

La construcción de la paz mediante la educación. Hacia el diseño de un instrumento de indicadores¹

[Building peace through education.
Towards the design of an instrument of indicators]

Laura García Raga²
Montserrat Aguacil de Nicolás³
Mercè Pañellas Valls⁴
Maria-Carme Boqué Torremorell⁵

Resumen. La investigación tiene como propósito diseñar y validar un instrumento que permita valorar cómo se construye la paz mediante la educación. Se parte de una fundamentación conceptual, seguida por una valoración de expertos y la realización de un estudio piloto basado en el análisis de materiales curriculares y en la obtención de datos mediante visitas a escuelas. Como resultado, se proporciona un instrumento — Indicadores de Construcción de Cultura de Paz a través de la Educación (ICCPE) — formado por cuatro principios y ocho estándares (marco referencial) que se especifican en 39 indicadores y 156 descriptores (marco instrumental). El ICCPE permite concretar los parámetros de la cultura de paz en el ámbito educativo, haciéndolos comprensibles en su dimensión práctica y, por lo tanto, contribuyendo a hacerlos visibles para los docentes.

Palabras clave: instrumento, paz, educación, evaluación

Abstract. This research aims at designing and validating an instrument to assess peace building through education. To reach this objective, we developed a conceptual basis upon the result of a documental analysis followed by a review by experts, a pilot study based on the effective analysis of curriculum materials and data collection through visits to schools. As a result, we obtained an instrument — Peacebuilding Indicators through Education (PIE) — consisting of four principles and eight standards (reference frame) specified in 39 indicators and 156 descriptors (instrumental frame). The PIE contributes to establish the parameters of the culture of peace in education, making

¹ La información que se presenta forma parte una parte de una investigación más amplia, que se ha desarrollado con el apoyo del Instituto Catalán Internacional para la Paz (Convocatoria IRP/2173/2010, de 22 de junio. DOGC 5661, 1 / 7 / 2010. Código del proyecto: 2010 RICIP 00008).

² Doctora en Pedagogía. Profesora Contratada. Doctora. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia, España. e-mail: laura.garcia@uv.es

³ Doctora en Pedagogía. Profesora Titular. Facultad Blanquerna de la Universidad Ramon Llull, Barcelona, España. e-mail: montserrat@blanquerna.url.edu

⁴ Doctora en Pedagogía. Profesora Titular. Facultad Blanquerna de la Universidad Ramon Llull, Barcelona, España. e-mail: mercepv@blanquerna.url.edu

⁵ Doctora en Pedagogía. Profesora Titular. Facultad Blanquerna de la Universidad Ramon Llull, Barcelona, España. e-mail: mariacarmebt@blanquerna.url.edu

them understandable in its practical dimension and, therefore, helping to make them visible to teachers.

Key words: instrument, peace, education, assessment

1. Introducción

No hay duda de que la educación para la paz es, en sí misma, una herramienta de construcción de la cultura de paz (Brenes-Castro, 2004, Hutchinson, 1996) definida, por la Asamblea general de las Naciones Unidas (Resolución 53/243 de 6 de octubre de 1999, Art. 4), como una cultura de la convivencia y la participación fundada en actitudes, tradiciones, formas de comportamiento y estilos de vida que se basan en los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, rechazo a la violencia, respeto por la vida y promoción de los derechos humanos.

Sin embargo, la educación para la paz se hace con timidez dentro de la educación reglada y, generalmente, gracias al soporte y el buen hacer de entidades del tercer sector que ofrecen incasablemente su experiencia al servicio de las escuelas⁶. Esta valiosa colaboración, sin embargo, supone una intervención puntual y externa, vivida muy a menudo de forma lúdica y anecdótica por el alumnado.

Por otra parte, se detectan actualmente ciertas resistencias en los contextos de la educación escolar, tal y como se señala en el *Informe de la sociedad civil en la mitad del Decenio de la Cultura de Paz* de la Fundación Cultura de Paz (2005): falta de voluntad política, limitación de recursos, escasa disponibilidad del profesorado, indefinición de los planes de estudios en los centros escolares, falta de personal y resistencia de las instituciones de formación docente a ampliar el ámbito de la educación.

Así pues, consideramos que nos encontramos en el momento idóneo para replantearnos la temática, tal y como lo hace Grasa (2000), que establece una nueva agenda de educación para la paz con el propósito de superar las ausencias que de esta disciplina se han constatado a lo largo de la historia (Cuadro 1). Se trata, a nuestro entender, de planteamientos realistas, que dejan un margen bastante abierto a la hora de seleccionar ámbitos relacionados con la paz y que instan claramente a recuperar el verdadero sentido de la educación para la paz.

⁶ García Pérez (2009, 9) formula la siguiente crítica a las iniciativas educativas que se llevan a cabo desde la educación no formal: “puede dar lugar a que el desarrollo de dichas propuestas propenda a convertirse en una especie de escaparate del buen funcionamiento de las mismas, con el riesgo de simulacro que ello conlleva.”

Restringir y profundizar	Renunciar a intentar trabajarlo todo a la vez, en función de modas, años internacionales o manías personales.
Retorno a los orígenes	Conformarse con la concepción moderadamente amplia de la paz, evitar la guerra, así como su preparación y legitimación, de ahí la centralidad de familiarizarse con el conflicto; no en vano sabemos que las pautas de análisis e intervención en los conflictos son las mismas para conflictos interpersonales, intragrupal (escuela), intergrupales e internacionales. Varía la escala, pero no la esencia.
Priorizar	Partir del nuevo contexto internacional, valorar qué es lo más urgente en cada lugar (aunque con un marco global común) y darle tratamiento preferente. Se puede justificar claramente una elección que se centre en: los contenidos cognoscitivos (los conflictos [análisis e intervención], guerras y conflictos violentos de carácter ambiental, pluriculturalidad y derechos de las generaciones futuras, desarrollo); los valores y actitudes (capacidad crítica, espíritu de rebeldía, empatía y asertividad, comprensión y respeto hacia los demás); y los procedimientos (toma de decisiones, cooperación).
Innovar	La Educación para la Paz debe crear un sesgo propio; difundir una forma especial de mirar y aproximarse a los temas, que la distinga de otras educaciones comprometidas.
Aliarse	Buscar la complicidad y la colaboración de quienes comparten ideales semejantes de cambio (en la esfera internacional, en lo social, en el marco educativo...). Especialmente importante es buscar la alianza con los actores (grupos o personas) dispuestos a transformar el entorno educativo (por ejemplo, las personas comprometidas con la educación para el desarrollo, la educación ambiental, la educación para los derechos humanos...; también con quienes aplican métodos activos de aprendizaje).

Cuadro 1. Nueva agenda de educación para la paz (elaborado a partir de Grasa, 2000, p. 54)

No obstante, a pesar de las ausencias y resistencias señaladas, es una realidad que la educación se identifica actualmente como un pilar fundamental para la construcción de la paz y cada vez son más frecuentes las políticas educativas que pretenden promover una ciudadanía democrática (López Herrerías, 2007; Puig, Domene y Morales, 2010). Ahora bien, existe una carencia de instrumentos que ayuden a hacer visible la paz en el ámbito educativo y, si se quiere, medible, lo que contrasta con la facilidad e, incluso, propensión, a medir la presencia de conflictos y violencia en el contexto educativo. Y este hecho, entre otros (interés mediático de la violencia, sensación de aumento del peligro, introducción de medidas de control, problemática del alumnado, justificación del fracaso escolar, etc.), ha podido atrasar el desarrollo real de la educación para la paz dentro de la formación reglada, en contraste con la evolución teórica de este campo de conocimiento.

Esta preocupación nos lleva a plantear un estudio centrado en el diseño y la validación de un instrumento que permita valorar cómo se construye la paz mediante la educación. Ahora bien, el instrumento que proponemos supone un cambio importante en la concepción de la idea de evaluación de la paz, puesto que no se dirige a resultados sino a procesos. De esta manera, no nos interesa conocer en qué grado son pacíficas o violentas las escuelas en relación con determinadas temáticas (datos estáticos que derivarían en un *ranking*), sino identificar los procesos educativos susceptibles de contribuir a la construcción de una cultura de paz (datos dinámicos que incorporan incertidumbre y complejidad). Resulta necesario saber en qué medida el tratamiento curricular de la paz es una vía significativa capaz de promover la paz positiva, entendida como justicia social, o, lejos de eso, la relega a un segundo plano, que le proporciona un tratamiento anecdótico, difuso y meramente academicista, que podría incluso provocar una predisposición inadecuada en los niños y las niñas⁷.

Como es de suponer, el instrumento se elabora con fundamento en los aportes de estudiosos de la paz, como: Boulding, 1992; Curle, 1995; Danesh, 2008; Fisas, 1987, 2002; Galtung, 1985, 1998; Galtung & Ikeda, 1995; Lederach, 1998, 2000, 2003; Martínez Guzmán, 1995; Muñoz, 2001; Ury, 2000 y Weil, 1991. Por otra parte, y en cuanto a las concepciones actuales sobre educación para la paz, nos hemos basado en autores como: Bajaj, 2008; Bastida, 1994, 2009; Bodine, Crawford & Schrupf, 1994; Bodine & Crawford, 1998; Boqué, 2009; Boulding, 1988; Carter, 2008; Escámez, 1998, 2003, 2004; Forcey & Harris, 1999; Fountain, 1999; Grasa, 2000; Haavelsrud, 2010; Harris & Morrison, 2003; Harris & Synott, 2002; Hutchison, 1996; Jares, 1991, 2001, 2006; Mayor Zaragoza, 1997; Reardon, 1988, 1993, 2002; Touriñan, 1998 y Tuvilla, 2004.

Pero junto con los aportes de estudiosos de la paz, también han sido relevantes diversos documentos, como los indicadores de la paz incluidos en el Programa de Estudios para la Paz de la Clark University (Groff, 2001), el estudio de la UNICEF coordinado por Susan Fountain (1999), los estándares de la educación para la paz que compila Candice Carter (2008) o los indicadores sobre el rol de la Educación para la Ciudadanía en Europa (De Weerd, Gemmeke, Rigter & Van Rij, 2005), junto con otros estudios evaluativos que también se aproximan a nuestro objeto de investigación (Arteaga, 2009).

Ahora bien, la mayoría de estudios revisados no contrastan el material curricular con los métodos de enseñanza y aprendizaje o con las formas de comunicación del aula que, como el mismo Haavelsrud (2010, p. 186) señala, son determinantes porque el “contenido más reaccionario puede ser utilizado de forma radical y el contenido más radical puede ser utilizado en forma reaccionaria”. Por eso, en referencia a las actuales

⁷ Este hecho también lo han planteado Barbeito, Caieta y Vidal (2008, p. 17) cuando constatan que, en los proyectos de educación para la paz, las actividades suelen ser esencialmente lúdicas y no se acompañan de una reflexión teórica que permita quedarse con algún contenido más allá del juego. Otras veces pasa al revés, actividades básicamente cognitivas limitadas a trabajar conceptos y no emociones, actitudes o comportamientos, lo que lleva así a que fuesen poco transformadoras.

políticas educativas, Bolívar & Luengo (2005) declaran que echan en falta un marco de análisis que incluya un diagnóstico general del sistema educativo, puesto que el desarrollo de las competencias sociales y la construcción de la cultura de paz tienen que acompañarse de transformaciones más profundas en el seno de la institución escolar y en el contexto que lo enmarca, de forma que *“school-based activities should thus become but one component of community-based programming that includes in the educational process the students’ parents and guardians”* (Fountain, 1999, p. 39).

2. Metodología de la investigación

2.1 Objetivos

Nuestra investigación pretende, tal y como señalábamos, construir un instrumento que permita evaluar la construcción de la paz en el ámbito educativo, si bien únicamente nos centraremos en la educación escolar obligatoria. Ahora bien, para aproximarnos a este propósito, se hace necesario plantearnos otros objetivos complementarios que posibiliten validar el instrumento provisionalmente creado y realizar las modificaciones pertinentes para su construcción definitiva. Desde esta perspectiva, centramos nuestro interés en analizar, por un lado, materiales curriculares y, por otro, dinámicas de aula. No obstante, resulta básico comprender que el instrumento no se focaliza en los temas que se tratan en el aula, sino en la forma en cómo se enseñan y en las posibilidades de desarrollo que ofrecen al alumnado. Un temor fundado, en el ámbito de la educación para la paz, es el de su “escolarización” o, lo que es lo mismo, el estudio acrítico de temáticas vinculadas a la cultura de paz que, como sabemos, suele conducir a la indiferencia. Por ello un instrumento sensible a la construcción de la paz desde la educación debe poder captar en qué medida los materiales curriculares y la práctica pedagógica promueven la concienciación, implicación y acción, es decir, si fomentan que los estudiantes se conviertan en protagonistas de su aprendizaje y de sus circunstancias, así como en personas críticas, activas y transformadoras.

2.2 Procedimiento de construcción del instrumento

La investigación comienza con un análisis documental, con base en el cual se crea un instrumento provisional que permita evaluar la construcción de la paz en la escuela.

Para la construcción de este instrumento se ha optado por empezar elaborando una propuesta propia, tanto de los principios generales que caracterizarían la cultura de paz, como de los estándares de referencia en el ámbito de la educación para la paz (marco referencial), que se fundamentan, evidentemente, en el corpus teórico del ámbito y en los aportes de estudios precedentes. A partir de aquí, se han establecido los correspondientes indicadores y los descriptores de buenas prácticas graduados en cuatro niveles (marco instrumental), lo que posibilita la identificación de los elementos que favorecen la construcción de una cultura de paz a través de la educación. Así

pues, configuramos un instrumento con un marco referencial y un marco instrumental porque consideramos que, para establecer los indicadores y descriptores, se requería partir de unos estándares y principios generales de paz.

Ahora bien, el instrumento provisional se ha ido modificando a partir de sucesivos debates del grupo investigador, análisis de materiales y observaciones en aulas, todo lo cual permite efectuar una triangulación de datos que aporta el rigor necesario a la investigación y validar el instrumento en su formato definitivo.

Para diseñar los indicadores del instrumento, se han considerado las sugerencias aportadas por la Escola d'Administració Pública de Catalunya (2004): un indicador tiene que proporcionar una calidad y una cantidad razonable de información (relevancia) para no distorsionar las conclusiones que se puedan extraer (inequívoco), tiene que ser adecuado a aquello que se pretende medir y estar disponible en el momento adecuado para la toma de decisiones (pertinencia, oportunidad), y todo esto siempre que los costes de obtención no superen los beneficios potenciales de la información que se puede extraer (accesibilidad). Por otra parte, entendemos que a los indicadores les corresponde desempeñar una doble función: descriptiva, ya que deben aportar información sobre el estado real de una actuación o programa; y valorativa, puesto que han de añadir un juicio de valor sobre si se está cumpliendo o no de manera adecuada aquello que se analiza.

2.3 Muestra

Para llevar a cabo el estudio piloto y, por tanto, validar nuestro instrumento, se han considerado diferentes muestras.

En primer lugar, los indicadores del instrumento provisional se han aplicado a una muestra documental formada por libros de textos de la asignatura “Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos” (EpC), dirigidos a la etapa primaria y editados en catalán, siendo 11 los editoriales que nos los han facilitado, junto con las guías didácticas y otros materiales de apoyo: Barcanova, Casals, Claret, Cruïlla, Edebé, Ediciones del Serbal, Grup Promotor Santillana, Pearson-Alhambra, Teide, Text-La Galera y Vicens Vives. Al respecto, cabe indicar que esta materia ha sido elegida por tener una mayor proximidad al desarrollo de una cultura de paz, por lo que, supuestamente, nos podría proporcionar un grado de contraste mayor y más explícito.

Por otra parte, cuatro perfiles de agentes educativos de los centros escolares han contribuido a perfeccionar algunos de los descriptores del instrumento y, por tanto, a diseñarlo definitivamente. En concreto, se ha contado con la participación de un total de 28 miembros del equipo directivo (director/a o jefe de estudios), 21 grupos-clase donde se imparte la asignatura de EpC (5º o 6º curso), 627 estudiantes que reciben la citada asignatura (5º o 6º curso) y 27 maestros que la imparten (5º o 6º curso).

Estas muestras son intencionales; es decir, no se han elegido al azar, sino que cada unidad de muestreo proviene de la facilidad de acceso a los participantes. Con todo, se ha velado para que la muestra fuera lo más plural posible en cuanto a tipología de escuela y demarcación geográfica, procurando incluir algunos ejemplos de centros implicados en proyectos de paz, como sería el caso de escuelas asociadas a la UNESCO.

2.4 Instrumentos de recogida de información

La investigación ha contemplado diferentes y complementarios instrumentos con el fin de recoger y disponer de información lo más pertinente y válida posible.

Concretamente, cada propuesta editorial la han examinado dos personas evaluadoras independientes que, en una plantilla, han realizado el vaciado del texto. Ahora bien, antes de proceder al análisis e interpretación de datos propiamente dicho, se han contrastado las dos plantillas correspondientes a un mismo libro, para detectar posibles inexactitudes en el uso del Instrumento. Fruto de este contraste, se ajustaron los indicadores para que respondan a los criterios antes señalados (relevancia, inequívoco, pertinencia y oportunidad y accesibilidad) y acordó la valoración adecuada del indicador donde había discrepancia.

Por otro lado, cuatro instrumentos se diseñaron y validaron para la obtención de datos de los cuatro perfiles de agentes educativos considerados: entrevista semiestructurada dirigida a la dirección del centro, observación descriptiva de dinámicas de aula durante el desarrollo de la asignatura EpC, cuestionario dirigido al alumnado que la cursa y entrevista semiestructurada destinada a los docentes.

3. Resultados

Como resultado de nuestro estudio, se ha obtenido un instrumento, que hemos llamado “Indicadores de Construcción de Cultura de Paz a través de Educación” (en adelante ICCPE).

Como ya hemos indicado, la configuración del Instrumento parte de unos principios que impregnan y delimitan la construcción y el cultivo de una cultura de paz en el mundo:

- I. La cultura de paz promueve el empoderamiento.
- II. La cultura de paz promueve la ciudadanía activa.
- III. La cultura de paz promueve la transformación social.
- IV. La cultura de paz promueve la solución positiva de conflictos.

Una vez identificados los principios que caracterizan y, en nuestro caso, enmarcan la cultura de paz, se ha avanzado hacia la definición de los estándares propios de

la educación para la paz. Los estándares establecen el marco de actuación correcto en un ámbito determinado, ya que indican los modelos y patrones que deberían seguirse y, por tanto, clarifican las características y expectativas de progreso. Para ello se consideraron los aportes de Mira y Gómez (2009), quienes señalan que todo estándar debe ser explícito, aceptado por las diferentes audiencias, elaborado de forma participativa, comprensible, cuantificable y flexible. Asimismo, los estándares permiten aproximarse a lo que constituye una buena práctica de construcción de paz a través de la educación en relación con los ámbitos de aplicación.

Para el análisis de materiales curriculares:

1. La educación para la paz se enmarca en el contexto real de los individuos y en sus conexiones espaciotemporales.
2. La educación para la paz parte de una realidad conflictual, sujeta a cambios y susceptible de ser mejorada.
3. La educación para la paz fomenta el respeto y la defensa activa de los derechos humanos.
4. La educación para la paz desarrolla competencias necesarias para la construcción de una sociedad justa, democrática y solidaria.
5. La educación para la paz fomenta el acceso igualitario y emancipador al saber y a la cultura.

Para el análisis de la dinámica del aula:

6. La educación para la paz requiere el compromiso y el rol protagonista de los agentes educativos en la construcción de conceptos, habilidades, valores y actitudes vinculados a la cultura de paz.
7. La educación para la paz invita a actuar como agente de paz en el entorno.
8. La educación para la paz perdura a lo largo de la vida.

Los estándares son el punto de partida para la construcción de los indicadores que forman parte del marco instrumental del ICCPE y nos permiten dar un paso más en nuestra empresa de medir la paz. Obviamente, todos y cada uno de los indicadores que presentamos inciden en la construcción de una cultura de paz a corto y a largo plazo. Podríamos decir que cada indicador es una pieza del engranaje que pone en marcha el motor de la paz, ya que, por más que el símil sea mecánico, consideramos que en estos momentos todavía no se han consolidado las rutinas de paz correspondientes a otras formas mucho más creativas y orgánicas y, por tanto, verdaderamente culturales, de paz.

Los indicadores nos permiten desglosar los diferentes estándares en sus dimensiones, que concretan los elementos que los conforman y con base en los cuales ya será posible establecer diferentes niveles de práctica (descriptores).

Los descriptores gradúan los niveles de logro, de menos a más, y permiten conocer el desarrollo o grado de saturación de la condición a que se refiere el correspondiente indicador. En nuestro caso, tratamos de dibujar una trayectoria que va desde una aproximación negativa, débil, estática, regresiva e inmovilista de la construcción de la paz a través de la educación hasta una aproximación positiva, conflictual, imperfecta, dinámica y movilizadora que se concreta en cuatro niveles: (0) pasivo, (1) informativo, (2) formativo y (3) transformador. Consideramos importante, más allá de la denominación de cada uno de los niveles, remarcar la continuidad entre un grado y el siguiente atendiendo a la capacidad de movilizar al alumnado. Por otra parte, resulta posible asociar el nivel pasivo con la transmisión de una información incompleta o sesgada, el nivel informativo con la adquisición de conceptos, el nivel formativo con la adquisición de habilidades y, finalmente, el nivel transformador con la adquisición de actitudes, valores y normas.

Se debe tener presente que cada nivel supera al previo al ir más allá y aumentar el grado de sensibilización hacia la construcción de la paz. Sin duda, el sistema educativo actual tiene que prestar una especial atención al desarrollo o promoción del pensamiento crítico de los estudiantes para lograr los cambios y caminar hacia la paz. Ahora bien, avanzar hacia este nivel le exige al docente: a) la estimulación del debate entre el alumnado y entrenarlo en dar y solicitar razones que generan pensamiento público; b) el planteamiento de los conocimientos como resultados de los problemas que han preocupado a las gentes de otras épocas o a las de hoy; y, sobre todo, c) la honradez para señalar lo mucho que desconoce en el campo que se está tratando (García, Jover y Escámez, 2010). Por tanto, se trata de ir más allá de una formación en contenidos disciplinares, al fomentar la responsabilidad social, el compromiso comunitario, el pensamiento crítico, la sensibilidad social, la formación política y moral

En definitiva, nuestro instrumento lo proyectamos en la siguiente tabla, no sin antes recordar que el ICCPE es el resultado de la aplicación de un instrumento provisional al análisis de los materiales curriculares de EpC y a su implementación en el aula, y del *feed-back* recibido a raíz de estos estudios, hasta conseguir una clara y completa operativización de los indicadores:

ESTÁNDAR	INDICADOR	DESCRIPTOR			NIVEL 3 - Transformador
		NIVEL 0 - Pasivo	NIVEL 1 - Informativo	NIVEL 2 - Formativo	
E1. EL MARCO ESPACIO - TEMPORAL	1.1 Estudio del pasado	Presenta hechos cerrados y absolutos, históricamente situados, promoviendo la aceptación acrítica de la realidad.	Recurre al pasado como fuente de documentación y de estudio.	Muestra incongruencias, imperfecciones y tensiones que hacen posible el cuestionamiento de los hechos.	Amira a analizar el pasado de manera crítica.
	1.2 El individuo en el espacio y el tiempo real	Trata los hechos de manera distante, sin conectarlos con las vivencias de los niños y las niñas.	Parte de hechos próximos, conocidos o presentes en el propio entorno, de manera que los niños se sientan reflejados en los mismos.	Motiva a reflexionar sobre los intereses y las inquietudes presentes en la vida de los niños.	Genera una visión de sí mismo como una persona inmersa en el entorno, consciente, capaz de tomar decisiones y de actuar.
	1.3 Reflejo macro-micro	Describe los contextos local y global sin relacionarlos.	Establece relaciones entre los contextos local y global.	Hace visibles las conexiones de interdependencia entre fenómenos de alcance local y global.	Insta a la toma de conciencia sobre cómo las propias acciones inciden en el contexto global y a la inversa.
E2. LA PERCEPCIÓN DE LA REALIDAD	2.1 Tratamiento de la información	Expone la información de manera superficial, distorsionada, ambigua o incompleta.	Explica la información de manera documentada y argumentada.	Ayuda a descubrir puntos de vista alternativos a través de fuentes de información diferentes.	Invita a formarse una opinión personal y contrastada que permite tomar y argumentar las propias decisiones.
	2.2 Contradicciones y cambios	Muestra los hechos como inevitables y genera conformidad.	Enseña la realidad al exponer sus contradicciones.	Favorece la reflexión sobre las contradicciones y posibilidades de cambio.	Impulsa el compromiso para cambiar la realidad.
	2.3 Conflicto social y actores	Ignora los conflictos de poder y/o mecanismos de presión social.	Describe los conflictos de poder y/o ciertos mecanismos de presión social.	Pone al descubierto los actores que tienen el poder y/o mecanismos que éste emplea a la hora de discriminar, marginar y someter.	Promueve la denuncia social u otras estrategias de lucha no violenta como forma pacífica de afrontar los conflictos; por ejemplo, la tarea de personas y entidades que luchan por los DDHH.

Tabla 1. Indicadores de construcción de cultura de paz a través de la educación (ICCPE) (Fuente: esta investigación.)

ESTÁNDAR	INDICADOR	DESCRIPTOR			
		NIVEL 0 - Pasivo	NIVEL 1 - Informativo	NIVEL 2 - Formativo	NIVEL 3 - Transformador
E2. LA PERCEPCIÓN DE LA REALIDAD (cont.)	2.4 Proceso de transformación y visión de futuro.	Omite las posibilidades de mejorar el futuro y superar el presente.	Permite una visión no determinista del futuro.	Ofrece escenarios posibles de un futuro en paz a la luz del pasado y el presente.	Incita a utilizar la creatividad a la hora de prever el futuro probable y de generar alternativas de construcción de un futuro posible y en paz.
	3.1 Concepto de paz y violencia.	Entiende la paz como una ausencia de violencia directa (paz negativa).	Introduce los conceptos de violencia directa, estructural y/o cultural (paz positiva).	Ayuda a reconocer las características de la paz positiva y, si procede, las raíces de la violencia (justicia social).	Promueve la no-indiferencia hacia el sufrimiento y la injusticia y anima a construir la paz, entendida como justicia social y armonía interior.
	3.2 Derechos humanos y derechos del niño.	Menciona la Declaración universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño.	Da a conocer el contenido de la Declaración universal de los Derechos Humanos y/o de la Convención sobre los Derechos del Niño.	Sensibiliza ante el incumplimiento de la Declaración universal de los Derechos Humanos y/o de la Convención sobre los Derechos del Niño.	Fomenta el respeto y la promoción activa de los derechos recogidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y en la Convención sobre los Derechos del Niño.
E3. LOS VALORES Y DERECHOS HUMANOS	3.3 Construcción del propio juego de valores.	Transmite unos valores absolutos e indiscutibles, alejados de la vida cotidiana (construcción heterónoma de los valores).	Indica los valores personales, sociales o universales y propone su imitación.	Procura la comprensión de los valores para que los niños aprendan como llevarlos a la práctica de manera responsable.	Favorece la elección de valores personales basados en unos mínimos universales a partir de la reflexión, y sugiere oportunidades de llevarlos a la práctica (construcción autónoma de los valores).
	4.1 Identidad y pertenencia.	Define la identidad y los ámbitos de pertenencia con base en estereotipos, como una condición estática de la persona, que se adquiere naturalmente.	Concibe la identidad y los ámbitos de pertenencia de manera dinámica y explica sus principales rasgos.	Favorece la reflexión sobre la propia identidad y la identificación de los diferentes ámbitos de pertenencia, poniendo de manifiesto las posibilidades de cambio.	Estimula el trabajo y la responsabilidad en la construcción de la propia identidad y en la participación en los diferentes ámbitos de pertenencia.
E4. LA CONSTRUCCIÓN DE UNA SOCIEDAD JUSTA, DEMOCRÁTICA Y SOLIDARIA					

Tabla 1 (cont.). Indicadores de construcción de cultura de paz a través de la educación (ICCPE) (Fuente: esta investigación.)

ESTÁNDAR	INDICADOR	DESCRIPTOR			
		NIVEL 0 - Pasivo	NIVEL 1 - Informativo	NIVEL 2 - Formativo	NIVEL 3 – Transformador
E4. LA CONSTRUCCIÓN DE UNA SOCIEDAD JUSTA, DEMOCRÁTICA Y SOLIDARIA (cont.)	4.2 Autoestima, empatía y afectividad.	Explica los conceptos de autoestima y empatía de manera general, e introduce las emociones básicas.	Aborda la empatía, la autoestima y la afectividad desde una mirada amplia y adecuada a las vivencias de los niños.	Plantea la necesidad de conocerse y valorarse uno mismo, de comprender a los otros y de establecer relaciones de afecto mutuo.	Alienta la superación personal basada en el conocimiento y aceptación de uno mismo e invita a tomar decisiones y a concebir planes de vida. A la vez, impulsa la sensibilidad hacia los otros y hacia una afectividad sana.
	4.3 Igualdad en la diversidad.	Define la diversidad desde el punto de vista de las diferencias interpersonales y se evita profundizar en conceptos, como, por ejemplo, discriminación o marginación.	Reconoce la diversidad como una realidad social enriquecedora y se considera necesario aprender a convivir con los otros de manera respetuosa.	Ve la igualdad de oportunidades entre las personas como un derecho inalienable, condena el trato discriminatorio y plantea los retos de la inclusión en una sociedad plural.	Fomenta las relaciones respetuosas basadas en la dignidad e igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas y se indica la necesidad de intervenir frente a un trato discriminatorio.
	4.4 Valores y normas de convivencia.	Impone las normas de convivencia y el sistema disciplinario vigentes y/o promulga los valores cívicos.	Parte de unas relaciones interpersonales positivas y explica los valores y las normas de convivencia necesarios para facilitar la vida en común.	Valora la necesidad de crear vínculos positivos con las otras personas, de disponer de unos valores y unas normas de convivencia consensuadas y de respetarlas.	Implica a los niños y a las niñas en el mantenimiento de un clima relacional positivo basado en la práctica de los valores cívicos y en la elaboración y revisión de unas normas de convivencia democráticas que respondan a un proyecto común.
	4.5 Afrontamiento de conflictos.	Parte de un concepto negativo de conflicto, que intenta evitar por diferentes medios.	Considera que los conflictos no son negativos ni positivos e indica estrategias para resolverlos, como, por ejemplo, la mediación.	Interpreta que los conflictos son oportunidades de cambio y de crecimiento y enseña diferentes habilidades para resolverlos pacíficamente.	Anima a poner en práctica las estrategias de gestión pacífica de los conflictos basadas en el diálogo, la reparación, la reconciliación, el consenso y la no violencia activa.

Tabla 1 (cont.). Indicadores de construcción de cultura de paz a través de la educación (ICCPE) (Fuente: esta investigación.)

ESTÁNDAR	INDICADOR	DESCRIPTOR			NIVEL 3 – Transformador
		NIVEL 0 - Pasivo	NIVEL 1 - Informativo	NIVEL 2 – Formativo	
E4. LA CONSTRUCCIÓN DE UNA SOCIEDAD JUSTA, DEMOCRÁTICA Y SOLIDARIA (cont.)	4.6 Ejercicio de la ciudadanía.	Da a conocer las principales instituciones y formas de gobierno, así como los mecanismos que regulan la participación ciudadana.	Entiende la participación como un derecho y una responsabilidad de todas las personas en una sociedad democrática y señala diferentes canales de participación social y política.	Hace reflexionar sobre la importancia de participar activamente para posibilitar cambios personales y sociales y muestra ámbitos de participación y decisión de los niños en el propio entorno.	Impulsa la participación, la toma de decisiones responsable y el compromiso con la comunidad, profundizando en la democracia participativa y en las responsabilidades ciudadanas
	4.7 Desarrollo y cooperación.	Enfatiza en la compasión hacia los seres humanos más vulnerables a quienes, desde una posición privilegiada, se debe ayudar (paternalismo).	Informa sobre las necesidades de los países en vías de desarrollo y de cooperación internacional.	Identifica los mecanismos que impiden el desarrollo del conjunto de la humanidad y pone ejemplos de solidaridad y cooperación como vías indicadas para lograr el bienestar.	Promueve el desarrollo sostenible, la cooperación y la acción solidaria para mejorar las condiciones de vida de las personas más vulnerables y de los países en vías de desarrollo.
	4.8 Conciencia ambiental.	Trata el medio ambiente como espacio de aprendizaje científico-natural y fuente de recursos primarios al servicio de la humanidad.	Muestra diferentes formas de respetar y proteger los recursos naturales, como, por ejemplo, la política de las 3 Rs (reducir, reutilizar, reciclar), el uso de energías alternativas, etc.	Sensibiliza hacia la degradación del medio, alerta sobre los costes del progreso descontrolado y la limitación de los recursos naturales e indica alternativas menos agresivas de convivencia con la naturaleza.	Genera conciencia, compromiso y respeto hacia el medio ambiente, promoviendo acciones responsables y prácticas ecológicas en la relación con la naturaleza, desde una concepción de interdependencia entre las diferentes zonas del planeta.
	5.1 Imagen de la infancia.	Trata al niño y a la niña como seres pasivos, a quienes se les transmiten conocimientos que ignoran.	Se dirige al niño y a la niña como sujetos participes en el aprendizaje y les propone actividades dirigidas a la comprensión de la información.	Percebe al niño y a la niña como sujetos activos y les plantea actividades que les hacen reflexionar y buscar el sentido de aquello que aprenden.	Considera al niño y a la niña como sujetos libres y portadores de valores, capaces de tener pensamiento propio, de opinar, de formular nuevos interrogantes y de hacer aportes originales.

Tabla 1 (cont.). Indicadores de construcción de cultura de paz a través de la educación (ICCPE) (Fuente: esta investigación.)

ESTÁNDAR	INDICADOR	DESCRIPTOR			NIVEL 3 – Transformador
		NIVEL 0 - Pasivo	NIVEL 1 - Informativo	NIVEL 2 – Formativo	
E5. EL ACCESO AL SABER Y A LA CULTURA (cont.)	5.2 Interacción con el saber.	Parte de un concepto tradicional del saber basado en el estudio acríptico de la información.	Opta por un concepto constructivista del saber que pone al niño y a la niña en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje.	Propone un concepto dialógico del saber en el que el conocimiento se construye en la relación con las otras personas y el entorno.	Aboga por un concepto emancipador del saber estimulando el liderazgo, la creatividad y el compromiso personal en la transformación de la cultura.
	6.1 Perfil docente.	Imparte los contenidos atendiendo a criterios pragmáticos o necesidades del centro, más que a la motivación, la formación, etc.	Tiene motivación y/o cierta formación para impartir los contenidos relacionados con la educación para la paz.	Es una persona preparada y/o altamente motivada que le otorga importancia a la cultura de paz y contagia su entusiasmo.	Participa activamente en proyectos relacionados con la construcción de la paz dentro o fuera del centro.
	6.2 Posicionamiento docente.	Rehúye tratar temas polémicos y/o inculca el propio parecer sobre los hechos, haciendo explícitas sus opiniones como única opción.	Mantiene una actitud neutral ante los contenidos que se tratan y ante los debates que surgen en el aula.	Evita dar su punto de vista en temas polémicos hasta que los niños y las niñas lo han discutido y le piden explícitamente la opinión.	Combina una posición neutral con el compromiso, dependiendo de las circunstancias y del tipo de valor en juego.
	6.3 Implicación de los niños y las niñas.	La asignatura carece de interés para los niños y las niñas por lo que la asimilan pasivamente.	Hay interés por la materia, puesto que el planteamiento de la clase motiva a los niños y a las niñas.	Se detecta un alto grado de interés por parte de los niños y las niñas que participan activamente en la clase.	Promueve el protagonismo de los niños y las niñas en el propio aprendizaje y genera vivencias de paz significativas en el grupo.
E6. LA COMUNICACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO	6.4 Estilo de comunicación.	Se exponen los contenidos por parte del docente y los niños y las niñas realizan las actividades que se les encomiendan (comunicación vertical).	Predomina el discurso docente, a pesar de que los niños y las niñas suelen formular preguntas o pedir aclaraciones (liderazgo comunicativo del adulto).	Se interviene en la clase de manera participativa; es decir, que cualquier miembro del grupo puede hacer uso de la palabra (comunicación horizontal).	Se requiere la constante comunicación entre todos los miembros del grupo para gestionar el aprendizaje (liderazgo comunicativo grupal).

Tabla 1 (cont.). Indicadores de construcción de cultura de paz a través de la educación (ICCPE) (Fuente: esta investigación.)

ESTÁNDAR	INDICADOR	DESCRIPTOR			NIVEL 3 – Transformador
		NIVEL 0 - Pasivo	NIVEL 1 - Informativo	NIVEL 2 – Formativo	
E6. LA COMUNICACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO (cont.)	6.5 Gestión de la diversidad.	Se atiende a todo el alumnado de manera homogénea, mediante las mismas estrategias de enseñanza y aprendizaje.	Se contempla la diversidad de capacidades del alumnado y se respeta el ritmo de aprendizaje de cada uno.	Se hace visible la diversidad del aula y se emplean diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje para garantizar un mejor aprovechamiento de todo el alumnado.	Se trata la diversidad como un elemento natural y enriquecedor que se potencia mediante estrategias en las que todo el mundo aprende de todo el mundo.
	6.6 Participación en el aula.	Hay pocas ocasiones para la participación de los niños y las niñas y, en general, se trata de responder a propuestas dirigidas por el adulto (participación simple).	Se escucha la palabra de los niños y las niñas y se les anima a opinar espontáneamente.	Se facilitan los canales formales para hacer posible una participación consultiva en el aula, en debates o asambleas.	Se promueven iniciativas de los niños y las niñas. El alumno se convierte en protagonista y con capacidad de decisión (participación proyectiva).
	6.7 Solución de los conflictos.	Se resuelven los conflictos acudiendo al adulto, que es quien representa las normas del centro.	Se construyen normas conjuntamente y/o se utiliza el diálogo para solucionar los conflictos de manera preventiva.	Existen instancias de mediación y solución positiva de conflictos en las que participan los niños.	La solución pacífica de los conflictos forma parte de la cultura de toda la comunidad educativa.
	6.8 Construcción del conocimiento y proceso de enseñanza y aprendizaje.	Se transmite el conocimiento al alumnado para que lo asimile a través de clases magistrales y actividades dirigidas.	Se combinan las clases positivas con actividades más prácticas, para procurar un aprendizaje significativo.	Se utilizan metodologías de enseñanza y aprendizaje que potencian el desarrollo de las inteligencias múltiples.	Se insta a los niños y a las niñas a construir el conocimiento de manera dialógica y activa, haciendo énfasis en la capacidad de argumentar y someter a debate las propias ideas.
	6.9 Desarrollo del espíritu crítico.	Se exponen los conceptos sin someterlos a discusión.	Se informa de diferentes puntos de vista sobre un mismo concepto.	Se crea debate a raíz de los conceptos y se contrastan diferentes argumentos.	Se promueve la adopción del propio punto de vista y la capacidad de expresar y defender la propia opinión.

Tabla 1 (cont.). Indicadores de construcción de cultura de paz a través de la educación (ICCPE) (Fuente: esta investigación.)

ESTÁNDAR	INDICADOR	DESCRIPTOR			
		NIVEL 0 - Pasivo	NIVEL 1 - Informativo	NIVEL 2 - Formativo	NIVEL 3 – Transformador
E6. LA COMUNICACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO (cont.)	6.10 Conexiones con la realidad.	La conexión con la realidad se da de manera esporádica y se circunscribe fundamentalmente al aula.	Se vincula la cultura de paz a la realidad cercana de los niños y las niñas, como la familia y la escuela.	Se hacen trabajos prácticos vinculados a diferentes realidades presentes en el entorno (barrio, asociaciones...).	Los conocimientos se asocian a un mundo globalizado, acercando al niño y a la niña a realidades lejanas, pero significativas, como casos de vulneración de los derechos fundamentales o de injusticia social.
	6.11 Recursos materiales y humanos.	Se sigue un libro de texto u otros materiales curriculares que propone el centro.	El equipo docente decide el libro de texto a utilizar y, de vez en cuando, lo complementa.	Frecuentemente, se usa material de diferentes procedencias, actual y variado (Internet, documentales, prensa, etc.) que recopila o elabora el equipo docente.	El material se complementa con conexiones con la comunidad educativa, se hacen visitas y se invita a otras personas a participar en la clase.
	6.12 Estrategias de evaluación.	Se evalúa de manera poco sistemática y ocasional.	Se evalúa mediante pruebas sumativas escritas y/u orales con el fin de comprobar los conocimientos de los niños y las niñas.	Se utilizan diferentes estrategias de evaluación: autoevaluación, evaluación entre compañeros, individual, grupal, etc.	También se evalúa la acción docente.
E7. LOS CONTEXTOS (ESPACIOS)	7.1 Distribución del aula.	Se dispone el aula de forma que el alumnado mantenga al máximo la atención y el orden.	Se distribuye el aula para que se establezcan relaciones entre todos los miembros del grupo.	Se usa el aula de manera flexible, permitiendo diferentes agrupamientos.	El uso del aula es dinámico y funcional, respondiendo a las necesidades del momento.
	7.2 Ambiente de aula.	La organización del aula y del grupo responde a un escenario educativo dirigido y controlado por el docente.	El espacio se ha pensado para que los niños y las niñas se sientan seguros y confortables y puedan trabajar cómodamente.	Se implica a los niños y a las niñas en algunos aspectos relacionados con la creación del sentido de pertenencia y el mantenimiento de un buen clima de aula.	Se organiza el aula para crear un clima acogedor, donde las otras valoran y respetan a cada persona y donde los niños y las niñas asumen responsabilidades de autogestión en el funcionamiento del grupo: delegados, encargados, mediadores....

Tabla 1 (cont.). Indicadores de construcción de cultura de paz a través de la educación (ICCPE) (Fuente: esta investigación.)

ESTÁNDAR	INDICADOR	DESCRIPTOR			
		NIVEL 0 - Pasivo	NIVEL 1 - Informativo	NIVEL 2 - Formativo	NIVEL 3 – Transformador
E7. LOS CONTEXTOS (ESPACIOS) (cont.)	7.3 Oportunidades de influir en la escuela.	Hay pocos espacios y canales para la participación del alumnado en el centro.	Se invita al alumnado a participar en momentos puntuales y mediante los canales previstos.	Se incluye al alumnado en un número importante de actividades de la escuela, de forma que puedan opinar.	Existen canales de participación efectiva, como, por ejemplo, delegados de clase, mediadores, alumnos ayudantes, comisiones, etc., que le permiten al alumnado tomar decisiones.
	7.4 Oportunidades de influir en la comunidad.	Carecen de espacios y de canales de participación del alumnado en el entorno.	Hay momentos ocasionales o actividades puntuales en que el alumnado hace llegar su opinión a la comunidad.	Se llevan a cabo actividades de aprendizaje y servicio o de cooperación con el desarrollo, las solidaridades, etc., en que el alumnado comprueba su capacidad de incidir.	Hay espacios de participación ciudadana abiertos al alumnado, como, por ejemplo, los consejos municipales de la infancia, etc., que hacen posible la participación política en la comunidad.
E8. LA PERVIVENCIA (TIEMPOS)	8.1 Relevancia en el currículum.	Se considera a la ciudadanía y los derechos humanos como una asignatura menor dentro del currículum.	Se considera que la ciudadanía y los derechos humanos es una asignatura tan importante como el resto.	Se considera que la ciudadanía y los derechos humanos tratan aspectos fundamentales para la formación integral de las personas.	Se considera a la ciudadanía y los derechos humanos, en el marco del área de desarrollo personal y ciudadanía, un eje central dentro del currículum y la formación de los niños.
	8.2 Transferencia de saberes.	Hay poca transferencia de saberes más allá de las actividades académicas.	Hay transferencia de saberes a ciertas situaciones cotidianas (ámbito escolar y familiar).	Hay transferencia de saberes a diferentes contextos (ámbito sociocomunitario).	Hay transferencia de saberes desde el momento en que se integran en los pensamientos, sentimientos y acciones de los niños.
	8.3 Movilización de competencias.	Se aplican las competencias trabajadas de manera muy restringida.	Se aplican las competencias trabajadas en situaciones cotidianas.	Se aplican las competencias trabajadas en ámbitos de participación social.	Se aplican las competencias trabajadas en la transformación del entorno.

Tabla 1 (cont.). Indicadores de construcción de cultura de paz a través de la educación (ICCPE) (Fuente: esta investigación.)

4. Discusión y Conclusiones

Pensamos que la “visibilidad” o traducción práctica de la cultura de paz que permite el instrumento presentado puede contribuir a animar la reflexión y el debate en diferentes contextos educativos, entre los cuales subrayaríamos los equipos docentes, puesto que en buena parte los maestros y las maestras son quienes pueden introducir en la práctica cotidiana un sesgo, un compromiso y una forma crítica de mirar la educación, tal y como ya pedía Grasa en la Agenda de educación para la paz del siglo XXI (Grasa, 2000).

De todos modos, resulta necesario repensar el modelo actual de formación inicial y permanente del profesorado, ya que, como nos dicen Martínez Martín, Puig y Trilla (2003, pp. 93-94), “conviene intensificar la formación ética, la relativa a las teorías del aprendizaje y desarrollo moral, a las buenas prácticas de educación en valores, a las formas de organizar socialmente la convivencia y el aprendizaje en grupo y a la formación en el ejercicio de la tutoría y de los nuevos profesionales de la educación”.

Consideramos que la escuela puede encontrar en la cultura de paz el catalizador que introduzca en los actuales escenarios educativos la acción transformadora (Díaz-Soto, 2005) que comporta la erradicación de cualquier forma de violencia y la liberación del potencial de cada ser humano para la construcción de un mundo más justo. Y aquí toma enorme relevancia la materialización de los principios de cultura de paz que hemos identificado: empoderamiento, ciudadanía activa, transformación social y solución pacífica de los conflictos. Tonucci (2009, p. 23) afirma que si la escuela tuviera el valor de replantearse no sólo como el lugar donde se enseña, se estudia y se aprende (que evidentemente es y sigue siendo una competencia suya), sino también, y ante todo, como lugar donde las propuestas culturales se viven y se practican, probablemente podría superar muchas de las contradicciones que limitan hoy día su tarea, hasta hacerla inútil.

Ahora bien, el ICCPE quiere identificar los procesos educativos susceptibles de contribuir a la construcción de una cultura de paz a través de la educación en el día a día del aula y, por tanto, no aborda la dimensión institucional ni la dimensión sociocomunitaria, lo cual conlleva limitaciones y aciertos. Entre las limitaciones señalaríamos que, cuando no hay una coherencia entre las tradiciones culturales que rodean el centro educativo, la organización y dinámicas de funcionamiento interno de la escuela, las políticas educativas y el hecho de educar en sí, se generan tensiones entre estos niveles y la educación para la paz también se resiente. De forma que, para conseguir una visión integral de la construcción de la cultura de paz a través de la educación, habría que incorporar las dimensiones político-organizativa y sociocomunitaria, especialmente centradas en la diagnosis y establecimiento de condiciones para la paz. Entre las ventajas, destaca el hecho que entender que la construcción de la paz puede iniciarse desde la misma esencia de la dimensión educativa rescata aquellos elementos intrínsecos en el acto educativo que a menudo

pasan desapercibidos pero que, en realidad, tienen todo el potencial transformador al que aspira la cultura de paz. Esto se ve reforzado por el hecho de que el ICCPE se sustenta en la óptica de la “paz escrita en minúsculas”, es decir, la paz imperfecta y posible que empuja a todos los actores y desde todas las instancias a su compromiso. Podría presuponerse que esta concepción abre un espacio para la acción y movilización de los agentes educativos que, tarde o temprano, provocaría cambios en las otras dos esferas o dimensiones (estructural y cultural), pero esta afirmación sería objeto de otra investigación.

De cualquier manera, entendemos que el ICCPE es un instrumento que puede ser mejorado y completado con nuevos matices. Con todo, recomendaríamos que se preservara su funcionalidad y se evitara aumentar el actual nivel de complejidad. Asimismo, cabe volver a recordar que los miembros del equipo de investigación hemos partido de una reflexión previa sobre el significado de la paz y aquello que puede aportar al ámbito educativo y esto nos hace darnos cuenta de que el ICCPE, cuando se emplea para valorar el nivel en que cada uno de los indicadores está presente en la escuela (bien sea en los materiales curriculares o en las dinámicas de aula), tiene que ser manejado e interpretado por personas conocedoras de los presupuestos básicos de la cultura de paz.

Finalmente, no quisiéramos terminar sin añadir que, para reequilibrar el ámbito de construcción de la paz desde la educación y dotarlo de continuidad espacial y temporal, se deben fortalecer todos los ámbitos (escuela, familia, ocio, etc.); sólo así podremos hablar de una educación para la paz sólida, ejercida con convencimiento por los diferentes agentes socioeducativos e imbricada en todo tipo de contextos.

Referencias

- Arteaga, C. (2009). Una “lección de sociales”: Representación de la ciudadanía transmitida en libros de texto de primaria venezolanos. *Espacio Abierto*, 18, (2), 301-322.
- Bajaj, M. (2008). Introduction. En Bajaj, M. (ed.) *The encyclopedia of peace education*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Barbeito, C.; Caireta, M. y Vidal, C. (2008). *Avaluar projectes d'educació per la pau. Informe resum Bones pràctiques d'Educació per la pau en contextos de conflicte armat*. Barcelona: Escola de Cultura de Pau.
- Bastida, A. (1994). *Desaprender la guerra: una visión crítica de la educación para la paz*. Zaragoza: Icaria.

- Bastida, A. (2009). Estat de la qüestió de l'educació per a la pau a Catalunya i a la resta de l'Estat espanyol. *Materials de Pau i Drets Humans (6)*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Oficina de Promoció de la Pau i Drets Humans.
- Bodine, R. J.; Crawford, D. K. y Shrumph, F. (1994). *Creating the peaceable school. A comprehensive program for teaching conflict resolution. Program guide*. Champaign, IL: Research Press.
- Bodine, R. J. y Crawford, D. K. (1998). *The Handbook of Conflict Resolution Education: A Guide to Building Quality Programs in Schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Bolívar, A. y Luengo, F. (2005). Aprender a ser y a convivir desde el proyecto conjunto del centro y el área de educación para la ciudadanía. En: Proyecto Atlántida, *Ciudadanía, mucho más que una asignatura. Módulo Convivencia Democrática*. Madrid: Proyecto Atlántida, 17-38.
- Boqué, M. C. (2009). *Construir la Paz. Transformar los conflictos en oportunidades*. Alicante: Caja de Ahorros del Mediterráneo.
- Boulding, E. (1988). *Building a global civil culture: education for an interdependent world*. New York: Teachers College Press.
- Boulding, E. (1992). The concept of Peace Culture. En: Eide, A., et al. *Peace and Conflict issues after the Cold War. UNESCO Studies on Peace and Conflict*. Paris: UNESCO, 107-133.
- Brenes-Castro, A. (2004). An integral model of peace education. En: Wenden, L. (ed.), *Educating for a culture of social and ecological peace*. New York: State University of New York, 77-98.
- Carter, C. (2008). Voluntary standards for peace education. *Journal of peace education*, 5, (2), 141-155.
- Curle, A. (1995). *Another way. Positive response to contemporary violence*. Oxford: Jon Carpenter Publishing.
- Danesh, H. B. (2008). The education for peace integrated curriculum: Concepts, contents, efficacy. *Journal of Peace Education*, 5 (2), 157-173.
- De Weerd, M.; Gemmeke, M., Rigter, J. y Van Rij, C. (2005). *Indicators for monitoring active citizenship and citizenship education. Final report. (Research report for the European Commission / DG EAC)*. Amsterdam, Regioplan.

- Díaz-Soto, L. (2005). How can we teach peace when we are so outraged? A call for critical peace education. *Taboo: The Journal of Culture and Education*, 9, (2), 91-96.
- Escámez, J. (1998). Valores emergentes y los derechos humanos de la tercera generación. *Revista española de pedagogía*, 56 (211), 437-456.
- Escámez, J. (2003). Pensar y hacer hoy educación moral. *Teoría de la Educación*, (15), 21-31.
- Escola d'Administració Pública de Catalunya (2004). *Indicadors de gestió a l'Administració pública*. Ponencia del panel "Indicadors de gestió" del VIII Congrés Internacional del CLAD. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Fisas, V. (1987). *Introducció a l'estudi de la pau i dels conflictes*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, La Magrana.
- Fisas, V. (2002). *Educar para una cultura de paz*. Disponible en: <http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/paz.pdf>. Consultado el 20 de noviembre de 2010.
- Forcey, L. R. y Harris, I. M. (eds.) (1999). *Peacebuilding for adolescents. Strategies for educators and community leaders*. New York: Peter Lang.
- Fountain, S. (1999) (coord.). *Peace education in UNICEF*. New York: UNICEF.
- Fundación Cultura de Paz. (2005). *Informe de la sociedad civil en la mitad del Decenio de la Cultura de Paz*. Disponible en: http://www.fund-culturadepaz.org/spa/INFORME_CULTURA_DE_PAZ/INFORME/Informe%20Mundial%202005%20ESP.pdf. Consultado el 11 de marzo de 2011.
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao, Bakeaz: Gernika Gogoratzuz.
- García López, R.; Jover, G. y Escámez, J. (2010). *Ética profesional docente*. Madrid: Síntesis.
- García Pérez, F. F. (2009). Educar para la participación ciudadana. Un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación en la escuela*, (68), 5-10.

- Grasa, R. (2000). Evolución de la educación para la paz. La centralidad del conflicto para la agenda del siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, (287), 52-56.
- Groff, L. (2001). *Indicators for a Culture of Peace and Nonviolence*. Invited Paper for “Assessing a Culture of Peace”. Working Conference, Clark University, Wooster, MA.
- Haavelsrud, M. (2010). *El poder de la educación. Aprendizajes para vivir en libertad*. Madrid: Universidad para la paz.
- Harris, I. y Morrison, M. (2003). *Peace Education*. Jefferson, NC: McFarland y Co.
- Harris, I. y Synott, J. (2002). Peace Education for a New Century. *Social Alternatives*, 21 (1), 3-6.
- Hutchison, F. P. (1996). *Educating Beyond Violent Futures*. Londres/New York: Routledge.
- Jares, X. R. (1991). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular.
- Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Editorial Popular.
- Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Lederach, J. P. (1998). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bilbao, Bakeaz: Gernika Gogoratzuz.
- 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.
- López Herrerías, J. A. (2007). Qué identidad y qué escuela para promover la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea. *Teoría de la Educación*, (19), 139-165.
- Martínez Guzmán, V. (1995). *Teoría de la paz*. Valencia: Nau llibres.
- Martínez Martín, M.; Puig, J. M. y Trilla, J. (2003). Escuela, profesorado y educación moral. *Teoría de la educación*, (15), 57-94.

- Mayor Zaragoza, F. (1997). *El derecho humano a la paz*. París: UNESCO.
- Mira, J.J. y Gómez, J.M. (2009). *Criterio, indicador y estándar*. Disponible en: <http://www.padem.org.bo/focam2/documentos/MaterialCONSULTA/Criterioscalidad.pdf> . Consultado el 11 de marzo de 2011.
- Muñoz, F. (2001). *La paz imperfecta*. Granada: Universidad de Granada-Instituto de la paz y los conflictos.
- Puig, M.; Domene, S. y Morales, A. (2010). Educación para la ciudadanía: referentes europeos. *Teoría de la Educación*, 22 (2). 85-110.
- Reardon, B. (ed.) (1988). *Educating for global responsibility: Teacher-designed curricula for peace education, K-12*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Reardon, B. (1993). Pedagogy as purpose: peace education in the context of violence, en: Cremin, P. (ed.) *Education for Peace*. Dublin: Educational Studies Association of Ireland and the Irish Peace Institute.
- Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Investigación en la escuela*, (68), 11-24.
- Touriñán, J. M. (1998). Derechos humanos y educación para el desarrollo. *Revista Española de Pedagogía*, 51 (211), 415-436.
- Touriñán, J. M. (coord.) (2008). *Educación en valores, sociedad civil y desarrollo cívico*. Galicia: Netbiblo.
- Tuvilla Rayo, J. (2004). *Cultura de paz. Fundamentos y claves educativas*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Ury, W. L. (2000). *Alcanzar la paz. Diez caminos para resolver conflictos en la casa, el trabajo y el mundo*. Buenos Aires: Paidós.
- Weil, P. (1991). *L'art de viure en pau: cap a una nova consciència de la pau*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.

Referencia

Laura García Raga, Monserrat Aguacil De Nicolás, Mercè Pañellas Valls y Maria-Carme Boqué Torremorell, “La construcción de la paz mediante la educación. Hacia el diseño de un instrumento de indicadores”, revista *Perspectivas Educativas*, Ibagué, Maestría en Educación de la Universidad del Tolima, Vol. 6, (enero-diciembre), 2013, pp. 33 - 56

Se autoriza la reproducción del artículo para fines estrictamente académicos, citando la fuente y los créditos de los autores.

Fecha de recepción: 06/05/13

Fecha de aprobación: 19/06/13