesaria y tiene valor para las personas y sociedades del siglo XXI y si se precisarían (o no) políticas educativas que tuvieran en cuenta la educación para la paz.

Paso 2. Exponer los objetivos del trabajo de campo de manera clara y precisa: queríamos conocer, a partir de su experiencia y lugar que desempeña en la sociedad, qué opinión le merece la educación recibida en la escuela; qué importancia se le da a la paz en su contexto

cercano y en el mundo, así como su punto de vista sobre la necesidad (o no) de incorporar la educación para la paz en la escuela del siglo XXI.

Paso 3. Presentar a las personas participantes los ejes temáticos sobre los que se quería hablar: su opinión sobre la conveniencia de impulsar (o no) políticas en favor de la educación para la paz en la escuela.

Paso 4. Asegurar a las personas participantes que se garantiza la total confidencialidad en cuanto al tratamiento y análisis de los datos: firma de la hoja de consentimiento informado.

Paso 5. Desarrollar la entrevista: primero han sido grabadas en audio y/o vídeo y, posteriormente, se ha efectuado su transcripción. La tarea de transcribir ha sido un trabajo minucioso y lento que se ha realizado cercano a la entrevista para recordar mejor los detalles y circunstancias, tal y como recomienda Bertaux (1993). Hemos utilizado como soporte el programa informático Windows SoundScriber, del que se encuentra disponible una versión gratuita bajo la licencia pública GNU. Este programa nos ha permitido definir los parámetros de reproducción de forma automática y, por tanto, se puede trabajar en la transcripción sin preocuparnos de parar o rebobinar la grabación manualmente.

Para analizar las respuestas se han reducido los datos, lo que ha comprendido su codificación y categorización, centrándonos en la identificación y saturación de los indicadores y no tanto en la frecuencia de su aparición. Así pues, se ha procedido a la elaboración de categorías raíz de las teorías y constructos establecidos en base al objeto de investigación, así como la retroalimentación *ad hoc* a medida que han ido apareciendo nuevas categorías. Dos miembros independientes del equipo de investigación han efectuado la categorización y contraste final.

3. Resultados

Para interpretar las respuestas de la entrevista, y siguiendo a Caro, Valverde y González (2015), se ha aplicado el método de Miles y Huberman (1984, 1994) que organiza la información en función de su significado, estableciendo metacategorías y categorías, que se perfilan a partir de esta interpretación. De cada categoría se han definido descriptores que se pudieron identificar en las respuestas de las personas entrevistadas, y se han ejemplificado. Esto fue de utilidad a la hora de recoger los diferentes matices con que se ilustra la presentación de resultados. Las respuestas no se han analizado atendiendo a cada pregunta, sino que se ha rastreado en todo el discurso para localizar, en cada fragmento de conversación, los descriptores que respondían a las categorías analíticas. Cabe decir, que estas categorías no han sido creadas a priori, sino que han emergido del mismo análisis cualitativo, lo que ha supuesto que hasta que no se ha concluido todo el análisis hayan ido surgiendo nuevas categorías que han reestructurado la codificación hasta crear el retrato final que a continuación sometemos a discusión. El análisis de las respuestas se ha codificado atendiendo a una metacategoría que enmarca todo el análisis: La educación para la paz y en la paz en la escuela. En la figura 2 se explica el procedimiento de codificación de los resultados cualitativos a partir de las entrevistas.

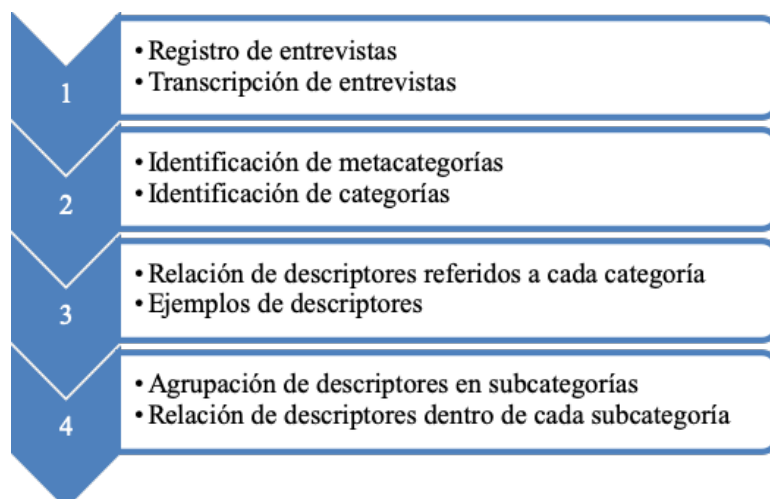


Figura 2. Procedimiento de codificación de los resultados cualitativos a partir de las entrevistas

Fuente: Elaboración propia.

A la hora de agrupar las respuestas para su posterior análisis, en total, se identificaron: una metacategoría, cuatro categorías, 12 subcategorías y 75 descriptores. Como ya hemos mencionado anteriormente en este mismo apartado, no se ha relacionado directamente cada categoría con una pregunta de la entrevista, sino que las categorías se han confeccionado a partir del análisis del conjunto de las respuestas. El cuadro 2 recoge las categorías pertenecientes a la metacategoría “la educación para la paz y en la paz en la escuela.”

Cuadro 2. Metacategoría y categorías del análisis cualitativo

METACATEGORÍA	CATEGORÍAS
La educación para la paz y en la paz en la escuela	Características de una escuela comprometida en la educación para la paz y en la paz (CEP)
	Elementos a tener en cuenta en la escuela en la educación para la paz y en la paz (EEP)
	Dificultades a la hora de educar para la paz y en paz en la escuela (DEP)
	Aportaciones a los retos del sistema educativo a partir de la educación para la paz y en la paz (AEP)

Fuente: Elaboración propia.

Una vez se han saturado las categorías, se procedió a agrupar los descriptores que han aparecido, en subcategorías. Así, cada subcategoría puede incluir uno o más descriptores, por lo que se ha hecho patente la variedad de respuestas que abarca cada una. Pasamos a su exposición.

3.1. Características de una escuela comprometida en la educación para la paz y en la paz (CEP)

En este apartado se presentan las aportaciones que se refieren a cómo debería ser un centro docente que educa para la paz y en la paz. En el cuadro 3 definimos los descriptores de esta categoría cuyo contenido, como se observará, trasciende la educación para la paz para situarse en las bases últimas del sentido de educar para la incertidumbre, y contra la barbarie (Mèlich, 2004). En definitiva, los descriptores no recogen recetas sino

orientaciones que incluyen lo que en palabras de Max Van Manen (2010) podemos identificar como tacto, sensibilidad y apertura al mundo.

Cuadro 3. Descriptores de la Categoría 1.1. Características de una escuela comprometida en la educación para la paz y en la paz (CEP)

La escuela tiene que conseguir formar ciudadanos y ciudadanas críticos, libres y responsables, haciendo propuestas educativas transformadoras.	CEP1
La escuela tiene que convivir con la diversidad y las diferencias sin homogeneizar.	CEP2
Toda la comunidad de la escuela debe implicarse en la educación para la paz, de manera transversal, como un proyecto global.	CEP3
La escuela debe ser reflexiva sobre lo que ocurre en el mundo y ha de crear espacios de toma de decisiones y de resolución de conflictos de manera dialogada.	CEP4
La educación para la paz no debe ser una materia residual. Hay que cambiar la concepción de materia poco relevante porque no se ve un beneficio o una productividad inmediata.	CEP5
La educación debe considerar al alumno/a como centro del aprendizaje y debe permitir el crecimiento personal y el desarrollo de las capacidades del alumnado, teniendo en cuenta las competencias de cada niño/a o adolescente y la capacidad emocional.	CEP6
La escuela debe ser más flexible, vinculada al entorno, sin sentirse encorsetada por currículos, leyes y decretos de enseñanza.	CEP7
La educación debe ser acompañamiento, no imposición, para ir construyendo personas más buenas y preparadas a nivel emocional.	CEP8
La educación debe tener en cuenta dos paradigmas: el de autoridad y el de mediación y resolución de conflictos.	CEP9
La educación debe considerar la amplitud de los agentes que intervienen.	CEP10
La escuela debe formar en conocimientos y educar en valores y para la convivencia, trabajando la persona individual y las relaciones entre personas. La persona debe ser autónoma, empática, solidaria, segura de sí misma, limpia y sincera.	CEP11
Cambio del concepto de educación para considerar la persona más por cómo es que por lo que sabe.	CEP12
La escuela debería incluir en sus planes educativos tres ámbitos importantes: filosofía, inteligencia emocional y arte.	CEP13
La escuela debe ser democrática, de manera que el alumnado tenga protagonismo y derecho a participar.	CEP14
La educación debe enfocarse en compartir y no en competir y ganar. Educar para ser y no para tener.	CEP15

Fuente: Elaboración propia.

Los descriptores anteriores pueden agruparse en dos subcategorías: (a) Características de una escuela que promueve los valores de cultura de paz; y (b) Características de la educación en un entorno escolar de cultura de paz. En la primera (a) se recogen las manifestaciones que han considerado que la escuela debe ser una institución democrática y reflexiva con lo que pasa en el mundo, para formar una ciudadanía crítica que sepa convivir con la diversidad (CEP1, 2, 3, 4, 7, 11, 13 y 14). Por eso, el currículo ha de ser flexible e interdisciplinario y toda la comunidad educativa debe de implicarse. En la segunda (b), se incluyen las respuestas que apuntan a una educación de acompañamiento y no imposición, teniendo en cuenta a todos los agentes que intervienen en la misma, basada en dos paradigmas: mediación y autoridad, para permitir el desarrollo y el crecimiento personal. Por eso, la educación por la paz y en la paz es, sin duda, una materia importante (CEP 5, 6, 8, 9, 10, 12, 15).

3.2. Elementos a tener en cuenta en la escuela en la educación para la paz y en la paz (EEP)

Una vez conocemos los rasgos característicos de una escuela que educa para la paz y en la paz, pasamos a identificar aquellos elementos que serían necesarios a la hora de hacerla realidad. En el cuadro 4 definimos los descriptores de la Categoría 1.2. que, como hemos dicho, reflejan el punto de vista de las personas entrevistadas sobre lo que sería conveniente que tomasen en consideración las escuelas que quieren educar para la paz.

Cuadro 4. Descriptores de la Categoría 1.2. Elementos a tener en cuenta a la escuela en la educación para la paz y en la paz (EEP)

El profesorado debe sensibilizarse para incorporar los temas actuales sobre paz en el día a día de la escuela.	EEP1
Los conflictos deben solucionarse de manera no violenta y educar a los alumnos y las alumnas en la solidaridad y la no competitividad (o en la competitividad sin violencia ni agresión), consiguiendo que estén bien consigo mismos/as.	EEP2
Las competencias deben ser el eje del currículo y no las asignaturas para mejorar la educación para la paz. Además, hay que trabajar de manera interdisciplinaria, dando importancia al trabajo en valores y el trabajo cooperativo.	EEP3
La cultura de paz debe estar presente en todas las asignaturas, porque la ética está en todas partes. La cultura de paz debe comportar una formación vivencial.	EEP4
La resolución de conflictos debe practicarse más, no dando tanto énfasis en las asignaturas.	EEP5
La educación para la paz implica métodos que no conlleven castigos o sanciones.	EEP6
Las normas y los límites son necesarios para vivir en sociedad y, por tanto, hay que entender las consecuencias de traspasar estos límites. Las normas han de interiorizarse mediante la concienciación, llegando a que no sean necesarias.	EEP7
La historia no se ha de explicar basándola en guerras y conquistas, sino teniendo en cuenta aspectos complementarios a estos hechos y desde diferentes ámbitos y perspectivas.	EEP8
Las instituciones que han trabajado o trabajan para construir la paz se deben conocer en la escuela.	EEP9
Las herramientas para gestionar conflictos deben incorporarse en la dinámica de la escuela. Por ejemplo: crear comités de ética para saber qué hacer en situaciones de conflicto; escoger, entre todo el alumnado, una persona de confianza para que les ayude a gestionar los conflictos sin imponer.	EEP10
Espacios específicos para trabajar temas sobre la paz. Crear espacios de negociación y de conciliación donde todo el mundo pueda decir lo que piensa respetando a los demás y las formas.	EEP11
Jornadas de sensibilización.	EEP12
Una materia troncal de cultura de paz.	EEP13
La educación para la paz debe ir del micro al macro, es decir, empezar por estar en la paz con uno mismo, y continuar por la familia, la escuela y la sociedad.	EEP14
Metodologías que implican retos para los niños y las niñas, a raíz de problemas reales en torno a los cuales puedan desarrollar competencias curriculares y valores.	EEP15
La educación debe incentivar la curiosidad de los niños y niñas para aprender que, en muchos casos, la educación formal no consigue porque es necesario, primero, que el profesorado esté incentivado.	EEP16
El equipo de profesorado y la dirección de la escuela deben estar cohesionados y cómodos en su gestión.	EEP17
El trabajo del relato sobre situaciones imaginarias de conflicto para que el alumnado reflexione sobre situaciones reales.	EEP18

Fuente: Elaboración propia.

Nuevamente, los descriptores, una vez agrupados, nos han permitido establecer cuatro subcategorías: (c) Sensibilización del profesorado para incorporar cultura de paz y conocimiento de las instituciones que trabajan por la paz, en la educación de los niños y

niñas (EEP1, 6, 7, 9 y 16); (d) Consideraciones a raíz de un currículo que contemple la cultura de paz como un eje fundamental (EEP3, 4, 8, 13, 14, 15 y 18); (e) Herramientas de gestión de conflictos (EEP2, 5 y 10); y (f) Espacios y equipos para fomentar la cultura de paz (EEP11, 12 y 17).

Se observa que la existencia de un currículo que contemple la cultura de la paz como un eje fundamental ha sido una de las opciones en las que más se ha insistido desde diferentes perspectivas. También se señala la necesidad de que el profesorado esté sensibilizado y conozca tanto las instituciones que trabajan por la paz como aquellas que tienen propuestas de educación para la paz y en la paz.

Cuadro 5. Descriptores de la Categoría 1.3. Dificultades a la hora de educar para la paz y en la paz en la escuela (DEP)

Incomodidad del profesorado para la responsabilidad que se le atribuye, a veces, como único agente responsable de la educación.	DEP1
Intereses macroeconómicos que marcan políticas que favorecen una escuela centrada en formar personas que sitúan el éxito en el poder adquisitivo.	DEP2
Entornos marcados por el conflicto: familiares, audiovisuales, redes, etc., que la escuela refleja porque está inmersa en una sociedad que no trabaja para la paz.	DEP3
La concepción que no podemos cambiar ni transformar la violencia en el mundo.	DEP4
Banalización de la violencia por la costumbre de ver situaciones violentas.	DEP5
Inmediatez y falta de paciencia para conseguir los objetivos.	DEP6
Importancia fijada en los resultados y no en los procesos.	DEP7
Funcionamiento de la escuela a la que se le pide que vaya a contracorriente de la sociedad.	DEP8
Número excesivo de alumnado por clase.	DEP9
Las actitudes que transmiten algunos docentes que revelan prejuicios, tópicos, estereotipos, etc.	DEP10
Los contenidos de la tutoría y como se efectúa.	DEP11
La fragmentación del currículo en asignaturas que no permite desarrollar la competencia clave de educación para la paz.	DEP12
La poca importancia que se da a la educación para la paz.	DEP13
La falta de recursos y de profesorado muy bien preparado y muy potente a nivel humano.	DEP14
La falta de políticas de consenso para poder llevar a cabo una transformación educativa real y efectiva.	DEP15
El tratamiento de la violencia encubierta en diferentes ámbitos, como la escuela y la familia.	DEP16
La influencia de los medios de comunicación que no trabajan para la paz.	DEP17
La influencia negativa de los iguales en adolescentes y jóvenes.	DEP18
Las actitudes de algunos padres y madres que fomentan posiciones violentas.	DEP19
La uniformidad para no admitir el pluralismo de culturas, razas, religiones, etc.	DEP20
La falta de normativas que faciliten la resolución de conflictos.	DEP21
Relaciones interpersonales de dominio.	DEP22
El estrés del profesorado para cumplir un denso programa de asignaturas que dificulta poder establecer espacios de debate y discusión sobre diversos temas.	DEP23
La pérdida de valores.	DEP24
La no incorporación a la escuela de profesionales de diferentes ámbitos que puedan transmitir los conocimientos de una manera más vivencial y menos teórica.	DEP25
La poca confianza de las personas adultas en el aprendizaje entre iguales.	DEP26

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Dificultades a la hora de educar para la paz y en la paz en la escuela (DEP)

A la hora de proponer un avance significativo de la escuela hacia la cultura de paz merece la pena señalar las trabas que podrían presentarse. En el cuadro 5 definimos los

descriptores de la Categoría 1.3. Dificultades para educar para la paz y en la paz en la escuela. En esta categoría se visualizan los diferentes discursos referentes a los impedimentos que los componentes de la muestra encuentran a la educación para la paz y en la paz en el ámbito escolar.

Las subcategorías que hemos obtenido de la Categoría 1.3. han sido: (g) Dificultades externas para educar para la paz en la escuela. Esta subcategoría se refiere a los retos que plantea la situación política y un entorno marcado por conflictos enredados en intereses macroeconómicos que generan estrategias favorecedoras de una escuela sin apenas recursos y centrada en formar personas que sitúan el éxito en el poder adquisitivo. Aquí hemos encontrado los siguientes descriptores: DEP2, 3, 14, 15 y 17; (h) Dificultades que se producen por actitudes negativas de alumnado, profesorado y familias. Se consideran aquellas actitudes que revelan la inmersión de las personas y de la propia escuela en una sociedad que no contempla la cultura de la paz y que está marcada por la inmediatez a la hora de conseguir los objetivos. Una sociedad que banaliza la violencia y que cuando aparece se siente impotente para transformarla. Representan esta subcategoría los descriptores: DEP1, 4, 5, 6, 10, 16, 18, 19, 22, 23, 24 y 26; y (i) Dificultades que surgen por las características de la escuela actual. Estas dificultades vienen refiriéndose a las características de la escuela actual que, muchas veces, prioriza los resultados por encima de los procesos y que tiene un currículum fragmentado en asignaturas, cosa que dificulta la comprensión de los problemas complejos de la sociedad actual. Por tanto, se trata de una escuela poco democrática en cuanto a lo que se refiere al reconocimiento del pluralismo y que no tiene una normativa para la resolución pacífica de los conflictos. Los descriptores que reflejan esta concepción han sido: DEP7, 8, 9, 11, 12, 13, 20, 21 y 25. Los resultados obtenidos han puesto de manifiesto que, a la hora de educar en la paz, la predisposición del profesorado y el alumnado no ha sido, por ahora, la adecuada, y que las características y el funcionamiento de la escuela actual también suponen un impedimento puesto que el modelo que impera de competencia y resultados no favorece una educación centrada en la paz positiva.

3.4. Aportaciones a los retos del sistema educativo a partir de la educación para la paz y en la paz (EEP)

A fin de detectar si una educación orientada a la paz puede contribuir a resolver o mejorar algunas de las cuestiones que hoy en día preocupan a los centros educativos, lo cual ofrecería argumentos para el impulso de la EpP, hemos dado nuevamente la palabra a las personas entrevistadas. En el cuadro 6 recogemos los descriptores de la Categoría 1.4. Aportaciones a los problemas del sistema educativo a partir de la educación para la paz y en la paz.

Las subcategorías que hemos detectado para la Categoría 1.4. han sido: (j) Aportaciones respecto a la educación para la paz dentro de la escuela (AEP5 y 13); (k) Aportaciones respecto a la mejora del sistema educativo (AEP4, 7, 8, 9, 10, 12 y 14); y finalmente (l) Aportaciones respecto a la problemática de la desigualdad social y las injusticias que influyen en el entorno escolar (AEP1, 2, 3, 6 y 11). De esta manera hemos podido ver reflejada, en primer lugar, la idea de que la educación para la paz y en la paz puede contribuir a la mejora del sistema educativo y, en segundo lugar, también se valoró su incidencia en cuanto a la desigualdad social y las injusticias.

Cuadro 6. Descriptores de la Categoría 1.4. Aportaciones a los problemas del sistema educativo a partir de la educación para la paz y en la paz (AEP)

La educación para la paz es necesaria para vencer la violencia estructural. Puede contribuir dando herramientas para que personas de barrios marginales puedan gestionar sus conflictos, la frustración y las ansias de cambio.	AEP1
La educación para la paz ayuda mucho, pero debería legislar para definir una educación para todos y todas	AEP2
La educación para la paz ayuda, pero tiene sus límites. No puede solucionarlo todo porque hay elementos inmovilistas que tienen que ver con tener poder, riqueza, razón, etc.	AEP3
Un sistema educativo en cambio constante, mal organizado y poco coherente fomenta el abandono escolar.	AEP4
Un profesorado sensibilizado para la educación para la paz como colectivo, crea un clima de convivencia sin conflictos.	AEP5
La indiferencia es el peor factor para crear cultura de paz, ya que elimina la percepción de las injusticias.	AEP6
La educación para la paz no tiene que ver con el abandono prematuro de los estudios y el fracaso escolar.	AEP7
Un gran consenso educativo, evitando excesivas reformas y valorando más la educación.	AEP8
Un sistema educativo que pueda compaginar la equidad con la excelencia • excelencia.	AEP9
Una financiación adecuada que garantice un buen sistema educativo.	AEP10
La educación para la paz que se trabaja en la escuela topa con una guerra social, ya que muchas familias están en condiciones de pobreza y sus niños y niñas en riesgo de exclusión social. Por lo tanto, hay que resolver esta desigualdad social que crea guetos educativos, para que la educación para la paz sea fructífera. Una de las funciones básicas del sistema educativo debe ser generar oportunidades.	AEP11
Una revisión profunda de la calidad del sistema educativo, en el sentido de valorar qué estrategias fallan porque no se llegue a la excelencia.	AEP12
Apuesta, desde el punto de vista institucional de la relación entre familia y escuela, en beneficio de los niños y niñas.	AEP13
La autonomía de los centros educativos para que puedan responder mejor a las necesidades y las oportunidades del territorio cercano.	AEP14

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión

Tal y como hemos hecho en la presentación de resultados, para proceder a la discusión se han estructurado cuatro bloques en función de las categorías definidas en el cuadro 2, a saber:

- Características de una escuela comprometida en la educación para la paz y en la paz (CEP).
- Elementos a tener en cuenta en la escuela en la educación para la paz y en la paz (EEP).
- Dificultades a la hora de educar para la paz y en la paz en la escuela (DEP).
- Aportaciones a los retos del sistema educativo a partir de la educación para la paz y en la paz (AEP).

En referencia a las “características de una escuela comprometida en la educación para la paz” (CEP) se derivan dos subcategorías. Por un lado, emergen las características de una escuela que promueve los valores de cultura de paz, que aglutina los argumentos que defienden que la escuela debe incorporar elementos que aseguren un análisis crítico de la

realidad; y, por el otro, identificamos las características de la educación en un entorno escolar de cultura de paz, que agrupa los discursos centrados en un modelo educativo basado en el acompañamiento del alumnado. Aquí se defiende una escuela democrática y reflexiva con respecto a lo que sucede en el mundo para formar ciudadanos y ciudadanas con criterio, que sepan convivir con la diversidad. Por ello, el currículo debe ser flexible e interdisciplinar y toda la comunidad se tiene que implicar. Estas ideas son, sin duda, el motor de una escuela promotora de paz. La formación democrática fue objeto de la declaración de 2005 como Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación y en 2010 el Consejo de Europa volvió a relanzar la idea. Podríamos interpretar que las iniciativas para enseñar a vivir y convivir en la paz deben ir haciendo presentes o, aún mejor, se deben hacer perennes en orden a que todas las generaciones adquieran una preparación sólida.

La construcción de sociedades inclusivas, innovadoras y reflexivas es uno de los retos prioritarios del programa Horizonte 2020 y también del programa Horizonte 2030 de la ONU. Se pretende: (a) promover organizaciones, prácticas, servicios y políticas fiables necesarias para construir sociedades inclusivas, participativas, abiertas; (b) explorar nuevas formas de innovación, con insistencia particular en la innovación y la creatividad sociales, y entender la manera en que todas las formas de innovación se desarrollan, alcanzan sus metas o fracasan; y, muy especialmente, (c) aprovechar el potencial innovador, creativo y productivo de todas las generaciones. Pensamos que las políticas deben hacer eco explícito, o sea, concretar, las acciones necesarias para lograr un verdadero horizonte de paz.

En cuanto a las características específicas de una escuela que educa en la paz, en el apartado destinado al estudio de las contribuciones de la EpP, se han incluido las subcategorías que recogen aquellos rasgos que hacen que un centro pueda considerarse pacífico. También Caireta (2013) reflexiona sobre esta cuestión y recomienda cuidar la relación educativa, gestionar el aula de manera pacífica, velar por una estructura de centro democrática y no violenta, y articular el centro con el entorno. Por consiguiente, el entorno escolar promotor de cultura de paz sería aquel que permite educar buenas personas (educar para ser y no para tener), acompañándolas en su crecimiento. De acuerdo con este postulado, la educación en valores y derechos humanos tendría mucho que aportar. En un estudio futuro, se podría seleccionar una muestra de personas con experiencia en educación a fin de precisar y llegar a concretar en qué elementos organizativos y didácticos habría que encarnar los valores de la cultura de la paz. Debemos recordar que, según nuestros datos, las limitaciones parecen no encontrarse en el marco curricular.

La segunda categoría, referente a los elementos a tener en cuenta a la escuela para la educación para la paz y en la paz (EEP) presenta cuatro subcategorías que apuntan a la sensibilización del profesorado para incorporar cultura de paz y al conocimiento de las instituciones que trabajan por la paz en la educación de los niños y las niñas. Igualmente se señala la necesidad de un currículo que contemple la cultura de paz como un eje fundamental. También se subraya la importancia de desarrollar herramientas de gestión de conflictos. Además, se reclaman espacios y equipos para fomentar la cultura de paz. La idea que predomina en las entrevistas hace referencia a que la educación para la paz y en la paz sea el eje vertebrador de la escuela, debido en que en sus argumentos las personas entrevistadas valoran que la educación para la paz es una educación vivencial, tal y como tantos autores han defendido (Boqué, 2004; Caireta, 2013; Danesh, 2008; Fountain, 1999;

Haavelsrud, 2010; Harris y Synott, 2002; Jares, 1991; Mínguez, Romero y Pedreño 2016; Reardon, 1993; Tuvilla 2004a, 2004b; UNESCO, 2001; Zamora, 2018).

La importancia de sensibilizar, formar al profesorado y ponerlo en contacto con entidades que trabajan por la paz es otro elemento capital y recurrente. Últimamente, en muchos centros educativos de diferentes países se ha introducido la metodología conocida como Aprendizaje y Servicio (APS) que permite, fácilmente, crear puentes entre las competencias curriculares y el compromiso social. Sería conveniente que las entidades del ámbito de la cultura de la paz, en contacto con los centros docentes, facilitaran experiencias de APS a los chicos y chicas. Por ejemplo, en España, en el portal del Centro Promotor del Aprendizaje y Servicio hay recursos para poner en marcha proyectos educativos con utilidad social. Asimismo, la obra editada por Crews y Weigert (1999) ofrece diversidad de ejemplos de esta metodología vinculados con el cultivo de la paz. Por otra parte, Tamashiro y Furnari (2015) indican que hay que mejorar la actividad pedagógica de los museos por la paz, siendo este otro espacio para que centros docentes y centros de paz unieran esfuerzos. De ello, Veneros y Toledo (2009) ofrecen una interesante concreción que incluye, además, a las familias del alumnado.

Las herramientas de gestión positiva de conflictos, como la mediación escolar, ya hace tiempo que se han incorporado en muchos centros docentes, en ocasiones con mucho éxito y, en otros, sin continuidad por falta de recursos. García Raga y otros (2016) evalúan los programas de mediación escolar desde el punto de vista de los alumnos y de las alumnas y, entre las principales conclusiones obtenidas, destacan la valoración positiva y la amplia satisfacción, sobre la mediación del alumnado del centro, la pacificación del clima escolar y el desarrollo de competencias para la vida que no figuran en el currículo ordinario. Por lo tanto, hay que velar por que la escuela ofrezca la oportunidad de resolver los conflictos pacíficamente reconociendo la labor que hacen los mediadores y las mediadoras.

Las personas entrevistadas indican la necesidad de crear espacios y actividades concretas para aprender a vivir y convivir en la paz en la escuela, bien sean visitas, excursiones, debates, talleres, jornadas u otras actividades. En este sentido el aprendizaje competencial permite que alrededor de una misma propuesta de enseñanza y aprendizaje se activen capacidades diversas, y da opción al uso de metodologías cercanas a la realidad: visitas, estudio de casos, resolución de problemas, diseño y ejecución de proyectos, etc. (Badia, 2012; Luengo y Moya, 2013; Veneros y Toledo, 2009; Zabala, 2007). Creemos que sería interesante introducir las competencias de la educación para la paz en el currículo y que se trabajaran de manera usual. Un primer esfuerzo en la definición de las competencias afines a la EpP se encuentra en Eudalter (2015).

Asimismo, las metodologías socioafectivas, empleadas en la mayoría de las propuestas de educación para la paz (Boqué, 2009; Caireta, 2013), se han mostrado efectivas, porque parten de situaciones-problema que promueven la participación activa a través de dinámicas, dramatizaciones, juegos de rol, etc. de modo que los aprendizajes se pueden poner en común y transferir al propio contexto.

La tercera categoría gira alrededor de las dificultades a la hora de educar para la paz y en la paz en la escuela (DEP) y también ha generado, como en los casos anteriores, diferentes subcategorías. Así, han surgido dificultades externas para educar para la paz en la escuela. Esta subcategoría atiende a los desafíos que plantea la situación política nacional e internacional y una economía neoliberal que cuantifica el éxito escolar. Otras dificultades se atribuyen a actitudes negativas del alumnado, profesorado y familias. También se

señalan barreras que surgen por las características mismas de la escuela actual. Estas dificultades vienen refiriéndose al hecho de priorizar los resultados por encima de los procesos y a la fragmentación del currículum en asignaturas, cosa que dificulta una aproximación crítica a los problemas complejos de la sociedad actual.

En el trasfondo de estas respuestas siempre se encuentra un entorno social teñido de competitividad, violencia, presión por los resultados y de otros elementos que generan malestar y violencia. En este marco, los agentes educativos (alumnado, docentes y familias) exteriorizan actitudes de banalización de la violencia e impotencia ante la injusticia. No analizaremos aquí las características de la sociedad actual, que sociólogos y pensadores como Bauman y Donskis (2013), Hessel y Morin (2013), Lipovetsky y Serroy (2016) o Serres (2012), entre muchos otros, han coincidido en definir cómo una sociedad hipnótica y volátil. En esta sociedad Bauman y Donskis (2013) denuncian la trivialidad y banalidad que se han instaurado y que generan una creciente insensibilidad e indiferencia hacia el sufrimiento de los demás y ceguera frente las obligaciones de carácter ético.

En cuanto a la referencia a las características de la escuela actual, hay que reconocer que la violencia estructural está presente en esta institución. Aunque hay algunos estudios que abordan este tipo de violencia (Fallis y Opatow, 2003) y se preguntan si es el alumnado el que falla en las escuelas o son las escuelas las que fallan al alumnado, habría que profundizar en este terreno. Obviamente, aquí las políticas educativas tienen mucho que decir. A nivel político, se critica la falta de pacto social en educación, la preponderancia de los valores del mercado, el alejamiento social y de los medios de comunicación de la cultura de paz, la falta de presupuesto político para la paz, las carencias en la preparación de los docentes, etc. En este sentido, la Unesco (2015) reclama un viraje hacia una educación más humanizadora.

Finalmente, la última categoría aborda las aportaciones a los retos del sistema educativo a partir de la educación para la paz (AEP) y apunta hacia cuestiones de dentro de la escuela, cuestiones de amplio alcance educativo y cuestiones referentes a la problemática de la desigualdad social y las injusticias que influyen en el entorno escolar. En primer lugar, hay que recordar que buena parte de la muestra no está directamente vinculada con la educación y, por lo tanto, las respuestas proporcionan una mirada social hacia el sistema educativo. De manera general los entrevistados creen que hay mucho margen de mejora en la actual concepción y funcionamiento del sistema educativo, donde la equidad, la excelencia y la calidad continuarían siendo los retos fundamentales. Unos retos que forman parte de los debates educativos actuales y que están presentes en las agendas de cultura de paz.

También hay un amplio acuerdo sobre la necesidad de superar las desigualdades sociales que influyen negativamente en la educación, pero se observa que la cultura de paz está sujeta a varias limitaciones. Como se ve, no se han hecho referencias muy directas o específicas sobre la forma en que la cultura de paz podría incidir en la mejora del sistema educativo, aunque sí se menciona la necesidad de intervenir frente la marginación, la pobreza, la exclusión social, etc. como problemáticas que afectan a la educación.

A la vista de estos resultados, remarcamos, una vez más, la importancia de hacer visibles las acciones relacionadas con la cultura de la paz en el sistema educativo. Finalmente, el trabajo coordinado de los diferentes agentes educativos se ha señalado como un elemento importante en orden a la mejora de las carencias actuales del sistema educativo.

5. Conclusiones

De la investigación se desprenden una serie de orientaciones para implementar la EpP en la escuela. Para comenzar, sería imprescindible apostar por una escuela democrática, pacífica e inclusiva con la implicación de toda la comunidad. La escuela, entonces, debería tener entre sus objetivos, el de educar buenas personas y no tan solo personas con buenos resultados académicos. En este sentido, se echa en falta la evaluación de los programas de convivencia y formación para saber ser y saber estar en la escuela, con el fin de poder determinar su incidencia y comenzar a establecer vínculos con la calidad y el éxito educativos. Nada de esto puede suceder sin que antes se creen estructuras organizativas en los centros docentes en torno a los parámetros de la paz. Por lo tanto, sería muy valioso el reconocer y fortalecer, desde la administración, los programas de mediación escolar en los centros docentes, entre otras estrategias que inciden positivamente en la gestión dialogada de los conflictos y en la convivencia pacífica. De lo que se trata, en realidad, es de impulsar una educación humanizadora y comprometida con el sufrimiento de los demás y con las obligaciones morales. Pero, además, se deberían aprovechar tanto el aprendizaje competencial como las metodologías socioafectivas para incluir con naturalidad la EpP en la escuela y, al mismo tiempo, fomentar experiencias de Aprendizaje y Servicio (APS) vinculadas con entidades que trabajan para la paz. Por otra parte, sería del todo conveniente el poder detectar, estudiar y abordar las formas de violencia estructural en las escuelas, porque su erradicación permitiría convertir a los centros docentes en espacios verdaderamente pacíficos. Aun así, también resultaría imprescindible impulsar las acciones proactivas que contribuyen a promover la equidad, la excelencia y la calidad del sistema educativo desde la cultura de la paz, haciendo especial énfasis en la superación de las desigualdades. Finalmente, cabría insistir una vez más en la co-responsabilidad educativa entre los diferentes agentes y darle apoyo. Estas sugerencias podrían contribuir a articular una escuela con una presencia decidida de la educación para la paz y en la paz, comprometida con una mejor calidad educativa, centrada en el sentido mismo de la educación, y a una sociedad más equitativa.

Los resultados de este estudio coinciden con las consideraciones de diferentes aportaciones sobre el tema, como la clásica perspectiva de Galtung sobre la paz positiva (1985, 1998a y 1998b) y la de Harris y Synott (2002). También, están en consonancia con las aportaciones más recientes, que abordan desafíos educativos actuales como, por ejemplo, la de Barbeito (2019) que se centra en la gestión positiva de los conflictos; la de Martínez Lirola (2017) sobre la educación para el desarrollo y la igualdad de género; la de Luengo y Moya (2013) acerca de las competencias educativas o de la propia UNESCO (2015, 2017).

Prospectiva

A la hora de trazar una hoja de ruta hacia la EpP en la escuela, fruto de esta investigación podemos resaltar una serie de medidas para desplegar en el futuro e interpelar las políticas educativas. Cada una de estas medidas merecería uno o más trabajos de investigación por sí misma y el subsiguiente plan de acción.

a) Medidas dirigidas a hacer efectiva la educación para la paz positiva en la escuela (educar para la paz):

- Concreción de la educación para la paz en las normativas educativas.

- Identificación y desarrollo, dentro del currículo escolar, de las competencias para la paz positiva (competencias para la vida).
- Formación en cultura de la paz en los Grados de Educación, en los Posgrados y los cursos de formación permanente dirigidos al profesorado (transversalidad, optatividad, prácticum, trabajo final de grado, escuela de verano...).
- Introducción de metodologías experienciales y socioafectivas (aprendizaje y servicio, trabajo cooperativo, solución de casos, dramatizaciones, visitas...).
- Vinculación sólida y continuada entre la educación formal, la no formal y la informal.
- Institución de premios a buenas prácticas (web para consulta y difusión) y conmemoraciones (DENIP).

b) Medidas dirigidas a favorecer la práctica de la paz en la escuela (educar en la paz):

- Revisar el sistema educativo y la escuela desde la óptica de la cultura de la paz (visión humanizadora).
- Promover la erradicación de las desigualdades en el sistema educativo (acceso y permanencia).
- Desarrollar un modelo holístico de EpP (estilo de vida).
- Detectar y abordar las formas de violencia estructural en la escuela y su erradicación.
- Reforzar la mediación escolar y promover la justicia restaurativa.
- Incluir procedimientos de educación no formal e informal.

Finalmente sugerimos crear un grupo promotor en la escuela, organizado en secciones, dirigidas a abordar las líneas de trabajo anteriores u otras que pudieran identificar e implementar una educación en paz positiva.

Agradecimientos

El trabajo que aquí presentamos es el resultado de la investigación “Cultura de paz y educación. Un inciso en las políticas educativas” (Ref. 2014 RICIP 00010; I.P.: M. Carme Boqué), financiada por el Instituto Catalán Internacional para la Paz y que fue realizado en Cataluña (España) entre los años 2015 y 2016.

Referencias

- Alonso, L. E. (1999). Sujeto y discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 225-240). Madrid: Síntesis.
- Badia, A. (2012). *Estrategias y competencias de aprendizaje en educación*. Madrid: Síntesis.
- Barbeito, C. (2019). Conflict matters. Peace and conflict education practices towards SDG16. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 181-200.
<https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.011>

- Bauman, Z. y Donskis, L. (2013). *Moral blindness: The loss of sensitivity un liquid modernity*. Cambridge: Polity Press.
- Bajaj, M. (2019). Conceptualising critical peace education for conflict settings. *Education and Conflict Review*, 2, 65-69.
- Bertaux, D. (1993). La perspectiva biográfica: Validez metodológica y potencialidades. En J. M. Marinas y C. Santamarina, *La historia oral: Métodos y experiencias* (pp. 149-171). Madrid: Debate.
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Blanchet, A., Ghiglione, R, Massonat, J. y Trognon, A. (1989). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Narcea.
- Bogdan, R. C. y Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Boqué, M. C. (2009). *Construir la paz. Transformar los conflictos en oportunidades*. Alicante: Caja de Ahorros del Mediterráneo.
- Boqué, M. C. (2004). *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades. Etapas primaria y secundaria*. Barcelona: Octaedro.
- Boulding, E. (1992). The concept of peace culture. En A. Eide (Ed.), *Peace and conflict issues after the cold war* (pp. 107-133). París: UNESCO.
- Caireta, M. (2013). *Educació per a la pau i la convivència en el marc escolar. Una mirada des de la formació del professorat*. Barcelona: Escola Cultura de Pau.
- Carneros, S., Murillo, F. J. y Moreno, I. (2018). Una aproximación conceptual a la educación para la justicia social y ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(1), 17-36. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.001>
- Caro, M. T., Valverde, M. T. y González, M. (2015). *Guía de trabajos fin de grado en educación*. Madrid: Pirámide.
- Chaudhuri, S. (2015). Peace education in a broader perspective. *Education Journal*, 4(1), 6-9.
- Cohen, L. y Manion, L. (1989). *Research methods in education*. Londres: Routledge.
- Cook, T. D. y Reichard, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cotán, A. (2016). El sentido de la investigación cualitativa. *Escuela Abierta*, 19, 33-48. <https://doi.org/10.29257/EA19.2016.03>
- Cremin, H. y Bevington, T. (2017). *Positive peace in schools. Tackling conflict and creating a culture of peace in the classroom*. Nueva York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315304236>
- Crews, R. J. y Weigert, K. M. (Eds.). (1999). *Teaching for justice: Concepts and models for service-learning in peace studies*. Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Curle, A. (1995). *Another way. Positive response to contemporary violence*. Oxford: Jon Carpenter Publishing.
- Danesh, H. B. (2008). The education for peace integrative curriculum: Concepts, contents, efficacy. *Journal of Peace Education*, 5(2), 157-173. <https://doi.org/10.1080/17400200802264396>
- Dendaluce, I. (1998). *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Edualter. (2015). *Competències i educació pel desenvolupament (EpD)*. Recuperado de <http://competenciesiepd.edualter.org/ca>
- Fallis, R. K. y Opotow, S. (2003). Are students failing school or are schools failing students? Class cutting in high school. *Journal of Social Issues*, 59(1), 103-119. <https://doi.org/10.1111/1540-4560.00007>
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria.
- Fountain, S. (1999) (Coord.). *Peace education in UNICEF*. Nueva York, NY: UNICEF.
- Galindo, J. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Ciudad de México: Assison Wesley Longman.
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara.
- Galtung, J. (1998a). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bilbao: Gernica Gogoratuz
- Galtung, J. (1998b). *Tras la violencia, 3R: Reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- Galtung, J. e Ikeda, D. (1995). *Choose peace*. Londres: Pluto Press.
- García Raga, L., Chiva, I., Moral, A. y Ramos, G. (2016). Fortalezas y debilidades de la mediación escolar desde la perspectiva del alumnado de educación secundaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 28, 2013-2015. https://doi.org/10.7179/PSRI_2016.28.15
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guber, R. (2004). La entrevista antropológica: Introducción a la no directividad. En R. Guber (Ed.), *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo* (pp. 203-249). Barcelona: Paidós.
- Haavelsrud, M. (2010). *El poder de la educación. Aprendizajes para vivir en libertad*. Madrid: Universidad para la Paz.
- Harris, I. y Synott, J. (2002). Peace education for a new century. *Social Alternatives*, 21(1), 3-6.
- Hernández-Sampiere, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill. <https://doi.org/10.29057/esat.v5i10.3280>
- Hessel, S. y Morin, E. (2012). *The path to hope*. Nueva York, NY: Other Press.
- Jaeger, M. (Ed.) (1998). *Complementary methods for research in education*. Washington, DC: AERA.
- Jares, X. R. (1991). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular.
- Konrad, A. (2016). *La educación como ética de la libertad. Construcción autónoma de la personalidad moral y de la ciudadanía democrática*. Montevideo: Fundación Konrad-Adenauer.
- Lederach, J. P. (1998). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bilbao: Gernika Gogoratuz.
- Lederach, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Lederach, J. P. (2003). *The little book of conflict transformation*. Intercourse, PA: Good Books.
- León, O. G. y Montero, I. (1999). *Diseño de investigaciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2016). *L'Esthetisation du monde*. París: Gallimard.
- Luengo, F. y Moya, J. (2013). *Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Magendzo, A. y Toledo, M. A. (2009). Educación en derechos humanos: Curriculum historia y ciencias sociales del 2º año de enseñanza media. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 139-154.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000100008>
- Martínez Lirola, M. (2017). *La importancia del análisis crítico del discurso y la gramática visual para analizar textos. Propuesta de actividades prácticas enmarcadas en la educación para el desarrollo, la educación con perspectiva de género y la educación para la paz*. Granada: Comares.
- Martínez, V. (1995). *Teoría de la paz*. Valencia: Nau llibres.
- Martínez Miguélez, M. (2014). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Ciudad de México: Trillas.
- Martínez, C. y Sánchez, S. (2013). *Escuela, espacio de paz. Experiencias desde Andalucía*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Masllorens, X. (2004). *El quinto poder. La solidaridad activa*. Barcelona: Fundació Intermón-Oxfam.
- Mèlich, J.C. (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1984). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mínguez, R., Romero, B. E. y Pedreño, M. (2016). La pedagogía del otro: Bases antropológicas e implicaciones educativas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 28(2), 163-183.
<https://doi.org/10.14201/teoredu282163183>
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós
- Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Síntesis.
- Muñoz, F. A. (2001). *La paz imperfecta*. Granada: Universidad de Granada.
- Pérez Serrano, G. (1994a). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (1994b). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Quesada, M. (1984). *La entrevista: Obra creativa*. Barcelona: Mitre.
- Reardon, B. (1993). Pedagogy as purpose: peace education in the context of violence. En P. Cremin (Ed.), *Education for peace* (pp. 101-113). Limerik: Educational Studies Association of Ireland.
- Santos Guerra, M. A. (2001). Hacia el futuro: Riesgos y esperanzas. En AAVV., *Valores escolares y educación para la ciudadanía* (pp. 48-50). Barcelona: Graó.
- Serres, M. (2012). *Petite poucette*. París: Le Pommier.
- Schiller, F. (2018). *Cartas sobre la educación estética de la humanidad*. Barcelona: Acantilado.
- Tamashiro, R. y Furnari, E. (2015). Museums for peace: Agents and instruments of peace education. *Journal of Peace Education*, 12(3), 223-235.
<https://doi.org/10.1080/17400201.2015.1092712>
- Tuvilla, J. (2004a). *Cultura de paz. Fundamentos y claves educativas*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Tuvilla, J. (2004b). *Guía para elaborar un proyecto integral de "Escuela: Espacio de paz". Materiales de apoyo n° 1 y n° 2*. Sevilla: Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.
- Udayakumar, S. P. (2009). Peace education in India: A proposal peace prints. *South Asian Journal Peacebuilding*, 2(1), 1-6.

- UNESCO. (2001). *Learning the way of peace. A teacher's guide to peace education*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Rethinking education. Towards a global common good?* París: UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals. Learning objectives*. París: UNESCO.
- Ury, W. L. (2000). *Alcanzar la paz. Diez caminos para resolver conflictos en la casa, el trabajo y el mundo*. Buenos Aires: Paidós.
- Vallés, M. S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Vallés, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza*. Madrid: Paidós.
- Veneros, D. y Toledo, M. A. (2009). Del uso pedagógico de lugares de memoria: Visita de estudiantes de educación media al parque por la paz Villa Grimaldi (Santiago, Chile). *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 1999-220 <https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000100012>
- Vinyamata, E. (2004a). *Conflictología*. Barcelona: Ariel.
- Vinyamata, E. (2004b). *Aprender mediación*. Barcelona: Paidós.
- Weil, P. (1991). *L'art de viure en pau: Cap a una nova consciència de la pau*. Barcelona: UNESCO.
- Zembylas, M. (2018). Con-divergences between postcolonial and critical peace education: Towards pedagogies of decolonization in peace education. *Journal of Peace Education*, 15(1), 1-23. <https://doi.org/10.1080/17400201.2017.1412299>
- Zabala, A. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zamora, J. A. (2018). El "valor" de educar. Una aproximación a la relación entre educación y ciudadanía. En R. Mínguez y E. Romero (Coord.), *La educación ciudadana en un mundo en transformación: Miradas y propuestas* (pp. 19-52). Barcelona: Octaedro.

Breve CV de las autoras

Montserrat Alguacil De Nicolàs

Licenciada en Filosofía y Letras (sección Pedagogía) por la Universidad de Barcelona, Doctora en Pedagogía por la Universidad Ramon Llull (Barcelona). Profesora titular de Universidad Ramon Llull, Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna. Miembro del grupo de investigación consolidado en Pedagogía, Sociedad e Innovación con el apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación – PSITIC. Investigadora en proyectos competitivos relacionados con la educación para la paz como, por ejemplo, diseño de una hoja de ruta para la inclusión de la voz de la infancia y la adolescencia en las agendas de educación, salud, justicia y bienestar (2018DEMOC_00005); La contribución de los niños y niñas en las sociedades democráticas. De la gobernanza de la escuela a la gobernanza del municipio y del país (2015DEMOC00016). Cultura de Paz y Educación. Un inciso en las políticas educativas (2014 RICIP 00010) y La construcción de la Paz en la clase de Ciudadanía y Derechos Humanos (2010RICIP00008). ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7766-3839>. Email: montserratan@blanquerna.url.edu

Maria Carme Boqué Torremorell

Maestra, Licenciada en Ciencias de la Educación, Posgraduada en Mediación y Resolución de Conflictos y Doctora en Pedagogía. Profesora titular de los grados en Educación de la FPCEE Blanquerna, Universidad Ramon Llull (Barcelona). Formadora de formadores y ponente en congresos y jornadas internacionales. Ha colaborado con la Consejería de Educación de Catalunya en los programas de convivencia y mediación y con el programa «Escuela Espacio de Paz» de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Investigadora del grupo PSITIC, interesada en temas de convivencia, conflictos, mediación, cultura de paz, violencia, participación, ciudadanía y competencias sociales y emocionales. Miembro del Consejo Editorial del Journal of Peace Education y del Observatorio de los derechos de la infancia y la adolescencia de Catalunya y del jurado del Evens Prize for Peace Education. Autora de numerosos artículos y libros. ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7543-7843>. Email: mariacarmebt@blanquerna.url.edu

Maria Dolors Ribalta Alcalde

Maestra de Educación Física (Universidad de Lleida), Posgraduada en Psicología del Deporte en Edad Escolar (Universidad de Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona). Licenciada y Doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (Universidad Ramon Llull). Profesora de los grados de Educación de la FPCEE Blanquerna, Universidad Ramon Llull (Barcelona). Miembro del Grupo de Investigación e Innovación sobre Deporte y Sociedad (GRIES). Ha participado en los siguientes proyectos de investigación: Cultura de Paz y Educación. Un inciso en las políticas educativas (2014 RICIP 00010) y Mujeres, deporte y dictadura. Memoria oral de las mujeres deportistas bajo el franquismo (1939-1975) HAR2013-43652-R. Ha colaborado en diversos artículos y capítulos sobre mujer y deporte y en el libro *15 Conversaciones Sociedad y Escuela en Paz +*. Barcelona: Editorial Octaedro. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8964-1266>. Email: modolorsra@blanquerna.url.edu