

# Participación Educativa

REVISTA DEL CONSEJO  
ESCOLAR DEL ESTADO

Ministerio  
de Educación y  
Formación Profesional

Consejo  
Escolar  
del Estado

**Participación, educación emocional y  
convivencia**

Vol. **5**/N.º **8**/2018



Consejo Escolar del Estado

# PARTICIPACIÓN EDUCATIVA

VOL. 5/N.º 8/NOVIEMBRE 2018

## PARTICIPACIÓN, EDUCACIÓN EMOCIONAL Y CONVIVENCIA

### ÓRGANOS DE DIRECCIÓN

#### Consejo de dirección

##### Presidencia

Ángel de Miguel Casas  
Presidente del Consejo Escolar del Estado

##### Vicepresidencia

Juan Antonio Gómez Trinidad  
Vicepresidente del Consejo Escolar del Estado

##### Secretario

Yolanda Zárate Muñiz  
Secretaria del Consejo Escolar del Estado

##### Vocales

Leticia Cardenal Salazar  
Consejera de la Comisión Permanente

José Luis López Belmonte  
Consejero de la Comisión Permanente

Carles López Picó  
Consejero de la Comisión Permanente

#### Consejo editorial

Alejandro Andonaegui Moreno  
(Consejo Escolar del Estado)

Miguel Ángel Barrio de Miguel  
(Consejo Escolar del Estado)

M. Almudena Collado Martín  
(Consejo Escolar del Estado)

Antonio Frías del Val  
(Consejo Escolar del Estado)

María Soledad Jiménez Benedit  
(Consejo Escolar del Estado)

Yolanda Zárate Muñiz  
(Consejo Escolar del Estado)

#### Consejo asesor

Carmen Alba Pastor

Carme Boqué Torremorell

Sonia García Gómez

Isabel Couso Tapia

José Antonio Fernández Bravo

Mariano Fernández Enguita

José Luis Gaviria Soto

María Soledad Jiménez Benedit

Begoña Ladrón de Guevara Pascual

María Luisa Martín Martín

José María Merino Sánchez

Sara Moreno Valcárcel

Francesc Pedró i García

Miriam Pinto Lomeña

Gonzalo Poveda Ariza

Fernando Sánchez-Pascuala Neira

Ismael Sanz Labrador

Rosario Vega García

### Presentación

Ángel de Miguel Casas **3**

### Entrevista

*Entrevista al Secretario de Estado de Educación y Formación Profesional, Alejandro Tiana, realizada por la Directora de Educación y Formación de la Fundación COTEC, Ainara Zubillaga* **5**

### Ensayos, estudios e investigaciones

*La educación emocional requiere formación del profesorado.* Rafael Bisquerra Alzina y Esther García Navarro **13**

*¿Qué tienen que ver las emociones con la participación en la escuela?* Gert Biesta y María-Carme Boqué Torremorell **29**

*Participación educativa con inteligencia emocional y moral.* Luis Fernando Vilchez Martín **43**

*La convivencia escolar desde la perspectiva de investigación para la cultura de paz.* Sebastián Sánchez Fernández **55**

*Proyectos compartidos por la comunidad educativa.* Nérida Zaitegi de Miguel **69**

*La Participación de las familias en la educación.* Begoña Ladrón de Guevara Pascual **79**

*Competencias socioemocionales del profesorado.* Juan Vaello Orts y Olga Vaello Pecino **93**

*La educación emocional en la infancia y la adolescencia.* Maite Garaigordobil Landazabal **105**

*Claves para prevenir el acoso y el «ciberacoso»: la mejora de la convivencia y «ciberconvivencia» en los entornos escolares.* Rosario del Rey Alamillo y Mónica Ojeda Pérez **129**

### Buenas prácticas y experiencias educativas

*Participar para construir una educación transformadora.* Inmaculada Mayorga Lozano y Ángela Molina Bernáldez. CEIP Andalucía (Sevilla) **145**

*Evaluación, Innovación, Participación y Convivencia.* M.ª Victoria Napal Urizarbarena. CEIP Infantes de Lara (Soria) **159**

*El Jardín de Juanita: una experiencia de participación, ética y convivencia, implicando a la comunidad educativa.* Fátima Guitart Escudero. Colegio Obispo Perelló (Madrid) **181**

*Aulas Hospitalarias: espacios y currículos específicos para situaciones únicas.* José Blas García Pérez. Región de Murcia **195**

*Aprendizaje-Servicio en la Escola Solc Nou: una propuesta para la participación y la convivencia.* Anna Carmona Alcolea y Laura Campo Cano. Escola Solc Nou (Barcelona) **209**

*Master FPlaB: Un proyecto contra el abandono escolar prematuro.* Gregorio Alonso Grullón, Fernando Arnejo Calviño, Lara Crespo García, José García Soriano, Irene Gil Gil e Ilija Hernández Martínez. Asociación En la Última Fila (Madrid) **221**

*La experiencia metodológica de El Llindar.* Begonya Gasch Yagüe. Fundació El Llindar. Cornellá de Llobregat (Barcelona) **237**

*El impulso del Aprendizaje-Servicio desde los ayuntamientos.* Roser Batlle Suñer. Red Española de Aprendizaje-Servicio **249**



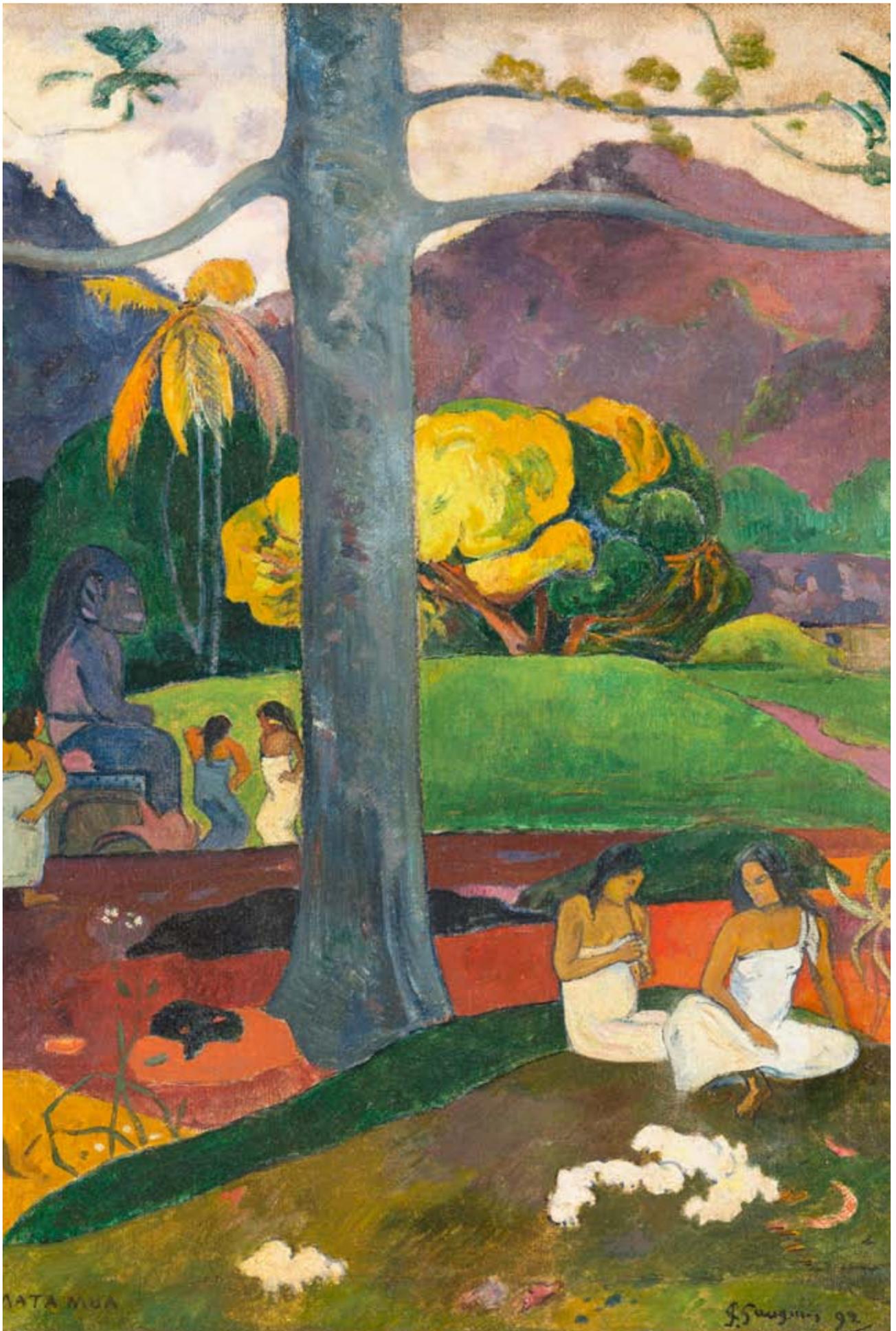
## Recensiones de libros

*Aprendizaje-Servicio. Educar para el encuentro.* (Martínez-Odría, A. y Gómez, I., Ediciones Khaf –Grupo Edelvives–, 2017). José Manuel Sánchez-Serrano **265**

*La familia, la primera escuela de las emociones.* (Mar Romera, Ediciones destino –Editorial Planeta–, 2017). Irene Martínez Martín **269**

*Educación social y emocional. Emociónate con Coco.* (M.<sup>a</sup> Lourdes Prada Ramos y M.<sup>a</sup> Teresa Príncipe Gómez, La Muralla, 2016). Carmen Terés Jiménez **271**

*¡Tú sí que vales! Historias cortas de niños y niñas que construyen valores humanos.* (Montserrat Espert y M. Carme Boqué, Grao, 2008). Irene Martínez Martín **273**



Gauguin, P. (1892). Mata Mua (Érase una vez). (Detalle). Madrid: Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.  
© Colección Carmen Thyssen-Bornemisza en depósito en el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.

## *Felicidad*

RAE: felicidad

Del lat. felicĭtas, -ātis.

1. f. Estado de grata satisfacción espiritual y física.
2. f. Persona, situación, objeto o conjunto de ellos que contribuyen a hacer feliz.
3. f. Ausencia de inconvenientes o tropiezos.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.ª ed.). Consultado en < <http://www.rae.es> >.

## Paul Gauguin

*Mata Mua (Érase una vez)*

1892. Óleo sobre lienzo, 91 x 69 cm. © Colección Carmen Thyssen-Bornemisza en depósito en el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza

En un paisaje idílico cerrado por montañas, varias mujeres adoran a Hina, deidad de la luna. En primer término, una mujer toca la flauta. A la izquierda, separado por un gran tronco de árbol que divide la composición a modo de bisagra, un segundo grupo baila alrededor de la diosa. Gauguin marchó a Tahití en 1891 con el propósito de buscar inspiración artística en los pueblos primitivos, desarrollados al margen de la civilización occidental. Sin embargo, lo que encontró tan sólo eran restos de un pasado glorioso, para entonces en vías de extinción. *Mata Mua (Érase una vez)* es un canto a la vida originaria que tanto ansiaba encontrar el pintor francés. Pintada en vivos colores planos, al margen de cualquier pretensión naturalista, supone un canto a la edad de oro perdida.

Cahn, I. *Mata Mua (Érase una vez)* - Gauguin, Paul (extracto). Madrid: *Museo Nacional Thyssen Bornemisza*. < <https://www.museothyssen.org/coleccion/artistas/gauguin-paul/mata-mua-erase-vez> >.



## LA CONVIVENCIA ESCOLAR DESDE LA PERSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN PARA LA CULTURA DE PAZ

### THE SCHOOL ENVIRONMENT FROM THE PERSPECTIVE OF RESEARCH ON THE CULTURE OF PEACE

**Sebastián Sánchez Fernández**

Universidad de Granada. Instituto Universitario de Investigación de la Paz y los Conflictos

#### Resumen

Partiendo de los resultados más significativos obtenidos en estudios recientes sobre la convivencia escolar se realiza una propuesta para aplicarla en la práctica educativa, recogiendo y adaptando las aportaciones que se vienen realizando desde la investigación para la paz con posibles aplicaciones a la educación.

En primer lugar, se explica y analiza la propuesta original de Naciones Unidas sobre la cultura de paz y sus implicaciones educativas para la convivencia, proponiendo una serie de recomendaciones para su aplicación en la práctica educativa a partir de los principios establecidos en el Manifiesto 2000, elaborado por un grupo de premios Nobel para divulgar e invitar a la ciudadanía mundial a comprometerse con la cultura de paz.

En segundo lugar, se analiza el concepto de conflicto para ir más allá de su consideración negativa y, partiendo del principio de que donde hay vida hay conflicto, desvelar sus aspectos positivos en las relaciones interpersonales de convivencia en cualquier ámbito de la vida. Para ello se describen las modalidades más habituales utilizadas en las estrategias de gestión de los conflictos generados en las relaciones de convivencia, con propuestas para su utilización en la práctica de la educación.

En definitiva, la educación para la convivencia debe tener en cuenta, como principio fundamental para prevenir cualquier tipo de violencia, el conocimiento y tratamiento educativo de las manifestaciones de la cultura de paz, visibilizando la presencia en nuestras vidas de múltiples situaciones pacíficas que nos permiten gestionar los conflictos de modo no violento, capacitándonos para seguir construyendo espacios y situaciones de convivencia pacífica no exenta de conflictos, incluso cuando existan manifestaciones de violencia.

**Palabras clave:** convivencia escolar, cultura de paz, investigación para la paz, conflictos, educación.

#### Abstract

Based on the most significant results obtained in recent studies on the school environment, a proposal is made to be applied in educational practice. In order to do so, it collects and adapts the contributions made by Peace Research Studies that have possible applications to education.

Firstly, the original proposal of the United Nations on Culture of Peace and its educational implications for coexistence is explained and analysed. It also proposes a series of recommendations for its application in educational practice based on the principles established in the Manifesto 2000. This document was elaborated by a group of Nobel prizes to spread and invite world citizenship to commit with a Culture of Peace.

Secondly, the concept of 'conflict' is analysed to go beyond its negative interpretation. Starting from the principle 'where there is life there is conflict', this article reveals the positive aspects of 'conflict' in interpersonal relationships in any area of life. To this end, the most common modalities used in conflict management strategies generated in coexistence are described, together with proposals for its use in the practice of education.

In conclusion, to improve school coexistence education must take into account the knowledge and educational treatment of all forms of the Culture of Peace, as a fundamental principle to prevent any type of violence. This is done with the purpose to highlight the presence of multiple peaceful situations that allow us to manage conflicts in a non-violent way, empowering us to continue building spaces and situations of peaceful coexistence, even when there are conflicts and when there are manifestations of violence.

**Keywords:** school coexistence, culture of peace, peace research, conflicts, education.

## I. Introducción

Existen múltiples formas de entender la convivencia escolar. En un extremo, nos encontramos con concepciones que priman, ante todo, el orden, y que, por lo tanto, entienden que la mayoría de las actuaciones encaminadas a favorecerla deben dirigirse al mantenimiento, a toda costa, de condiciones que permitan la convivencia escolar y sus manifestaciones, a la par que impidan y neutralicen las que las dificulten. La mejor situación sería la que no tuviera ningún tipo de problema y, en caso de detectar alguno en forma de conducta contraria o poco favorable, habría que identificarlo, clasificarlo e intentar eliminarlo.

En el otro polo tendríamos las concepciones de la convivencia que asumen la existencia de los conflictos como algo consustancial a la vida y, dada la intensa vitalidad constatable en los espacios educativos, habituales —y hasta deseables— en el desarrollo de las actividades que tienen lugar en ellos. Por tanto, tenemos la necesidad de aprender a convivir con ellos y utilizarlos como fuentes de aprendizajes para adquirir y consolidar comportamientos favorecedores de la convivencia escolar y social (SÁNCHEZ, GALLARDO y ORTIZ, 2011).

Como es lógico, entre ambos extremos se sitúa la mayoría de las visiones sobre la convivencia escolar y de las prácticas educativas sobre ella. Llevada a sus últimas consecuencias, la primera concepción de la convivencia escolar podría suponer, si fuera necesario, instaurar algunos principios de política educativa excluyente y elitista, así como acciones educativas que pudieran terminar en prácticas como la presencia permanente de guardias de seguridad en las escuelas y en los institutos. Sin llegar a estos extremos, podemos observar tratamientos de la convivencia escolar, tanto en trabajos de investigación como en propuestas programáticas e incluso en documentos de legislación educativa, que, seguramente sin pretenderlo, se colocan cerca del posicionamiento que acabamos de señalar (SÁNCHEZ, 2018).

Los estudios pormenorizados sobre los comportamientos violentos y contrarios a la convivencia escolar han ayudado a conocerlos, a clasificarlos, a intentar averiguar sus orígenes, a intentar comprender las motivaciones y, en definitiva, a tener toda la información posible sobre ellos para poder evitarlos, creándose así una serie de valiosas aportaciones para la investigación disciplinar e interdisciplinar que han incidido positivamente en varios campos científicos implicados en el conocimiento del tema. En cambio, no se han prodigado con la misma frecuencia, a pesar de los loables intentos de algunos investigadores, estudios similares sobre los comportamientos no

violentos facilitadores de la convivencia escolar, por lo que no podemos contar todavía con un cuerpo científico que permita conocerlos en mayor profundidad y, sobre todo, que nos permita pensar y elaborar estrategias de actuación individuales y colectivas basadas en los principios de la cultura de paz y en las aportaciones de la investigación para la paz, que se constituirían, sin duda, en una de las mejores formas de prevenir la violencia y favorecer la convivencia escolar (SÁNCHEZ, 2017b).

## 2. Situación actual de los estudios sobre la convivencia escolar

Si revisamos estudios recientes sobre la convivencia escolar, y de sus conexiones con la social, especialmente los de GIMÉNEZ (2012); SÁNCHEZ et ál., (2010); SÁNCHEZ, JIMÉNEZ y DE FRUTOS (2017); y URUÑUELA (2016), podemos destacar algunas características de las aportaciones estudiadas. En primer lugar, se confirma claramente la preocupación por los problemas de la convivencia escolar en todos los campos en los que hemos organizado la revisión, desde las investigaciones más especializadas a los artículos de opinión. Esta preocupación, como señala RUÉ (2006) se extiende a la sociedad en general y va adquiriendo una dimensión cualitativa y cuantitativamente mayor; en los estudios realizados en la Educación Secundaria Obligatoria y en los últimos cursos de Educación Primaria.

Por otro lado, varias de las investigaciones analizadas ofrecen una alta aplicabilidad y utilidad de sus conclusiones y recomendaciones, al estar realizadas desde posiciones muy cercanas a las características de las realidades sociales y educativas que se estudian. La gran mayoría de las aportaciones presentan propuestas asumibles por el profesorado, los estudiantes y las familias, así como por las administraciones educativas y las de competencias sociales, que pueden, por tanto, ponerse en práctica para mejorar la convivencia en los centros educativos (SÁNCHEZ et ál., 2010).

Salvo el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia (Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, 2001), no acaba de asumirse la perspectiva de la cultura de paz en el estudio de las realidades sociales y educativas que se analizan, quedándose muchas investigaciones en trabajos críticos, sin duda necesarios, pero sin terminar de captar el fuerte potencial educativo de algunas de las aportaciones de la investigación para la paz, especialmente las que profundizan en la cultura de paz.

También hemos constatado la existencia de un sólido marco legal favorable a la educación para la convivencia, con una importante implicación de las

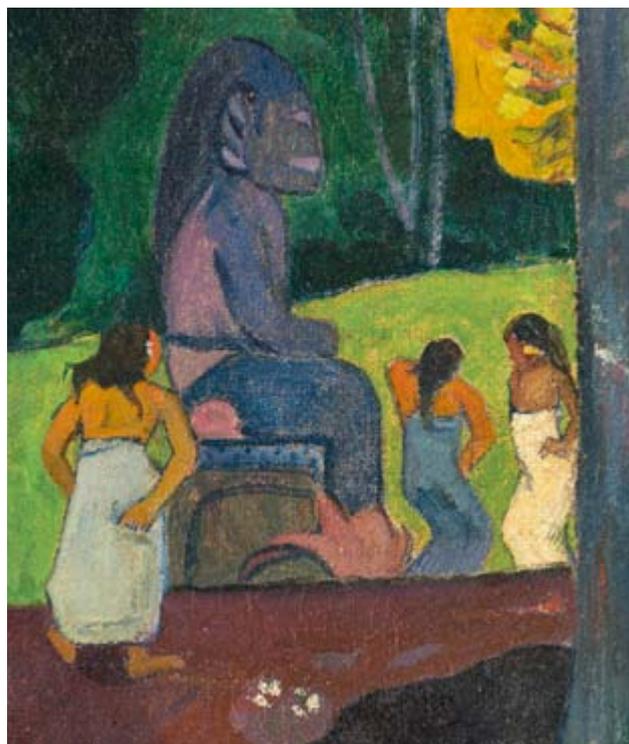
administraciones educativas en la temática que nos ocupa, aunque no siempre se lleguen a concretar sus propuestas en medidas articuladas y coherentes para mejorar la convivencia en los centros educativos (SÁNCHEZ, 2017a). Mención especial, en sentido favorable, merece por su fundamentación, estructura y aplicabilidad el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia.

Se aprecia la necesidad de promover y desarrollar investigaciones y estudios, tanto de tipo diagnóstico-exploratorio como los dedicados a la elaboración, aplicación y evaluación de planes y programas formativos para el profesorado, los estudiantes, las familias y las comunidades sociales y educativas. En ambos casos, resulta imprescindible para una buena utilidad y aplicabilidad de estas investigaciones que estén bien fundamentadas en las aportaciones realizadas desde la investigación para la paz. En este sentido, nos planteábamos en otro estudio (SÁNCHEZ y SÁNCHEZ, 2012) que si nos preocupa la convivencia escolar y queremos mejorarla, así como ayudar a que existan los menos problemas posibles, y que los que haya se solucionen de forma pacífica y no violenta, ¿por qué focalizamos nuestra atención sobre todo en las conductas que dificultan la convivencia y en cómo sancionarlas, y apenas nos fijamos en las conductas que la favorecen y en cómo fomentarlas? La respuesta puede tener que ver con la ausencia de marcos teóricos que den perspectivas adecuadas a los estudios sobre esta temática, orientándonos hacia la búsqueda de propuestas adecuadas y coherentes entre los fines que se pretenden (mejorar la convivencia escolar) y los medios y estrategias que se utilizan (estudiar y fomentar las conductas positivas que la favorecen) para intentar conseguirlos.

### 3. Cómo educar para la convivencia. Aportaciones desde la Investigación para la Paz

La educación para la convivencia constituye una finalidad más o menos explícita de toda acción educativa, integrándose como parte de la educación en valores, vinculada, por tanto, a las peculiaridades que plantea la didáctica de los contenidos axiológicos (SÁNCHEZ, 2008), habitualmente denominados ejes transversales (LUCINI, 1993). Su situación va mucho más allá de su ubicación en las diferentes opciones de concreción curricular y precisa de ciertas aclaraciones.

En primer lugar, la doble vía de presentación de los contenidos didácticos como áreas curriculares, por un lado (Matemáticas, Lengua, Historia, Ciencias Naturales,...), y, por otro, como ejes transversales (Educación para la Paz, Educación Ambiental, Educación



© Colección Carmen Thyssen-Bornemisza en depósito en el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.

para la Igualdad, Educación para la Salud,...), ofrece ya indicios para, sin decirlo expresamente, señalar cuáles son los contenidos realmente importantes y cuáles los complementarios. Es decir, los que se tratarán obligatoriamente y los que sólo se trabajarán en función de la disponibilidad temporal, de las preferencias del profesorado, fundamentalmente. Efectivamente, las áreas curriculares se han publicado para todas las etapas con rango de Real Decreto en el Boletín Oficial del Estado y de Decreto en los boletines de las correspondientes Comunidades Autónomas, mientras que los ejes transversales se recomienda tratarlos de forma que «impregnen» todas las áreas y bloques temáticos, a lo largo de toda la escolaridad, pero especificándose y desarrollándose en publicaciones de consulta y en trabajos recomendados, no en documentos del mismo rango que los de las áreas del currículo.

No es difícil deducir las consecuencias que esta doble presentación tiene para la práctica: casi automáticamente se distingue entre la percepción de unos contenidos –los curriculares– como primordiales, y de otros –los transversales– como secundarios. Sólo en situaciones de inquietud social, creada, por ejemplo, por casos reiterados de violencia o de falta de respeto al medio ambiente –es decir, en circunstancias negativas– se detectan peticiones reclamando que se traten estos temas en las instituciones educativas, e incluso acusándolas de no haberlo hecho preventivamente. Cuando las situaciones se normalizan o cuando no se tienen en cuenta estas reacciones

sociales, la mayoría de los ejes transversales sólo tienen presencia explícita en la práctica educativa el día de la efemérides correspondiente (Día Escolar de la NoViolencia y la Paz, de la Mujer, del Medio Ambiente). Podríamos decir, siguiendo el símil geométrico, que la transversalidad se convierte en la práctica en tangencialidad. Lejos de impregnar todo el currículo -y no sólo las áreas curriculares-, no pasa de tocarlo esporádica y puntualmente, en el mejor de los casos.

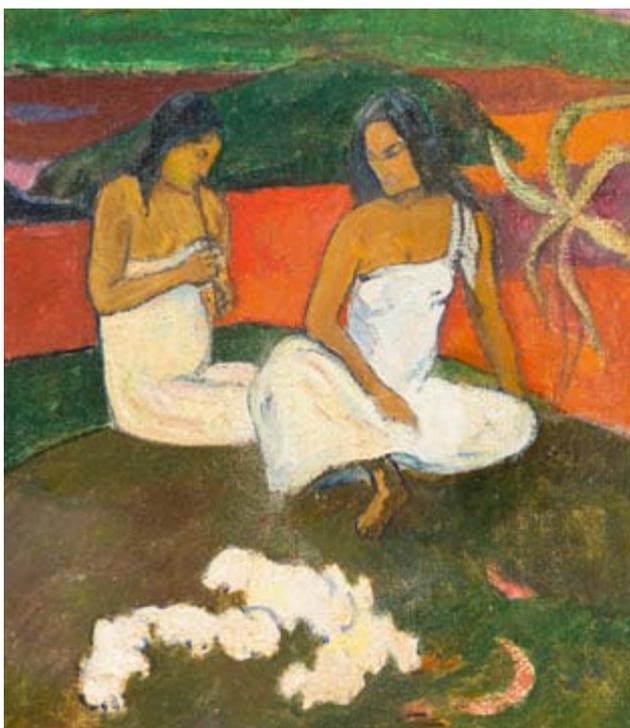
Todo ello adquiere mayor relevancia si lo relacionamos con la formación de los profesionales de la educación. Podemos detectar que la falta de incorporación explícita y real de los temas transversales a la práctica educativa tiene que ver, en gran medida, con su escasa presencia dentro de los currículos formativos de estos profesionales (ALEMANY, JIMÉNEZ y SÁNCHEZ, 2012). Parte del profesorado manifiesta que para lo que se siente preparado es para «dar clases de asignaturas de su especialidad». Afirmación que está mucho más extendida a medida que se avanza en los años de escolaridad, sobre todo entre el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, lo que resulta especialmente preocupante dadas las características evolutivas del alumnado de estas edades.

Tiene su lógica que el profesorado prefiera seleccionar y enseñar contenidos sobre los que tiene un claro dominio conceptual y metodológico. En el caso que nos ocupa suele ocurrir que ni domina los contenidos con la suficiente soltura como para atreverse a enseñarlos, ni tampoco las estrategias metodológicas

para intentar que los alumnos los aprendan. Ello no conlleva ser contrario e insensible a esta temática, la preocupación y el interés de la mayor parte del profesorado y los demás profesionales de la educación hacia estos temas constituye precisamente uno de los argumentos más claros a favor de la necesidad de encontrar vías realistas para que estos temas se traten con todo rigor en la práctica educativa. Sin duda existe su interés por ellos, pero sin que se produzca el paso cualitativo que supone considerarlas como un reto y una competencia profesional más.

Otra característica de estos contenidos es que se asocian casi exclusivamente con los llamados contenidos actitudinales. La división de los contenidos en conceptuales, procedimentales y actitudinales, utilizada desde hace tiempo en nuestro sistema educativo, ha tenido ventajas, como resaltar el valor educativo de los aspectos comportamentales y afectivos de los estudiantes y no sólo de los del ámbito conceptual; pero una vez hecho el análisis es necesario hacer la síntesis y no olvidarse del funcionamiento unitario del conocimiento humano: no utilizamos sólo nuestra capacidad intelectual cuando estamos aprendiendo contenidos conceptuales, ni sólo funcionamos con nuestra afectividad cuando aprendemos actitudes. Como mucho, podemos hablar de predominio en los procesos didácticos de alguno de los ámbitos intelectual, conductual o afectivo cuando hablamos de los tres tipos de contenido citados, pero no de funcionamiento exclusivo de uno de ellos. No se correspondería con la realidad y, sobre todo, sería contraria a cualquier planteamiento educativo.

Como consecuencia de esta confusión, se produce con frecuencia la identificación de los contenidos de los temas transversales como exclusivamente actitudinales. Probablemente exista un predominio de este tipo de contenido según la concepción de estos utilizada habitualmente, en cambio, por ello no podemos deducir que estos contenidos sólo se puedan aprender desde el trabajo didáctico de la esfera de la afectividad. Para enseñar la superación de los estereotipos negativos atribuidos a las personas migrantes, pongamos por caso, es recomendable el conocimiento lo más riguroso posible (contenido conceptual) por parte de los alumnos de las causas de los movimientos migratorios y de los orígenes y las formas de vida de las personas a las que se atribuye el estereotipo. Si conseguimos además implicaciones afectivas positivas con esas personas (contenido actitudinal) y procuramos la participación directa de nuestros alumnos en algunas actividades solidarias (contenido procedimental), estaremos consiguiendo una enseñanza integradora e integral de mayor calidad que si sólo nos centramos, por separado, en alguno de los



© Colección Carmen Thyssen-Bornemisza en depósito en el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.

tres componentes mencionados: desde la dimensión cognitiva se favorecerá el conocimiento dialógico de otras formas de vida y de las motivaciones variadas y complejas que condicionan los movimientos migratorios; desde la afectiva, se cultivarán actitudes y valores que eviten estereotipos y prejuicios, al tiempo que fomenten la empatía; y desde la comportamental, se estimularán conductas concretas de aceptación y valoración de lo diferente, con el fin de superar el racismo y aprender a convivir en contextos geopolíticos de diversidad étnica y cultural.

Además, si mantenemos los aprendizajes parciales y disociados de los tres tipos de contenido, estaríamos reforzando la doble vía «curricularidad» versus transversalidad señalada al principio. En el mundo académico, los contenidos que realmente se valoran en la práctica suelen ser los denominados conceptuales, que además son los propios de las áreas curriculares, mientras que los valores y las actitudes ni siquiera se consideran contenidos en muchos casos y, como hemos visto, suelen asociarse a los temas transversales. Las dos formas de separación refuerzan las dificultades existentes para conectar los tipos de contenidos, cualquiera que hayan sido los criterios utilizados para su selección y clasificación.

La propuesta para superar esta disociación pasa necesariamente por asumir el reto de la formación integral de nuestros alumnos (CIFUENTES, 2011). Por un lado, profundizando en la conceptualización y las limitaciones de la transversalidad y buscando vías de concreción dentro de los contenidos de las áreas curriculares y, por otro, profundizando específicamente en cada uno de los contenidos desde espacios formativos singulares, en forma de actividades propias, de grupos de trabajo, etc. Sólo así podemos superar el efecto de la tangencialidad anteriormente aludida. Veamos cómo reforzar esta argumentación conectándola con las aportaciones de la investigación para la paz.

### **3.1. La cultura de paz y sus implicaciones educativas**

Como expusimos en otro trabajo (SÁNCHEZ, 2016a), la primera definición de cultura de paz se realizó en el Congreso Internacional de Yamoussoukro, Costa de Marfil, en 1989 y fue adoptada como Programa de la UNESCO en 1995, tal y como se desarrolló después en una publicación de la propia organización (UNESCO, 1996). Pronto se convertiría en un movimiento mundial con la implicación directa de amplios sectores de la sociedad en todos los continentes, lo que motivó que Naciones Unidas proclamara el año 2000 como «Año Internacional de la Cultura de la Paz», al igual que la primera década del siglo XXI como «Decenio Internacional de la promoción de

una Cultura de Paz y Noviolencia en beneficio de los niños y niñas del mundo (2001-2010)».

En la Resolución 53.243. Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 13 de septiembre de 1999, después de definir la cultura de paz como «un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en una serie de principios y compromisos» (art. 1), y de orientar sobre su desarrollo en los dos artículos siguientes, se reconoce expresamente que «la educación a todos los niveles es uno de los medios fundamentales para edificar una cultura de paz» (art. 4).

Posteriormente, dentro del Programa de Acción, se especifican varias medidas para dar a conocer, entender y consolidar la cultura de paz, agrupadas por los siguientes objetivos: promover una cultura de paz por medio de la educación; promover el desarrollo económico y social sostenible; promover el respeto de todos los derechos humanos; garantizar la igualdad entre mujeres y hombres; promover la participación democrática; promover la comprensión, la tolerancia y la solidaridad; apoyar la comunicación participativa y libre circulación de información y conocimientos; y promover la paz y seguridad internacionales.

En el primero, la promoción de la cultura de paz a través de la educación, se destacan las siguientes medidas:

- Revitalizar las actividades nacionales y la cooperación internacional destinadas a promover los objetivos de la educación para todos con miras a lograr el desarrollo humano, social y económico, y promover una cultura de paz.
- Velar por que los niños, desde la primera infancia, reciban instrucción sobre valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que les permitan resolver conflictos por medios pacíficos y en un espíritu de respeto por la dignidad humana y de tolerancia y no discriminación.
- Hacer que los niños participen en actividades mediante las que se les inculquen los valores y los objetivos de una cultura de paz.
- Velar por que haya igualdad de acceso de las mujeres, especialmente de las niñas, a la educación.
- Promover la revisión de los planes de estudio, incluidos los libros de texto, teniendo en cuenta la Declaración y el Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia de 1995.
- Reforzar las actividades de las entidades destinadas a impartir capacitación y educación en las esferas

de la prevención de los conflictos y la gestión de las crisis, el arreglo pacífico de las controversias y la consolidación de la paz después de los conflictos.

- Ampliar las iniciativas en favor de una cultura de paz emprendidas por instituciones de enseñanza superior de diversas partes del mundo.

Especial relevancia adquiere el «Manifiesto 2000» (BORLAUG [et ál.], 1999), documento redactado por un grupo de premios Nobel, que recoge de forma resumida, en un lenguaje sencillo, los seis principios clave que definen y determinan la cultura de paz, invitando a todo el mundo a firmarlo y comprometerse a respetarlos en la vida diaria, con el siguiente texto: «Reconociendo mi parte de responsabilidad ante el futuro de la humanidad, especialmente para los niños de hoy y de mañana, me comprometo en mi vida diaria, en mi familia, mi trabajo, mi comunidad, mi país y mi región a:

- respetar la vida y la dignidad de cada persona, sin discriminación ni prejuicios;
- practicar la no violencia activa, rechazando la violencia en todas sus formas –física, sexual, psicológica, económica y social–, en particular hacia los más débiles y vulnerables, como los niños y los adolescentes;
- compartir mi tiempo y mis recursos materiales cultivando la generosidad, a fin de terminar con la exclusión, la injusticia y la opresión política y económica;
- defender la libertad de expresión y la diversidad cultural privilegiando siempre la escucha y el diálogo, sin ceder al fanatismo, ni a la maledicencia y el rechazo del prójimo;
- promover un consumo responsable y un modo de desarrollo que tenga en cuenta la importancia de todas las formas de vida y el equilibrio de los recursos naturales del planeta;
- contribuir al desarrollo de mi comunidad, propiciando la plena participación de las mujeres y el respeto de los principios democráticos, con el fin de crear juntos nuevas formas de solidaridad».

Contamos con una interesante propuesta de TUVILLA (2004) sobre la aplicación de estos principios al desarrollo educativo de la cultura de paz en los espacios educativos. Veamos las propuestas para cada uno de los principios del Manifiesto que pueden resultarnos especialmente apropiadas.

### 3.1.1. Respetar todas las vidas

Como nos indica este autor, se trata del presupuesto básico de los derechos humanos, sin el cual no es posible el ejercicio de los demás derechos, y estre-

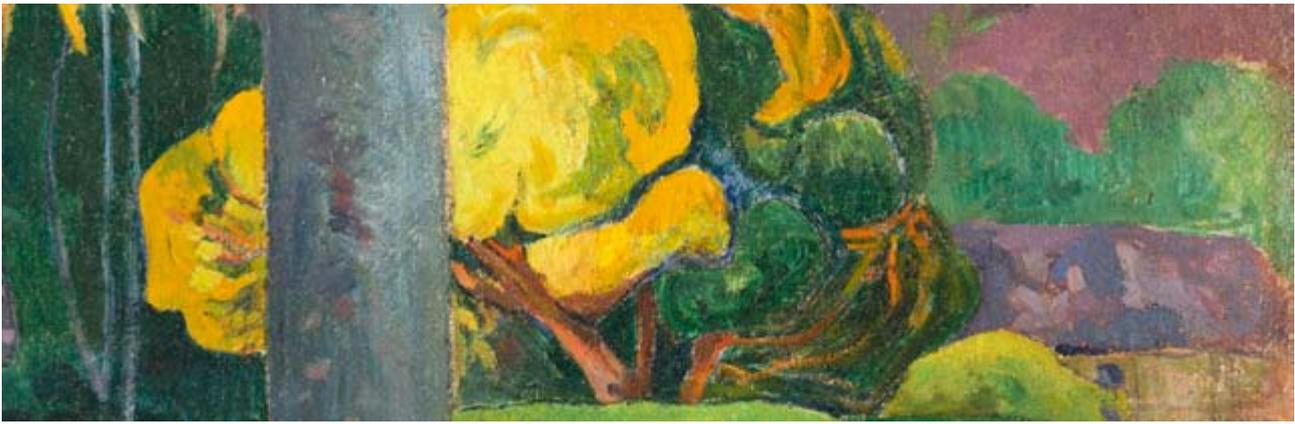
chamente vinculado a dos de los pilares básicos de la educación: aprender a vivir juntos y aprender a ser. Respetar la vida significa favorecer en todo proceso didáctico la autonomía personal desde la libre expresión de ideas y, sobre todo, la creación de espacios de confianza que favorezcan la convivencia no exenta de conflictos, que puedan gestionarse creativa y pacíficamente en los espacios escolares de los centros educativos haciéndolos más justos y seguros.

### 3.1.2. Rechazar todo tipo de violencia

La existencia de casos de violencia en los espacios de los centros educativos es evidente, desde conductas disruptivas a casos de acoso y de violencia física directa, pasando por problemas de disciplina mal resueltos, actos de vandalismo, etc. Además, en ambientes externos a los centros educativos, tanto en los medios de comunicación y en las redes sociales como en contextos sociales y familiares, algunos estudiantes de nuestros centros viven experiencias que pueden llevarles a la normalización de la violencia como forma de relación interpersonal al haberse interiorizado estrategias de gestión de los conflictos muy alejados de las propuestas realizadas al aplicar los principios básicos de la investigación para la paz a la educación para la cultura de paz. Por ello, el propio ejercicio de llevar a la práctica el derecho universal a la educación que reconoce nuestra Constitución y desarrolla la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) debería conllevar la puesta en marcha de medidas coordinadas para actuar sobre todos los factores que influyen en la generación y estabilización de las diferentes manifestaciones de la violencia.

No obstante, el reconocimiento de la existencia de fenómenos violentos en los espacios educativos no debe llevarnos a vislumbrar un panorama pesimista de las realidades escolares, más bien nos debería obligar a los investigadores de los temas relacionados con la convivencia escolar y social a buscar propuestas alternativas que faciliten el conocimiento y el desarrollo de buenas prácticas sociales y escolares que puedan convertirse en contenidos educativos que generen aprendizajes para ejercitarlas y favorecerlas (SÁNCHEZ, 2017b).

No se trata de dejar de lado los comportamientos violentos que tienen lugar en los centros educativos, sin abordarlos ni tratarlos con todo el rigor y profesionalidad posibles, y mucho menos de ocultarlos. Lo que proponemos es que, además de los estudios e investigaciones sobre la violencia escolar y social, y de su visualización y divulgación, también realicemos estudios e investigaciones sobre los comportamientos pacíficos y no violentos que tienen lugar en la sociedad y en los centros educativos –incluyendo la utilización de estrategias adecuadas para la gestión



© Colección Carmen Thyssen-Bornemisza en depósito en el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.

de los conflictos— e igualmente los hagamos visibles y los divulguemos.

Desde la investigación para la paz (MUÑOZ, 2001) se viene proponiendo hace tiempo como una de las mejores formas de prevención de la violencia el favorecer y fomentar las conductas pacíficas, no exentas de conflictos; propuesta que desde la investigación en educación para la cultura de paz tenemos la responsabilidad de aplicar a nuestro campo de trabajo para adaptar estas conductas convirtiéndolas en contenidos educativos para su tratamiento didáctico en nuestros centros escolares (SÁNCHEZ, 2017b), y reforzando así el papel de los centros educativos como núcleo central de los planes preventivos de la educación para la paz contra todo tipo de violencia escolar y social (SANMARTÍN, 2004).

### 3.1.3. Compartir con los demás

La cultura de paz es por esencia una cultura de la cooperación que implica para los centros educativos la exigencia de una verdadera concienciación sobre su función educativa y como instrumento para el cambio social (TUVILLA, 2004). Hay que intentar aprovechar la vida presente en los centros escolares, con sus manifestaciones de convivencia y sus conflictos, para aprender de sus experiencias e igualmente intentar que sus estructuras organizativas y burocráticas se alejen de posturas discriminatorias y autoritarias (SÁNCHEZ, 2016b). Si desarrollamos la práctica educativa sin considerar las variables contextuales y ambientales del centro y sus espacios, caeremos en el error de olvidar la importancia que el aprendizaje por imitación y modelado tiene para cualquier persona, pero especialmente para los niños y jóvenes. Podemos estructurar buenos programas de contenidos y actividades educativas sobre la convivencia en diversidad para el aula, pero si las estructuras organizativas y de gestión del centro son autoritarias, poco participativas y contrarias a la convivencia, de nada habrán servidos aquellos, ya que nuestros alumnos aprenderán, sobre todo, de las experiencias que asimilen del estilo

de vida y del ambiente del centro y menos de las tareas de aula, asociadas habitualmente a aprendizajes estrictamente académicos.

Como nos dice SANTOS GUERRA (2000): «Participar es comprometerse con la escuela. Es opinar, colaborar, criticar, decidir, exigir, proponer, trabajar, informar e informarse, pensar, luchar por una escuela mejor», porque «la democracia no se da a los miembros de la comunidad educativa como algo acabado, como un logro ya ultimado. Es, por el contrario, una construcción en constante dinamismo, una tarea inacabada, un reto permanente, una utopía inalcanzable pero siempre perseguible».

### 3.1.4. Escuchar para comprenderse

No basta con oír, esta capacidad no implica necesariamente la escucha activa, que resulta decisiva para dialogar, sobre todo ante personas y realidades diversas y complejas (SÁNCHEZ y TUVILLA, 2009), con diferentes tradiciones, formas de vida, valores y cosmologías que inspiran sus vidas. El diálogo implica la tolerancia activa, el respeto y la aceptación y valoración de las diferencias como componentes imprescindibles para la comprensión mutua capaz de generar empatía entre los seres humanos para facilitar acciones de colaboración y participación ciudadana responsable. Por todo ello, este principio recogido en el Manifiesto 2000 se convierte en una propiedad fundamental para la cultura de paz y sus implicaciones educativas, especialmente en las sociedades que tenemos el privilegio de contar con sistemas educativos universales.

En este sentido, tenemos que utilizar educativamente la heterogeneidad presente en los centros escolares como fuente de experiencias valiosas para nuestros objetivos educativos. La diversidad de culturas, de extracción social y étnica es una de las características más evidente en los centros educativos de las sociedades plurales. En muchos casos, esta diversidad puede percibirse como fuente de problemas, aunque sean más las ocasiones en que suponga un en-

riquecimiento que las instituciones educativas deben aprovechar, pero no podemos permitirnos el lujo de despreciar el enriquecimiento que para todos nosotros representa la variedad de culturas y sus manifestaciones, cada vez más presente en las aulas (SÁNCHEZ, 2013).

El respeto a la diversidad como uno de los fundamentos de la cultura de paz supone favorecer el diálogo, partiendo de la escucha activa y la empatía como actitudes básicas para gestionar adecuadamente las diferencias, incluso las que pudieran convertirse en conflictivas, en la seguridad que la valoración respetuosa, aunque no exenta de crítica, va a llevar a la formación de valores de pertenencia a formas de ciudadanía avanzada, superadora de relaciones de enfrentamientos generados por la diversidad de creencias e ideologías, y capaz de reconocer la dignidad de cada persona y el respeto a sus creencias y formas de vida.

### 3.1.5. Conservar el planeta

La necesidad de los seres humanos de disponer de recursos naturales necesarios para su bienestar, así como de favorecer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer sus necesidades más elementales y alcanzar un buen nivel de desarrollo humano, supone en sí mismo un presupuesto básico de cualquier propuesta de actuación humana. Por otro lado, el propio concepto de paz implica favorecer el concepto de desarrollo humano sostenible y su estrecha vinculación con la democracia y el impulso de los derechos humanos, lo que refuerza su consideración de principio fundamental de la cultura de paz (TUVILLA, 2004).

Por tanto, educar para la cultura de paz implica, como fundamento ético, la mejora de la calidad de la vida humana y de todos los seres vivos, conservando la vitalidad y la diversidad como características intrínsecas del Planeta. Una referencia valiosa nos la ofrece la Carta de la Tierra, declaración mundial que dispone «La paz constituye un conjunto creado por las relaciones correctas con uno mismo, con otras personas, con otras culturas, con otras vidas, con la Tierra y con el conjunto más amplio del que todos somos parte». Como señala FERNÁNDEZ HERRERÍA (2018), no se puede decir más en menos palabras. Se establece una serie de principios y propuestas a favor de la interdependencia de la protección ambiental con los derechos humanos, la igualdad de género y la erradicación de la pobreza para establecer y desarrollar la democracia y la paz a escala local, regional y global. Para ello, la educación supone una herramienta fundamental para lograr la modificación de las actitudes y comportamientos, así como la sensibilización y formación ciudadana necesaria para cuidar y proteger el Planeta.

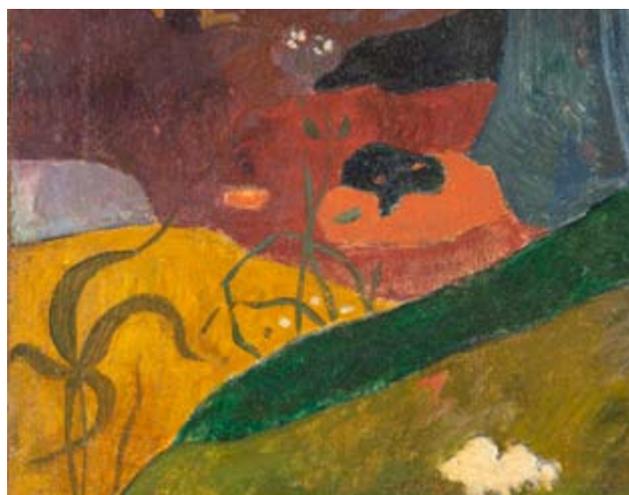
### 3.1.6. Redescubrir la solidaridad

La educación basada en los valores de la cultura de paz necesita un replanteamiento de la solidaridad para que su propagación y desarrollo abarque desde los ámbitos más cercanos y afines a los más lejanos y ajenos, a la vez que desde lo más local a lo más global. En este sentido, a la educación para la cultura de paz no sólo le corresponde alcanzar sus objetivos propios como materia, sino también los que pertenecen a una educación en valores que persiga un aprendizaje moral y cívico a través del cual el alumnado conozca y dialogue sobre los problemas éticos más significativos según su experiencia vital (FIETO y GARCÍA, 2007); y desarrolle la capacidad de descubrir por sí mismo nuevos problemas, aprenda a construir juicios de valor sobre ellos y responda positivamente a los problemas con los que se enfrenta.

Además, estos aprendizajes sobre la solidaridad pueden llevarnos a fomentar actitudes favorables a la cooperación internacional y a la transformación político-económica de las relaciones entre los estados y ciudadanos (ECHART, CABEZAS y SOTILLO, 2016) para que la educación sea «una educación para la crítica y la responsabilidad, ligada al reconocimiento del valor del compromiso ético, de la asociación con los demás para resolver problemas y trabajar por una comunidad mundial justa, pacífica y democrática; una educación pro-social y para la convivencia» (FISAS, 2001).

## 3.2. Los conflictos y su potencial educativo

Básicamente, desde la investigación para la cultura de paz se nos presenta el conflicto como algo consustancial a la vida, lo que nos lleva a afirmar que donde hay vida hay conflicto y, en consecuencia, que tenemos que aprender a convivir con ellos. Se vienen estudiando los tipos de conflicto, sus orígenes



© Colección Carmen Thyssen-Bornemisza en depósito en el Museo Nacional Thyssen-Bornemisza.

nes, manifestaciones y los factores influyentes, observándose que en ocasiones producen situaciones dolorosas y violentas, pero que también en otros muchos casos se resuelven, se regulan o se transforman de forma no violenta, como nos dicen MOLINA y MUÑOZ (2004).

El giro que dio la investigación para la paz y los conflictos, especialmente a partir de los años 70 del siglo pasado, supone una de las bases teóricas fundamentales para la comprensión de las situaciones de convivencia que nos encontramos en los centros educativos. Entender que los conflictos son inherentes a las relaciones humanas es una base del concepto de paz imperfecta (MUÑOZ, 2001), que como categoría analítica nos permite: «Romper con las concepciones de la paz como algo perfecto, infalible, utópico, terminado, lejano, inalcanzable; reconocer las prácticas pacíficas allá donde ocurran; pensar la paz como un proceso inacabado que se reconoce y se construye cotidianamente».

Esta concepción de la paz nos pone de manifiesto, entre otras cosas, la importancia de ser conscientes de la presencia en nuestras vidas de múltiples situaciones pacíficas que nos permiten resolver, regular y transformar los conflictos de modo no violento, así como la necesidad de seguir construyendo espacios y situaciones de paz aunque existan manifestaciones de la violencia, por muy dolorosas que éstas sean. Si esperamos a que desaparezcan todas las manifestaciones de la violencia para trabajar y desarrollar situaciones pacíficas, difícilmente lo vamos a conseguir, puesto que las relaciones entre individuos y grupos no se suelen caracterizar por la perfección. En cambio, si asumimos las imperfecciones, los problemas y los conflictos, intentando superarlos y/o resolverlos, a la vez que aprendemos de nuestras experiencias al respecto, iremos avanzando también en la construcción de redes entre realidades y situaciones pacíficas, imperfectas, pero cada vez menos violentas.

Por ello, es fácil comprender que el conflicto es un concepto clave en la investigación para la paz (BINABURO, 2007). Existe un gran consenso en considerarlo indispensable para entender las realidades pacíficas, las que estamos acostumbrados a percibir cargadas de pasividad y de determinismo externo (dependen de lo que hagan otros, especialmente los más poderosos, incluso de factores ajenos e incontrolables por los seres humanos, divinidades, etc.). Los estudios sobre las realidades pacíficas nos dicen que no son perfectas, que dependen de lo que hagamos cada uno de nosotros, que donde hay vida hay conflicto, y que la diversidad añade complejidad y riqueza, aunque también conflictividad, por lo que aprender a convivir con los conflictos se convierte en una necesidad.

De hecho, lo hacemos sin ser conscientes de ello en múltiples situaciones de nuestra vida, tanto en el ámbito privado como público. Por ello, una adecuada gestión educativa, social y política de los conflictos se convierte en una riquísima experiencia de aprendizaje (MAZORRA, 2008).

Conviene recordar al respecto cuáles son las estrategias más habituales utilizadas para su gestión, que en la mayoría de los casos se combinan en la práctica:

- La resolución, en la que prevalece la intervención externa a los implicados en el conflicto; por ejemplo, un adulto (profesor, familiar,...) en un conflicto entre niños o un experto (juez, mediador,...) en un contrato entre adultos. En las prácticas educativas, la intervención del profesorado en una relación conflictiva entre alumnos va a depender en gran medida de su preparación y de la capacidad de éstos para desarrollar por sí mismos la siguiente estrategia.
- La regulación o autorregulación, donde predomina la actuación directa de los afectados por el conflicto, asumiendo sus responsabilidades en todo el proceso de gestión. El papel de los agentes externos, si lo hubiera, es más sutil, concentrándose fundamentalmente en tareas de mediación, asesoramiento, observación y acompañamiento, debiendo quedar su intervención en un segundo plano de visibilidad. En los espacios escolares es frecuente que los propios niños inicien, en la mayoría de los casos, la autorregulación de un conflicto, especialmente si han tenido experiencias formativas previas, aunque sin ser estrictamente necesario este requisito (SÁNCHEZ, 1999).
- La transformación, marcada por la búsqueda y realización de cambios de escenarios, ambientes y protagonistas influyentes e implicados en el conflicto. Los agentes externos son fundamentales para asesorar las propuestas y el desarrollo de los cambios que se hagan, así como para buscar y favorecer los consensos necesarios al respecto, sobre todo, entre los afectados por el conflicto. Un ejemplo frecuente en los escenarios educativos es el cambio de compañeros, de clase o de colegio.

A estas estrategias habituales de gestión hay que añadir en las prácticas educativas emanadas de las recomendaciones de la investigación para la paz la provocación «controlada» de los conflictos para aprender a gestionarlos en situaciones reales vividas en primera persona. También se recurre ocasionalmente a tácticas evasivas para evitar los conflictos con la intención de abordar posteriormente su gestión o para intentar olvidarlos, siendo ésta la opción menos recomendable.

## 4. Conclusiones

La investigación para la paz viene realizando aportaciones que se han intentado adaptar y aplicar en el ámbito de la educación para la cultura de paz, especialmente recomendables para utilizarlas en el diseño y el desarrollo de prácticas educativas para la convivencia, entre las que destacan:

- La necesidad de superar las condiciones «perfectas» de la paz positiva. Más allá de la concepción de la paz sólo como ausencia de guerra (paz negativa), investigadores de y para la paz han puesto de manifiesto la importancia de la construcción de una paz basada en la justicia social y el respeto a los derechos humanos, como uno de los pilares fundamentales para la satisfacción de las necesidades de las personas (paz positiva). Paralelamente se ha ido profundizando en la búsqueda de estrategias para solucionar los conflictos, a la vez que ampliando y mejorando nuestro conocimiento sobre los diferentes tipos de violencia, además de la física y directa, para entender realmente las dificultades que encontramos y las posibilidades de las que disponemos los seres humanos para conseguir situaciones pacíficas en nuestras relaciones de convivencia.
- La importancia de pensar en claves de paz y profundizar en el conocimiento de sus manifestaciones. La perspectiva de la paz imperfecta nos pone de manifiesto, entre otros avances, la importancia de ser conscientes de la presencia en nuestras vidas de múltiples situaciones pacíficas que nos permiten gestionar los conflictos de modo no violento, así como la necesidad de seguir construyendo espacios y situaciones de convivencia pacífica aunque existan manifestaciones de la violencia. Si esperamos a que desaparezca la violencia en cualquiera de sus formas para trabajar y desarrollar situaciones pacíficas, difícilmente lo vamos a conseguir, puesto que las relaciones entre individuos y grupos no se suelen caracterizar por la perfección. En cambio, si asumimos las imperfecciones, los problemas y los conflictos en nuestra convivencia, intentando superarlos y/o resolverlos, a la vez que aprendemos de nuestras experiencias en este sentido, iremos avanzando también en la construcción de redes entre realidades y situaciones pacíficas, imperfectas pero cada vez menos violentas. Al igual que las investigaciones de la paz positiva fueron descubriendo las estructuras de la violencia, las de la paz imperfecta nos proponen ir descubriendo las de la paz, añadiendo el concepto de paz estructural al de violencia estructural (MUÑOZ, 2001 y BOLAÑOS y MUÑOZ, 2011).

- Tenemos que aprender a convivir con los conflictos. En la investigación para la paz viene adquiriendo una importancia decisiva el concepto de conflicto como algo consustancial a la vida, lo que nos lleva a afirmar que donde hay vida hay conflicto y, en consecuencia, que tenemos que aprender a convivir con ellos. Se estudian los tipos de conflicto, sus orígenes, sus manifestaciones y los factores influyentes, observándose que en ocasiones provocan situaciones dolorosas y violentas, pero que también en otros muchos casos se resuelven, se regulan o se transforman de forma no violenta. Como consecuencia, educar en y para el conflicto resulta una finalidad fundamental para la formación en cualquier etapa de la vida y muy especialmente en las edades de la educación obligatoria de los sistemas educativos, indispensable para que la educación colabore en la conformación de culturas para la paz que desde los centros escolares lleguen a la vida ciudadana, cumpliendo así la función preventiva de la educación ante los casos de violencia en cualquiera de sus manifestaciones.
- Hay que afrontar la violencia y prevenirla utilizando las aportaciones que nos ofrece la investigación para la paz aplicables en la educación para la cultura de paz, desde el aprendizaje y puesta en práctica de las estrategias de gestión de los conflictos a la utilización pedagógica de las manifestaciones de la cultura de paz en cualquiera de los escenarios y ámbitos que se produzcan. Todo ello desde las posibilidades que nos ofrece un sistema educativo universal para llegar e influir en toda la sociedad y poder favorecer situaciones de convivencia en las realidades sociales y educativas, que, aunque imperfectas y potencialmente conflictivas, podamos vivirlas y compartirlas. No obstante, el hecho de poner el énfasis en los aspectos pacíficos de las relaciones humanas y en los procesos de gestión no violenta de los conflictos, no nos debe llevar a olvidar la existencia de la violencia o a no querer verla, ya que ello supondría, no sólo un planteamiento ingenuo, sino, sobre todo, una actitud intelectual poco rigurosa y alejada de la realidad. Sin olvidar que, ante cualquier manifestación de la violencia, siempre hay que mostrar solidaridad con las víctimas y no dejar impune el comportamiento violento.

## Referencias bibliográficas

- ALEMANY, I., JIMÉNEZ, M.<sup>a</sup>.A. y SÁNCHEZ, S. (Coords.) (2012). *La formación del profesorado para la diversidad cultural*. Madrid: La Muralla.
- BINABURO, J.A. (2007). *Educación desde el conflicto. Guía para la mediación escolar*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

- BOLAÑOS, J. y MUÑOZ, F.A. (Eds.) (2011). *Los habitus de la paz. Teorías y prácticas de la Paz Imperfecta*. Granada: Editorial Universidad de Granada. Colección Eirene.
- Borlaug, N., Pérez Esquivel, A., Dalai Lama, Gorbachov, M.S., Maguire, M., Mandela, N. et al., (1999). *Manifiesto 2000*. París: Unesco. Recuperado de: [http://www3.unesco.org/manifiesto2000/sp/sp\\_manifeste.htm](http://www3.unesco.org/manifiesto2000/sp/sp_manifeste.htm)
- CIFUENTES, L.M.<sup>a</sup> (2011). «Fundamentos filosóficos de la educación cívica intercultural». En BESALÚ, X. y LÓPEZ, B. (Coords.), *Interculturalidad y Ciudadanía: Red de Escuelas Interculturales*, pp. 71-82. Madrid: Wolters Kluwer.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (2001). *Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y NoViolencia*. Sevilla: Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.
- ECHART, E., CABEZAS, R. y SOTILLO, J.A. (Coords.) (2016). *Manual para la elaboración de investigaciones en cooperación al desarrollo*. Madrid: La Catarata.
- FERNÁNDEZ HERRERÍA, A. (Coord.) (2018). «La Carta de la Tierra y la Educación». *Cuadernos de Pedagogía*, (485), pp. 46-79.
- FIETO, R. y GARCÍA, R.J. (Coords.) (2007). *Las escuelas democráticas. Redes educativas para la construcción de la ciudadanía*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- FISAS, V. (2001). *Cultura de Paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria/UNESCO.
- GIMÉNEZ, C. (Coord.) (2012). *Encuesta 2010 sobre convivencia intercultural en el ámbito local. Convivencia social e intercultural en territorios de alta diversidad*. Barcelona: Obra Social La Caixa.
- LUCINI, F. (1993). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Alauda.
- MAZORRA, P. (2008). «El conflicto en la escuela: Una oportunidad de aprendizaje». *Bordón*, 60, (4), pp. 125-136.
- MOLINA, B. y MUÑOZ, F.A. (Eds.) (2004). *Manual de Paz y Conflictos*. Granada: Universidad de Granada y Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- MUÑOZ, F.A. (Ed.) (2001). *La paz imperfecta*. Granada: Universidad de Granada, colección Eirene.
- RUÉ, J. (Coord.) (2006). *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria*. Barcelona: Octaedro.
- SÁNCHEZ, S. (1999). «El tratamiento de los contenidos de Educación para la Paz en el currículum de Educación Infantil». En GERVILLA, A. y BERREALES, M. (Coords.), *Un mundo para el niño. Innovaciones curriculares*, pp. 199-223. Málaga: Centro de Educación de la Diputación Provincial.
- (2008). «Didáctica de la educación en valores». En DE LA HERRÁN, A. y PAREDES, J. (COORDS.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (pp. 61-72). Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- (2013). «Las manifestaciones de la diversidad cultural y su utilización educativa». En LÓPEZ BELMONTE, J.L. (Coord.), *Diversidad cultural y educación intercultural* (pp. 55-72). Melilla: GEEPP Ediciones.
- (2016 a). «Cultura de Paz y Derechos Humanos. El papel de la educación». En VILLENNA, J.L. (Coord.), *Derechos humanos y justicia universal en la frontera sur* (pp. 25-46). Granada: Editorial Universidad de Granada, Colección Periferias.
- (2016 b). «Los conflictos en las sociedades culturalmente diversas. El papel de la educación». En TERRÓN-CARO, T. Y ESTEBAN, M. (Eds.), *Ciudadanía mundial y educación para el desarrollo. Una mirada internacional. Actas del XV Congreso Nacional de Educación Comparada* (pp. 615-622). Sevilla: Sociedad española de Educación Comparada y Universidad Pablo de Olavide.
- (2017 a). «Promover una cultura de paz en la escuela». *Cuadernos de Pedagogía*, (480), pp. 28-31.
- (2017 b). «Las manifestaciones de la cultura de paz como fuente de contenido en la Educación para la Paz». *Convives*, (18), pp. 6-11.
- (2018). «Convivencia y diversidad cultural. Una visión desde la Investigación para la Cultura de Paz en educación». En GUERRERO, M.<sup>a</sup> J. y SOLA, T. (Coords.), *XV Congreso Internacional y XXXV Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva: Liderando investigación y prácticas inclusivas* (pp. 63-71). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- SÁNCHEZ, S., GALLARDO, M. A. y ORTIZ, M.<sup>a</sup> M. (2011). «The evaluation of school coexistence in contexts of cultural Diversity». *Exedra. Monographic about Diversity, Communication and Coexistence*, (2), pp. 33-50.
- SÁNCHEZ, S., JIMÉNEZ, M.<sup>a</sup> A. y DE FRUTOS, M. (2017). «Life Testimonies of Multicultural Co-Existence in Melilla». En YAROSH, M., SERBATI, A. y SEERY, A. (Eds.), *Developing Generic Competences Outside the University Classroom* (pp. 59-75). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- SÁNCHEZ, S., MESA, M.<sup>a</sup> C., SEIJO, D., ALEMANY, I., ROJAS, G., ORTIZ, M.<sup>a</sup> M. et ál., (2010). *Convivencia Escolar y Diversidad Cultural. Estudio sobre la convivencia escolar en los centros educativos de Melilla*. Madrid: Ministerio de Educación.
- SÁNCHEZ, S. y SÁNCHEZ, A. (2012). «La convivencia escolar desde la perspectiva de la Cultura de Paz». *Convives*, (0), pp. 36-41.
- SÁNCHEZ, S. y TUVILLA, J. (2009). «La educación, un espacio complejo y conflictivo de investigación para la paz y los derechos humanos». Muñoz, F.A. y Molina, B. (Eds.), *Pax orbis. Complejidad y conflictividad de la paz* (pp. 215-259). Granada: Editorial Universidad de Granada, colección Eirene.
- SANMARTÍN, J. (2004). *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2009). «El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad». *Revista de Filosofía*, (28), pp. 175-200.

TUVILLA, J. (2004). *Cultura de Paz. Fundamentos y claves educativas*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

UNESCO (1996). *From a culture of violence to a culture of peace*. París: UNESCO.

URUÑUELA, P. (2016), *Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia*. Madrid: Narcea.

## El autor

### **Sebastián Sánchez Fernández**

*Catedrático de Universidad del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada (UGR). Investigador del Instituto Universitario de Investigación de la Paz y los Conflictos de esta Universidad desde su creación, donde ha sido subdirector y ha dirigido su colección de libros EIRENE. En este Instituto imparte docencia en el Máster Interuniversitario en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos.*

*Coordinador del Grupo de Investigación «Innovación Curricular en Contextos Multiculturales» del Plan Andaluz de Investigación, desde su constitución en el curso 1988-1989. Participante en varios Proyectos de Investigación seleccionados en convocatorias autonómicas, nacionales e internacionales.*

*Delegado del Rector (cargo asimilado a Vicerrector) para el Campus de Melilla de la UGR entre 2008 y 2015, y Director General de Orientación Educativa y Solidaridad de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía entre 2000 y 2004, con competencias, entre otras, en orientación educativa, educación especial, educación compensatoria, educación de inmigrantes y educación para la cultura de paz y no violencia.*

Nota: Este artículo está ilustrado con fragmentos del cuadro *Mata Mua (Érase una vez)*.