

CULTURA DE PAZ, DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA

José Tuvilla Rayo

0. Apunte inicial

La educación es un proceso global de la sociedad y, como tal, una herramienta básica de creación y regeneración de la cultura. Y es esta última, la cultura, el modo de pensar y de operar, lo que permite que las personas nos situemos activa y críticamente en el mundo, vivamos en él y lo construyamos a nuestra humana medida. Una medida que debe ser igual para todos y todas a través de una forma de organización social que llamamos democracia. Pero no de una democracia cualquiera, sino de una democracia participativa, consagrada a hacer del mundo el mejor de los posibles a través del respeto y ejercicio del derecho humano a la paz.

Antes de abordar el tema central de esta exposición, quisiera aclarar los fundamentos básicos de una educación que, desde el paradigma de la Cultura de Paz y en el mundo globalizado de hoy, exige un concepto nuevo de ciudadanía y de educación basada en, sobre y para los derechos humanos.

1. Construir la paz: finalidad última de la educación¹

La Cultura de Paz es una tentativa- largamente tejida a largo de la historia, a través de cuyos hilos se ha conformado, parcialmente, un modo de organizar el mundo, basado en el derecho sagrado de vivir juntos- que se define como el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida que inspiran una forma constructiva y creativa de relacionarnos para alcanzar- desde una visión holística² e imperfecta de la paz³- la armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la naturaleza. Convivir en paz es un derecho humano reconocido a través del cuerpo jurídico que sostiene la democracia y representa un gran desafío para la humanidad.

1.1 Positivación del derecho humano a la paz

La *Declaración Universal de Derechos Humanos* es una base muy importante para afirmar el reconocimiento del derecho a la paz como un derecho de la persona. Su artículo 28 propicia no sólo la instauración de mecanismos internacionales de protección de los derechos humanos, sino que – según Victoria Abellán Honrubia (1998) – constituye el fundamento jurídico de la formulación de nuevos derechos humanos cuyo contenido y ejercicio son específicamente internacionales. Y añade: “En efecto, en un mundo interdependiente, donde los problemas y los riesgos son de alcance mundial, la concepción de los derechos

¹ Remito al lector a: Tuvilla, José (2004): *Cultura de Paz. Fundamentos y claves educativas*. Editorial Desclée, Bilbao.

² La concepción holística de la paz conlleva un modelo concreto de educación que se configura curricularmente a través de diversas e interconectadas dimensiones o componentes: 1/ *Educación cognitivo-afectiva*: Educación para el desarrollo personal, educación en valores, Resolución pacífica de los conflictos...; 2/ *Educación socio-política*: Educación para el desarme, educación para la comprensión internacional, educación intercultural, educación en derechos humanos...; 3/ *Educación ecológica*: Educación ambiental, educación para el desarrollo humano y sostenible, educación para la salud y el consumo... Remito al lector a: Tuvilla, José (1995): *Educación para la paz y los derechos humanos. Propuesta curricular*. Consejería de Educación y Ciencia, Sevilla.

³ La paz en su concepción actual es la suma de tres tipos de paces: *paz directa* (regulación no violenta de los conflictos), *paz cultural* (existencia de valores mínimos compartidos) y *paz estructural* (organización diseñada para conseguir un nivel máximo de justicia social)

humanos fundamentales se amplia fijándose una nueva frontera: responder a las necesidades e insuficiencias creadas a nivel mundial. Así, frente a la amenaza nuclear, al subdesarrollo, o a la degradación medioambiental, se proclama el derecho a la paz, el derecho al desarrollo, o el derecho a un medio ambiente sano y equilibrado”.

POSITIVACIÓN INTERNACIONAL DEL DERECHO HUMANO A LA PAZ			
Carta de Naciones Unidas	Declaración Universal de Derechos Humanos	Declaración sobre la preparación de la sociedad para vivir en paz. Resolución 33/73 de 1978	Declaración sobre el derecho de los pueblos a la paz Resolución 39/11 de 1984
En el Preámbulo se establece la estrecha relación entre los Derechos Humanos y la paz. El artículo primero enuncia los propósitos de las Naciones Unidas.	Toda persona tiene derecho a que reine, en el plano social y el plano internacional, un orden tal que los derechos y libertades enunciados en la presente Declaración se hagan plenamente efectivos. (Art. 28)	Todas las naciones y todos los seres humanos, sin distinción de raza, de convicción, de lengua o de sexo, tienen el derecho inherente de vivir en paz. El respeto de este derecho, así como de los demás derechos humanos, redundan en interés común de toda la humanidad y es una condición indispensable para el adelanto de todas las naciones, grandes y pequeñas, en todas las esferas. (Art. 1)	Se proclama solemnemente que los pueblos de la Tierra tienen un derecho sagrado a la paz. El artículo segundo dispone que “preservar el derecho de los pueblos a la paz y promover la realización de ese derecho constituyen una obligación fundamental para cada Estado”.

En la actualidad una gran mayoría de países apoya firmemente el derecho humano a la paz como principio moral. Pero esto no es suficiente porque el derecho humano a la paz sólo tiene carácter obligatorio en la medida en que los diferentes países, a través de la aprobación de sus parlamentos, incorporan este derecho en sus sistemas jurídicos⁴. No obstante, pese a esta dificultad, puede afirmarse que el reconocimiento de este derecho ha favorecido la existencia de instrumentos que reconocen esta universal convicción a través de la incorporación de este ideal en los ordenamientos jurídicos de muchos países⁵. Un análisis de las Cartas Constitucionales de la mayor parte de las naciones del mundo evidencia la gran repercusión e incidencia del constitucionalismo internacional representado por la Carta de las Naciones Unidas de modo que existe una correlación entre las normativas internas de los países y la normativa internacional. Correlato necesario, pues como señala Norberto Bobbio (1982), la guerra es la antítesis del derecho pues es la paz el fin común de todo el conjunto del ordenamiento jurídico.

La Constitución Española de 1978, por ejemplo, no contiene un texto expreso que reconozca el derecho humano a la paz⁶, sin embargo debe precisarse en este sentido de acuerdo con el Título Primero que señala

⁴ Para conocer la situación real, UNESCO realizó en marzo de 1998 una consulta internacional de expertos internacionales sobre este derecho, con la participación de los representantes de más de ciento diecisiete países. Remito al *Informe del Director General sobre los resultados de la Consulta Internacional de Expertos Gubernamentales sobre el Derecho Humano a la Paz*. UNESCO, París. (154/EX 40)

⁵ Por su interés se recomienda la lectura de la obra de ALARCÓN CABRERA, C (1988): *Dimensiones de la paz como valor en el constitucionalismo comparado*. Publicaciones de la Universidad de Sevilla, Sevilla. El autor analiza hasta la fecha de publicación de la obra los textos constitucionales que en su gran mayoría, aunque no de manera homogénea, recogen la paz como valor esencial o principio fundamental de derecho.

⁶ La ausencia del reconocimiento al derecho a la paz en nuestra Constitución de 1978 no debe interpretarse como una falta de apoyo axiológico y jurídico a la paz; este apoyo puede derivar de la interpretación conjunta del Preámbulo, en relación con la paz internacional; del artículo 10 que enumera los fundamentos de la paz social, entendida como paz interna. En este sentido recomiendo la lectura de Pérez Luño (*La paz como valor constitucional*) y de Soriano (*La paz y la Constitución española de 1978*) publicados en el Anuario de Filosofía del Derecho, Tomo II, Madrid, 1985.

que: “1. La dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los demás son fundamento del orden político y de la paz social”.2. Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce, se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España”.

En estos momentos, el derecho humano a vivir en paz, como derecho individual y como derecho colectivo (*derecho síntesis*⁷), constituye la piedra angular de todos los demás derechos humanos y de su interdependencia recíproca. Esto ha permitido su positivación jurídica y ha favorecido, por esta misma razón, que la paz represente la finalidad esencial del derecho a la educación y constituya la esencia del aprendizaje de la ciudadanía democrática⁸.

1.2 La ciudadanía democrática: una construcción social

El concepto de ciudadanía, en el terreno de las ciencias sociales, provoca inevitables e interminables controversias ya que concierne a otros conceptos como los derechos civiles, políticos y sociales, el concepto de justicia social, el principio de legalidad o la obligaciones de los ciudadanos. Es fundamentalmente una noción política ya que son los procesos democráticos de toma de decisiones quienes determinan su significación y su alcance. Pese a esto podemos definir al ciudadano (Heater, 1990) como una persona que conoce cuáles son los asuntos públicos, está dotado de virtudes cívicas y es capaz de jugar un papel en la arena política. Podemos definir la ciudadanía, en relación con la cultura de paz, como el rasgo esencial que caracteriza a los miembros de una comunidad que favorecen la convivencia pacífica (justicia social), se comportan de acuerdo con los valores éticos que dicta la paz como derecho humano y participan activa y públicamente en la búsqueda de soluciones alternativas y posibles a las distintas problemáticas sociales. Y por extensión, su aprendizaje, como el proceso a través del cual los miembros de esa comunidad (educativa) adquieren un conjunto de competencias, construyen y conciertan valores y actúan a favor del ejercicio pleno del derecho humano a la paz. En dicho proceso, la participación, esencia de la democracia y clave de la socialización, se constituye en la forma y contenido que define los objetivos educativos y se articula y desarrolla: 1/ En todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (dimensión académica); 2/ En todos los procesos de gestión y organización escolar (dimensión funcional); 3/ En el conjunto de interacciones entre los miembros de la comunidad educativa y con el entorno más cercano que favorecen la comunicación y la convivencia (dimensión relacional).

Esta definición supera los reduccionismos históricos ya que se sustenta no tanto en criterios políticos, sino en la forma de construir la paz como proceso social. Y por tanto no está supeditada exclusivamente a las decisiones políticas de unos pocos, sino a los procesos en los que la sociedad civil ha ido paulatinamente generando espacios de convivencia.

Respecto al concepto de democracia (Patrick, 1996) esta puede definirse como el régimen político institucionalizado bajo el reino del derecho donde existe una sociedad civil autónoma cuyos miembros forman voluntariamente grupos que persiguen objetivos fijados por ellos mismos, al objeto de colaborar los unos con los otros gracias a los mecanismos de los partidos políticos y de crear por medio de elecciones libres un gobierno representativo. Dicha sociedad civil está constituida por una red compleja de asociaciones libremente creadas, distintas de las instituciones públicas oficiales, que actúan independientemente de los órganos del Estado o en colaboración con estas. La sociedad civil por consiguiente no está regida solamente

⁷ Para Gros Espiell el derecho humano a la paz es un derechos síntesis. Véase: Espiell, G (1988): Le droit à la paix. En *Recueil des documents de la 4ème session internationale de formation à l'enseignement des droits de l'homme et de la paix*, EIP- CIFEDHOP, Ginebra.

⁸ La Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa ha realizado numerosas recomendaciones basadas en esta perspectiva, como no podía ser de otra manera. Recordemos aquí la Recomendación 1346 (1997) relativa a la educación en derechos humanos (Art. 5) y la Recomendación 1401 (1999) relativa a la Educación sobre las responsabilidades de la persona (Art.3). En ambas se reconoce que la educación es uno de los mejores medios para prevenir las actitudes hacia los demás y de construir una cultura de paz entre todos los grupos sociales.

por el Estado sino también por el derecho ya que es un dominio público constituido por particulares. Es evidente que la construcción de la cultura de paz exige la actuación de los gobiernos libremente designados, pero principalmente de una sociedad civil que actúa de manera autónoma y a la vez se constituye en elemento de control de la gestión de lo común fortaleciendo así la democracia misma. La interacción entre Estado y sociedad civil remite necesariamente a un modelo de democracia que supera la mera representatividad para convertirse en un modelo de gestión de lo público (democracia participativa) en razón de una participación máxima que hace que los ciudadanos obtengan un sentimiento de pertenencia más desarrollado.

Para su consolidación la democracia necesita de la formación de los ciudadanos (Touraine, 1992), con el fin de posibilitar el ejercicio de los derechos y deberes de los que estos son portadores. Y necesita de la educación porque la ciudadanía es una actividad, una práctica (Bárcena, 1997) que se construye a través de un aprendizaje social que entraña un vínculo político a una sociedad determinada a través de la adquisición de un estatus que nos confiere una identidad y un modo ético determinado de comportamiento en relación con un conjunto de valores previamente concertados. De aquí la preocupación de los sistemas democráticos por la educación. En este sentido hay que recordar a Pérez Tapias (1996) cuando dice que la “educación es un proceso complejo, interpersonal, de carácter dialógico, culturalmente mediado y socialmente desarrollado, a través del cual se forma el ser humano como **individuo** con una serie de rasgos idiosincráticos –los que configuran como irrepetible su personalidad–, como **sujeto moral** responsable y autónomo, y como **ciudadano** solidario capaz de participación política; a lo que se añade –y de ahí el papel subordinado de la instrucción o enseñanza— el desarrollo de las habilidades necesarias para el despliegue de sus capacidades en diferentes ámbitos...”.

Tres son las dimensiones de la educación (Santos Guerra, 2002) que los centros educativos deben tener presente: *el discurso y construcción de los valores* que guían y se encarnan en las prácticas educativas (la educación es un fenómeno moral); *la construcción de conocimientos y el uso adquirido de estos al servicio de los valores y de la sociedad* (la educación es un fenómeno ideológico); y *la capacidad de los centros para perpetuar las desigualdades o servir de instrumento de transformación* para alcanzar un mundo mejor (la educación es un fenómeno político). Son obvias pues las relaciones que mantienen democracia y educación, porque en definitiva ambas persiguen un mismo objetivo: la construcción social e individual de un proyecto humano cuyo instrumento es la educación. Como dice Gimeno Sacristán (1998): “La educación será el instrumento para generar esa capacidad de pensarse y dirigirse a sí mismos, propiciando el asentamiento de la cultura que habilite a los sujetos para participar realmente en la construcción social a través de la construcción de sí mismos”. No obstante en tales relaciones (democracia/ ciudadanía y educación) deben tenerse en cuenta algunos aspectos (Fernández, 2001) tales como que las dos primeras nociones son conceptos múltiples, dinámicos, intersubjetivos y sociohistóricamente contextualizados, y por eso es posible que sean interpretados de diferentes formas, de manera que los contenidos educativos que inspiran no son únicos ni obvios; y por consiguiente, estos contenidos, en estrecha relación con la función socializadora de la educación, no son exclusivos de la escuela sino que constituyen una responsabilidad de la sociedad en su conjunto. Alejandro Mayordomo (1998) se expresa en otro sentido cuando dice: “La contribución o el compromiso del sistema escolar con la democracia supone, al menos, y para decirlo en una apretada síntesis, el afianzamiento en su concepción y práctica de tres caracteres fundamentales: la presencia en la definición de lo escolar de principios fundamentales de aquélla, la realización de sus actividades dentro de un clima organizativo democrático, y el entendimiento de la institución escolar como un obligado referente de construcción social”.

La formación cívica no puede olvidar las dimensiones de la ciudadanía creadas en los diversos procesos y ámbitos de socialización (familia, escuela, medios de comunicación, grupos de pares...) que determinan los distintos contextos donde esta ciudadanía se ejerce: dimensión política y jurídica que define la ciudadanía política como el ejercicio de derechos y deberes en relación con un sistema político; dimensión social que

remite a la ciudadanía social como el espacio donde se desarrollan las relaciones entre los individuos desde la legalidad y la solidaridad; la dimensión cultural que exige de una ciudadanía que respeta y es consciente de un patrimonio cultural común; y la dimensión económica que presupone para los ciudadanos su relación con el mercado del trabajo y de consumo y supone tanto el derecho efectivo al trabajo como a una vida digna. Estas dimensiones determinan un conjunto de objetivos y contenidos educativos que deben estar presentes en todos los aprendizajes de la ciudadanía democrática: conocimiento del sistema político, la adquisición de actitudes democráticas y la capacidad de participación; el conocimiento de las relaciones sociales que favorecen la convivencia pacífica; el conocimiento del patrimonio cultural común, material e inmaterial, así como el desarrollo de las capacidades y las competencias que posibilitan el disfrute de dichos bienes; así como la orientación y la formación profesional necesaria para acceder en igualdad a los bienes materiales.

La formación de una ciudadanía democrática y participativa es uno de los elementos básicos de la Cultura de Paz que consiste en un conjunto de ideas (*derechos humanos y libertades fundamentales, democracia, ciudadanía y sociedad civil, desarrollo*) y de valores fundamentales (*justicia social, igualdad, pluralismo, cohesión social, integración, protección de las minorías, solidaridad, paz y seguridad*) que son comunes al conjunto de las democracias modernas. Una buena comprensión de estas ideas y valores y de sus relaciones recíprocas es, en un contexto de acelerados cambios donde se incrementan los desafíos, condición indispensable para una participación positiva y responsable en los procesos de construcción social de la Paz.

COMPETENCIAS		ACTITUDES
<i>Fundamentales</i>	<i>Necesarias para vivir en sociedad</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - Razonamiento y reflexión crítica. - Creatividad. - Aptitud para resolver problemas. - Capacidad de participación y consenso. - Aptitud para la reflexión moral. - Capacidad de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participación en ámbitos sociales diferentes. - Comunicación. - Cooperación y trabajo en equipo. - Discusión, consenso y compromiso social. - Aptitud para la comunicación intercultural. - Capacidades para la prevención y la resolución no violenta de los conflictos. - Responsabilidad democrática. 	<ul style="list-style-type: none"> - Convicción de los principios de la Cultura de Paz en las instituciones educativas, así como en la acción social. - Convicción de la importancia de la responsabilidad individual y colectiva. - Reconocimiento del principio de desarrollo humano sostenible.

Las instituciones educativas es obvio que no pueden quedar al margen de esta finalidad general y deben interrogarse sobre cómo estas ideas y valores se hacen efectivos e impregnan la cultura escolar, así como de saber cuál es el mejor método para que los sujetos en formación (todos los miembros de la comunidad educativa) aprendan y construyan colectivamente el conjunto de competencias necesarias que hacen posible esas ideas y valores⁹ promoviendo una conducta social (Albacete, 2000) que:

⁹ La Cultura de Paz está estrechamente ligada con el aprendizaje de una ciudadanía democrática y con algunos de los proyectos realizados anteriormente por UNESCO, por ejemplo, dentro de la Red de Escuelas Asociadas. En el ámbito europeo destaca el proyecto del Consejo de

- *Presupone* el aprecio de la diversidad y el rechazo de la desigualdad;
- *Desarrolla* actitudes de aceptación basadas en el respeto, la tolerancia y la comprensión;
- *Favorece* la convivencia pacífica armonizando los intereses individuales y los intereses sociales de modo que se evitan las fricciones, se solucionan los conflictos y se procura el consenso a través del diálogo, el debate y la negociación;
- *Conduce* al ejercicio de la solidaridad como actitud individual y como acción colectiva organizada, manifestándose a través de la cooperación y de la ayuda.

En la actualidad, la complejidad de nuestra sociedad y los constantes cambios a los que se ve sometida han puesto de relieve la urgencia y pertinencia de repensar los objetivos de la educación en relación, principalmente, con lo que es necesario aprender para el ejercicio de la ciudadanía y, en concreto, sobre cómo este ejercicio, consciente y activo, crítico y alternativo, colectiva y solidariamente asumido, puede contribuir eficazmente a construir una sociedad cada vez más cohesionada, justa y pacífica. Uno de estos cambios es el impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación sobre la identidad configurando lo que Castells (1998) denomina sociedad red caracterizada por “la globalización de las actividades económicas, decisivas desde el punto de vista estratégico, por su forma de organización en redes, por la flexibilidad e inestabilidad del trabajo y su individualización, por una cultura de la virtualidad real construida mediante un sistema de medios de comunicación omnipresentes, interconectados y diversificados, y por la transformación de los cimientos materiales de la vida, el espacio y el tiempo, mediante la constitución de un espacio de flujos y de un tiempo atemporal, como expresiones de las actividades dominantes y de las élites gobernantes”. La sociedad de la información según este autor genera tres tipos de identidades y por consiguiente tres modelos de actores sociales: los actores dominados por las instituciones imperantes de la sociedad (identidad legitimadora), los actores marginales de sistema (identidad de resistencia) y los actores que construyen una nueva identidad a partir de los materiales culturales disponibles (identidad proyecto).

En relación con la globalización Borja (2002) analiza las tensiones que este fenómeno ejerce sobre el concepto de ciudadanía:

1. La ciudadanía es un concepto evolutivo, dialéctico: entre derechos y deberes, entre status e instituciones, entre políticas públicas e intereses corporativos o particulares. La ciudadanía es un **proceso de conquista permanente** de derechos formales y de exigencia de políticas públicas para hacerlos efectivos.
2. **El carácter dinámico o histórico de la ciudadanía**, de los derechos y deberes que configuran el status y la dialéctica entre el conflicto sociocultural y los cambios legales y políticos que lleven al desarrollo de la ciudadanía. O dicho de otra forma: no hay progreso de la ciudadanía sin conflicto social y cultural con efectos políticos.
3. **Es posible separar nacionalidad de ciudadanía**. Esta diferenciación es clara en el ámbito europeo al establecerse la “ciudadanía europea” que atribuye los mismos derechos y deberes a todos los residentes en cualquier país de la Unión Europea, independientemente de su nacionalidad.
4. **Los derechos que configuran la ciudadanía hoy son mucho más complejos** que en el pasado y se tienen que adecuar a poblaciones mucho más diversificadas e individualizadas. La globalización nos demanda establecer cartas de derechos universales, estructuras representativas de regulación y participación en ámbitos supraestatales (incluso mundiales) y políticas públicas que garantizan estos

cooperación cultural del Consejo de Europa titulado *Education à la Citoyenneté démocratique*. Remito al documento de este organismo internacional de ámbito regional (DEC/EDU/CIT (2000) 16) que puede obtenerse en: <http://culture.coe.int/citizenship>

derechos en estos ámbitos. Pero también es más necesario que en el pasado el reconocimiento de derechos en ámbitos de proximidad, la ciudad o región, que deben asumir los gobiernos locales o regionales y que requieren multiplicar los mecanismos de participación ciudadana.

Es evidente que los fenómenos sociales actuales (el proceso de globalización, la crisis de los Estados del Bienestar, el aumento persistente del desempleo, la multiculturalidad, el incremento de los procesos migratorios o la necesidad de un desarrollo sostenible) exigen en la actualidad nuevas conceptualizaciones de lo que entendemos por ciudadanía -cosmopolita (Cortina, 1998) que trasciende los marcos de la ciudadanía nacional; global (Bank, 1997) que sitúan la ciudadanía en el marco de un mundo más equitativo y sostenible; crítica (Giroux, 1993), etc.- precisamente porque en la actualidad no se sostiene el concepto tradicional del ciudadano como receptor pasivo de derechos.

La educación para la ciudadanía no debe consistir en una mera formación cívica (contenidos curriculares destinados al aprendizaje de los valores, modelos de gobiernos e instituciones propios de un país), sino en una formación ciudadana crítica (atiende aspectos políticos, económicos, sociales y culturales y su consecuencia para la vida de las personas) que construye y reconstruye la cultura, pero no una cultura cualquiera, sino aquella fundada en un derecho universal y particular, local y global, individual y colectivo, un derecho no privativo de nadie que constituye la esencia de un proyecto de sociedad justa, pacífica y solidaria. En este proyecto, los centros educativos deben asumir la capacidad de analizar y comprender cómo se organiza su sociedad y a qué intereses obedece. Como dice Santos Guerra (1994): "La escuela ha de ser un espacio donde se recree la cultura, no sólo donde se transmita de forma mecánica y acrítica". Para ello la escuela ha de convertirse en un lugar donde se reconstruya críticamente el conocimiento, se desarrollen las convicciones democráticas a través de una racionalidad educativa concreta, sea un espacio abierto al entorno e integrado en él, etc. Un espacio, en definitiva, donde día a día, despacio, de manera imperfecta pero constante, se construye colectivamente la paz.

1.3 Educar en Derechos Humanos: base de la formación ciudadana

Podemos definir la ciudadanía como el rasgo esencial que caracteriza a los miembros de una comunidad que favorecen la convivencia pacífica (justicia social a través del ejercicio y respeto de los derechos humanos), se comportan de acuerdo con los valores éticos que inspira la paz como derecho humano y participan activa y públicamente en la búsqueda de soluciones alternativas y posibles a las distintas problemáticas sociales. Ciudadanía que se ejerce en el marco organizativo de una comunidad democrática, pacífica y solidaria que para su consolidación necesita de la formación de sus ciudadanos, con el fin de posibilitar el ejercicio de los derechos y deberes de los que son portadores. De este modo, dicha formación se constituye en uno de los elementos básicos de la Cultura de Paz.

El aprendizaje ciudadano es un proceso a través del cual los miembros de la comunidad educativa adquieren un conjunto de competencias, construyen y conciertan valores y actúan a favor del ejercicio pleno de los derechos humanos, esencia del derecho humano a la paz. En dicho proceso, la participación, esencia de la democracia y clave de la socialización, se constituye en la forma y contenido que definen los objetivos educativos y se articula y desarrolla: 1/ En todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (*dimensión académica*); 2/ En todos los procesos de gestión y organización escolar (*dimensión funcional*); 3/ En el conjunto de interacciones entre los miembros de la comunidad educativa y con el entorno más cercano, favoreciendo la comunicación, la participación y la convivencia (*dimensión relacional*).

La educación en derechos humanos, por todo lo anterior, se basa fundamentalmente en una pedagogía de la responsabilidad y de la participación, en cada una de las dimensiones anteriormente señaladas, que combinando la *información, la formación y la acción*, pretende el adecuado desarrollo intelectual y afectivo de

las personas a través de métodos que contribuyen a fomentar cualidades, actitudes y capacidades que lleven a: 1/ Adquirir una comprensión crítica de los problemas mundiales; 2/ Resolver conflictos de manera pacífica; y 3/ Desarrollar el sentido de la responsabilidad social y de la solidaridad con los grupos más desfavorecidos. En definitiva, esta educación se centra en la condición y dignidad humana y constituye un proceso global en el que intervienen todos los agentes sociales: familia, escuela, medios de comunicación, instituciones...

Los objetivos, formas y contenidos de esta educación deben responder a la práctica. Por esto, las metodologías¹⁰ empleadas deben: a) Estimular la participación pues se trata de una educación fundamentalmente participativa y dialógica; b) Permitir la disensión con aquellas decisiones que se consideran injustas; c) Conectar interdisciplinariamente aquellos contenidos que como los problemas medio ambientales involucran factores históricos, económicos, políticos y que junto con otras temáticas (lucha por la paz, defensa de los derechos humanos...) constituyen lo que llamamos "problemática mundial" que por su propia naturaleza se caracterizan por su complejidad y unidad; d) Adaptar los enfoques de manera integral dado que el aprendizaje y la vivencia de la paz implican un proceso de formación y desarrollo de valores y actitudes que debe considerar elementos cognitivos, afectivos y conductuales; e) Desarrollar la razón crítica del que aprende para comprender las realidades, tanto personales como sociales, de los derechos humanos y analizar las causas y consecuencias de su conculcación, comprometiéndose en su defensa; f) Orientar al alumnado para que descubra, investigue y conozca iniciativas de respuesta positiva a los problemas mundiales. Por su parte, los materiales utilizados deben permitir: 1/ la información y la sensibilización; 2/ sugerir diálogos abiertos y debates; y 3/ permitir la ejercitación de las actividades relevantes para la formación no violenta.

1.4 La ciudadanía democrática, la educación intercultural y los componentes educativos de la Cultura de Paz

Impulsar la solidaridad, en todos los ámbitos, poniendo en primer lugar a las personas, en un mundo donde las diferencias entre los opulentos y los desposeídos se ha ampliado extraordinariamente en los últimos años, son objetivos difíciles de alcanzar. Y lo son aún más agudizados por el efecto de la globalización. Sin duda que una de las consecuencias de la globalización es el inicio de una nueva etapa de los movimientos migratorios internacionales –con un flujo procedente de países con una gran explosión demográfica y unas economías inestables, en muchos casos, a unos niveles de desarrollo comparados con los años 70 -en unos países de acogida caracterizados por una implosión demográfica unida a un ritmo sostenido de crecimiento económico.

La cuestión que en los momentos actuales plantea el fenómeno de la inmigración -pese a que los movimientos migratorios internacionales, en todas las épocas, han contribuido al desarrollo de los pueblos con su capital humano y su carga viva de valores, por lo que podemos asegurar que todas las sociedades son multiculturales- evidencia la desigualdad estructural de un mundo globalizado donde predomina un *nuevo racismo* basado no en las razas sino en las culturas y que predica, bajo pretexto de la defensa de la diversidad cultural, la segregación sistemática de los diferentes (Baker, 1981; IOE 1995); pero no de todos los "diferentes" o "extranjeros", sino de los llamados "inmigrantes" que pertenecen a culturas no europeas y proceden de los países menos adelantados. Sin duda que el racismo, la intolerancia y toda forma de discriminación desvían a la humanidad de un progreso efectivo. Como ha escrito el sociólogo Juan Salcedo (1992): "No se puede transigir con ninguna forma de racismo porque en ello nos jugamos no sólo un planteamiento ético, sino lo que nos queda del sistema de libertades individuales ganado a tan alto precio en la historia de la humanidad". La aldea global es una y diversa. Y esta diversidad no sólo es cultural e ideológica. Es una perversidad concebir un mundo donde se respete la diversidad cultural, bajo el manto de la democracia, y al mismo tiempo se mantengan las desigualdades sociales. Es preciso, por consiguiente, rechazar todo intento de mundialización de la economía sostenida por unos mitos democratizadores y

¹⁰ Remito al lector a: Tuvilla, José (1998): *Educación en Derechos Humanos. Hacia una perspectiva global*. Editorial Desclee, Bilbao.

reflexionar (Amin, 1995) sobre la posibilidad de "un proyecto humanista, universalista, pero cuidadoso con respetar las diversidades-pero no las desigualdades-democráticas".

El fenómeno de la inmigración, por consiguiente, exige una nueva lectura, reconstrucción y reinención de las relaciones entre cultura y desarrollo frente a un cambio de época que nos plantea una nueva manera de mirar el mundo y que nos exige el abandono de algunas certezas para interpretarlo y organizarlo, pero sin olvidar que siempre detrás de los planteamientos éticos, políticos, culturales o exclusivamente económicos está un rostro humano. La pregunta de base está en precisar si la globalización responde a una nueva forma de gobernar el mundo basada o no en esos valores y principios que fundamentan las sociedades democráticas o, por el contrario, obedece exclusivamente a criterios de mercado y rendimiento económico. Y las instituciones educativas, en este sentido, no pueden quedar al margen de este debate, pues de ellas depende en gran medida la posibilidad de humanizar la globalización a través de la puesta en práctica de estrategias y acciones creativas que inspiradas en los derechos humanos permitan tanto la cohesión social como la resolución no violenta de los conflictos por medio de la formación de una ciudadanía responsable capaz de enriquecer y, a su vez, beneficiarse del contacto y la convivencia con otros modos de pensar y de actuar.

En el ámbito educativo son muchas las experiencias realizadas de educación intercultural que plantean un nuevo paradigma (Perotti, 1994): el otro como punto de partida. La educación intercultural no puede limitarse al descubrimiento de la alteridad y diversidad, sino que debe producir en el alumnado la capacidad de actuar conforme a los derechos humanos e integrar en la formación de su personalidad, en las diferentes etapas de su desarrollo, la necesidad de luchar contra toda forma de discriminación. Si el otro o el diferente se identifica, muy a menudo, con el desigual por su estatuto jurídico, socio-económico o político ¿cómo podemos concebir una educación intercultural sin referencias jurídicas, socio-económicas, políticas o morales? La educación responde a la sociedad a la que pertenece, pero es una acción cargada de utopía y de cambio. Depende pues de las instituciones educativas y de su capacidad de compromiso que la educación sea positiva o negativa: puede ser un factor de atenuación o de agravación de los conflictos, puede alimentar la confrontación, la coexistencia neutral o la cooperación y la solidaridad, la promoción de la tolerancia recíproca y la dignidad igualitaria y puede ser un importante instrumento para la integración de todos los grupos en la sociedad.

Las experiencias pedagógicas de educación multicultural no necesariamente han representado un modelo de respeto del derecho a la diferencia o a la identidad de los distintos pueblos y culturas en el interior de una sociedad. Durante los años setenta, en consecuencia, comenzó a hacerse evidente la necesidad de construir sociedades en las que ese derecho a la diversidad cultural estuviera garantizado a través no sólo de actitudes de tolerancia, sino principalmente, por medio del fomento de la interrelación y la convivencia entre las culturas; por la aceptación del pluralismo cultural como un hecho compatible con la cohesión y estabilidad; y como un elemento enriquecedor.

La perspectiva intercultural supone una interacción dialógica y el establecimiento de políticas sociales de promoción, de fomento de la participación y de mejora de la convivencia interétnica que se concreta en las finalidades educativas de los sistemas educativos de manera que la presencia viva de otras culturas diferentes a la cultura dominante no se silencie en el currículo. La dimensión intercultural, en ocasiones, está escasamente contemplada en los programas y prácticas educativas, aunque últimamente está adquiriendo mayor significación en los sistemas educativos actuales relacionada con las cuestiones de solidaridad y frente a las actitudes xenófobas y racistas. Lo que revela los lazos estrechos existentes entre esta educación y otras dimensiones como la educación contra la intolerancia, el desarrollo de la cooperación, la solidaridad y la comprensión internacional o la educación basada en los derechos humanos, los valores democráticos y la paz. Se trata en definitiva de la formación de valores y actitudes de solidaridad. Actitudes básicas que pueden resumirse en la valoración positiva de la propia identidad, así como de la cultura de los otros.

Abordar el fenómeno de la inmigración desde todos los centros educativos plantea el diseño de estrategias y planes desde dos conceptos complementarios: La educación policultural y la educación intercultural. La educación policultural engloba las políticas y prácticas educativas que satisfacen las distintas necesidades educativas de grupos de la sociedad que pertenecen a tradiciones culturales diferentes, en tanto que la educación intercultural engloba las políticas y prácticas educativas que permiten a los miembros de diferentes culturas, ya se encuentren en posición mayoritaria o minoritaria, aprender a interactuar constructivamente entre ellos. La educación intercultural subraya la preservación de la identidad de cada grupo, acompañada de la aceptación de la diversidad que lleva al entendimiento y la tolerancia. Para ello la educación intercultural requiere que las mayorías y las minorías se conozcan, conozcan sus características culturales específicas, sus historias respectivas y el valor de la tolerancia y el pluralismo.

Diversos son los factores clave que podrían contribuir al éxito de las políticas en la esfera de la educación intercultural y policultural. Uno de ellos es la inclusión de los grupos minoritarios en la sociedad. Ello implica la promoción de la cohesión social mediante el estímulo de la participación de las minorías en la vida pública y en la sociedad democrática. De ello se desprende que las relaciones escolares y comunitarias, particularmente en la esfera de la educación y la cultura, sólo podrán mejorar cuando se adopten las correspondientes medidas jurídicas, políticas y económicas que aseguren la pertenencia de espacios localmente compartidos, incluidas las cuestiones de igualdad y justicia social.

Los parámetros del debate de la educación policultural e intercultural pueden resumirse en dos principios: no-discriminación y derecho a la paz¹¹. El derecho de todo ser humano a la paz constituye el fundamento de la Cultura de paz definida por Naciones Unidas¹² y cuyo desarrollo pleno está integralmente, entre otros objetivos, vinculado a eliminar todas las formas de racismo, discriminación racial, xenofobia y actos de intolerancia conexos; y a promover el entendimiento, la tolerancia y la solidaridad entre todas las civilizaciones, pueblos y culturas, incluidas las minorías étnicas, religiosas y lingüísticas. La educación a todos los niveles es uno de los medios fundamentales para edificar una Cultura de paz. En ese contexto, es de particular importancia la educación en la esfera de los derechos humanos. Derechos que a lo largo de muchos siglos se han ido aquilatando como un verdadero tesoro y que son la salvaguardia del futuro de miles de millones de seres humanos. En un mundo convulsionado por los conflictos tanto armados como estructurales, esos derechos ejercidos y respetados, encarnados en bienestar y desarrollo humano deberían ser la mejor herencia para las generaciones venideras y el antídoto para humanizar la globalización.

Aprendizaje de la ciudadanía democrática

La ciudadanía es una realidad compleja y multidimensional que exige ser contextualizada en función del espacio político e histórico de referencia. No se sabría hablar de ciudadanía en sí, este término no tiene sentido más que en relación con las necesidades reales de una sociedad o de un sistema

¹¹ Estos parámetros se basan en las disposiciones de las normas internacionales y regionales sobre derechos humanos que establecen que la educación, entre otras cosas, promoverá la comprensión, tolerancia y amistad entre las naciones, los grupos raciales o religiosos, que la educación se orientará al respeto de la identidad cultural, el idioma y los valores del niño y que los padres son libres de escoger escuelas distintas de las establecidas por las autoridades públicas, que garanticen la educación religiosa y moral de sus hijos de acuerdo con sus propias convicciones. En el marco de la educación intercultural existen disposiciones específicas relativas al estímulo de los conocimientos, historia y tradiciones, idiomas y cultura de las minorías y de la sociedad en su conjunto. Los instrumentos internacionales de particular interés son la Declaración Universal de Derechos Humanos (Art. 26), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Art. 13), el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (Art. 27), la Convención sobre los Derechos del Niño (Art. 29 y 30), la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (Art. 7), la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (Art. 5), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas (Art. 4.3 y 4.4), la Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales (Art. 3) y la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Párr. 1.2). A nivel europeo cabe citar, entre otros, el documento de la Reunión de Copenhague de la Conferencia sobre la Dimensión Humana de la OSCE y el Convenio Marco para la Protección de las Minorías Nacionales (Art. 14).

¹² Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en su quincuagésimo tercer período de sesiones en 1999 y que inspira el Decenio internacional de la Cultura de Paz y no violencia en la educación de los niños y niñas del mundo (2001-2010).

político. La ciudadanía democrática, en cuanto tal, se refiere a la participación activa de los individuos en el sistema de derechos y responsabilidades que les pertenecen a los ciudadanos en el seno de las sociedades democráticas. La educación para la ciudadanía democrática reside en la formación de los jóvenes y de los adultos en el ejercicio de estos derechos y responsabilidades. La educación para la ciudadanía exige una gestión global y continua dirigida a introducir la ciudadanía en todos los medios educativos desde una visión concertada e interactiva. La ciudadanía democrática debe estar presente no sólo en el currículo que rige la instrucción escolar, sino también sobre todo en la educación permanente de todos los ciudadanos afín de valorar como padres y madres del alumnado, profesores, electores, miembros de una comunidad, consumidores de servicios sociales, factores de decisión como miembros de una sociedad civil. Dicho de otro modo que entre los diversos miembros que forman la comunidad educativa se instaure necesariamente relaciones de continuidad, coherencia e interdependencia. La cultura democrática aparece como un prerrequisito indispensable para la educación de la ciudadanía. Esta reposa sobre un conjunto de competencias de base (conocimientos, valores y saber-hacer) que deben, so pena de permanecer ineficaces, atravesar el conjunto de los medios e instituciones educativas. Es indispensable, entre otras, que estas competencias de base se encuentren en el currículo y se utilicen recursos pedagógicos apropiados. El valor fundamental de la educación para la ciudadanía democrática reside en el respeto de los derechos humanos.

Fuente : Bîrcea (1996).

Sin duda que la Cultura de Paz necesita del aprendizaje de una ciudadanía democrática que no se limita a las primeras etapas de la vida, pues los acelerados cambios de la evolución económica, social, tecnológica y política exigen nuevas competencias, capacidades y conocimientos a lo largo de toda la vida. Por otro lado, el déficit democrático de las sociedades actuales demanda poner especial énfasis en la capacidad de los ciudadanos y ciudadanas para saber “vivir juntos” en una época como la nuestra, caracterizada por el pluralismo de valores y de culturas, el ascenso del individualismo, los desafíos de la globalización y la proliferación de diferentes conflictos que amenazan la cohesión social.

Por otro lado, el aprendizaje de una ciudadanía democrática desde el enfoque innovador de la Cultura de Paz dirigida a la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables, debe ofrecerles los conocimientos y competencias necesarias para hacer posible una participación activa, creándose las posibilidades de diálogo y de reflexión, de resolución no violenta de los conflictos, así como los espacios de consenso, comunicación y de interacción que susciten la toma de conciencia de los derechos y deberes de cada uno, de las normas de comportamiento y de los valores compartidos, así como de las cuestiones éticas implícitas en cada una de nuestras acciones y en las problemáticas actuales. Lejos de todo reduccionismo, hay tres valores que están en la base de ese aprendizaje de la ciudadanía democrática a lo largo de toda la vida: la autonomía de las personas; la necesidad de ser personas dialogantes y la tolerancia activa, componente clave este último de todo el proceso y necesario más que nunca en nuestra sociedad. En este sentido, creemos que afrontar la interculturalidad de la sociedad es uno de los grandes retos de la educación. Reto que debe considerar adecuadamente la dimensión política de la propia definición de educación intercultural asumida por la sociedad estrechamente vinculada al concepto de ciudadanía.

Ser ciudadano consiste, principalmente, no sólo en tener derechos y responsabilidades y ejercerlos en el seno de la sociedad, sino también en participar en el gobierno y en los procesos por los que se determinan los derechos y las responsabilidades de sus miembros. En términos jurídicos la ciudadanía representa la condición de pertenencia a una comunidad política que supone la titularidad de la soberanía y la atribución tanto de los derechos políticos como de los derechos económicos, sociales y económicos.

El reto que supone para las sociedades democráticas modernas el reconocimiento de una ciudadanía multicultural está en el respeto a las diferencias que ha de asegurar el derecho de la diversidad cultural a

través del respeto de los derechos humanos. Es decir, en palabras de Ramón Flecha (2002), “sólo desde la igualdad de diferencias es posible un diálogo intercultural real. Desde la Igualdad en las Diferencias se defiende y busca la igualdad de todas las personas y culturas, respetando sus diferencias identitarias y culturales”.

En la actualidad la Unión Europea, pese a los esfuerzos desarrollados en el ámbito educativo (EUMC, 2001; CCC, 2001), se debate entre un fundamentalismo estatal en torno a la inmigración y la necesidad de crear las condiciones precisas para definir con claridad una ciudadanía europea inclusiva. Para Zapata-Barrero (2001) las dos concepciones enfrentadas en la forma de abordar el proceso de integración política de la Unión Europea (como ganancia desde la óptica de la nueva ciudadanía europea que se trata de construir y como pérdida desde la lógica de la soberanía de los estados) no contempla para los inmigrantes no europeos la categoría de ciudadanos, siguiendo una lógica de fundamentalismo estatal que rehuye la lógica multicultural. Para este autor estas resistencias a las presiones procedentes de nuestras sociedades cada vez más multiculturales (traducibles en exigencias y políticas asimilacionistas) son comprensibles, pero deben ser superadas. Y esto por dos cuestiones: la primera porque el fenómeno migratorio es un hecho; la segunda, porque de no hacerse adecuadamente “la permanencia de mundos paralelos tendrá riesgos de fracturas sociales y de inestabilidad política, que también provocan efectos indeseados como el racismo social, la formación de partidos con discursos antiinmigrantes, o la consolidación de movimientos antisistema, por citar extremos de escenarios posibles”.

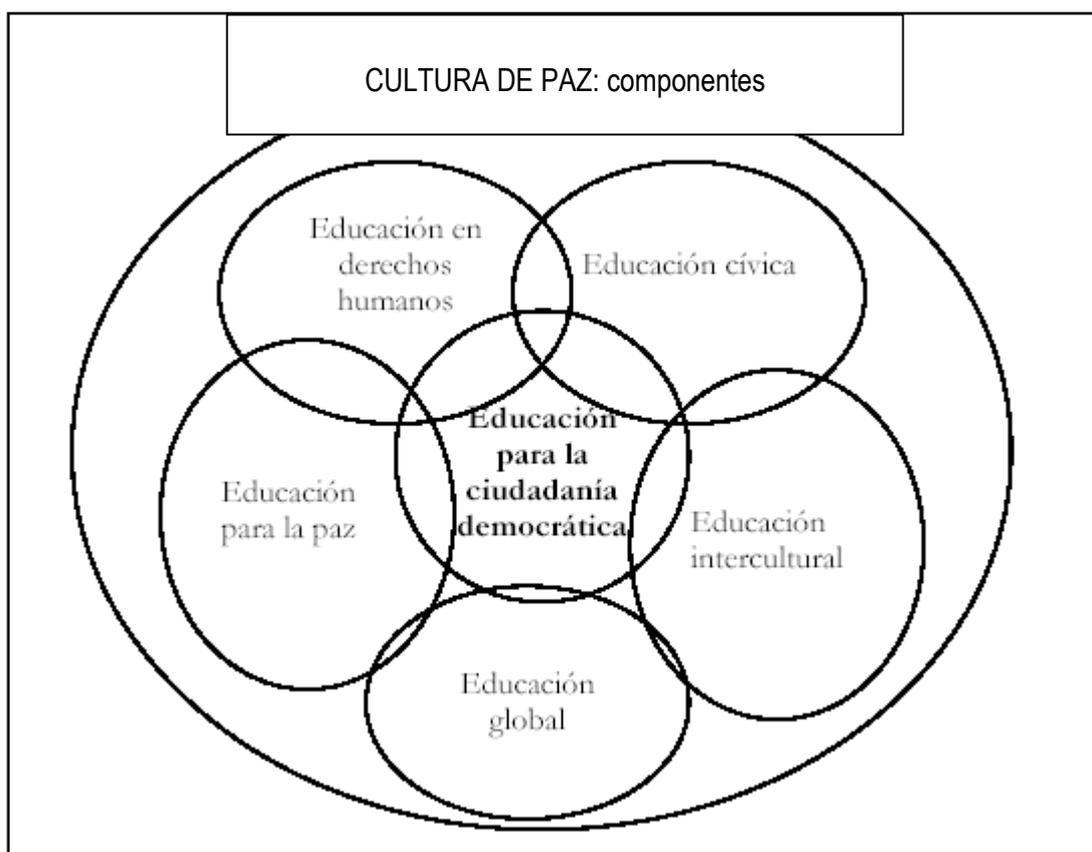
Este hecho tiene una importante consecuencia en el sector educativo. La inexistencia de la coherencia necesaria entre las soluciones educativas al fenómeno migratorio y las correspondientes políticas sociales genera conflictos nuevos en el seno de los centros educativos y desvía el verdadero objetivo de la educación intercultural. Desde la mirada de la Educación para la Cultura de Paz no basta diseñar estrategias educativas de acción contra el racismo o la xenofobia como necesidad de mantener la cohesión social, sino que es necesario una verdadera integración de los “otros” tanto en el ámbito educativo como, principalmente, en el ámbito social. La Cultura de Paz sin duda que tensiona todas las esferas sociales y pone a debate la idoneidad o no del reconocimiento de todos los derechos sociales a los inmigrantes no comunitarios, constituyendo así este desafío un test al concepto mismo de ciudadanía. Como señala Javier de Lucas (2001), la realidad de la inmigración exige un nuevo concepto de ciudadanía inclusiva y plural atendiendo dos condiciones: 1/ “Reconocer la diversidad y la complejidad de la inmigración, su carácter estructural y global, obliga a revisar la simplista dicotomía que permitía considerar la ciudadanía como un coto vedado para quienes no son originarios de la comunidad estatal-nacional ni pueden llegar a serlo porque sólo interesan en su función de productores o, para ser más exactos, como mercancías”; y 2/ “insistir en que el proceso de integración no puede ser visto sólo ni aun primordialmente como el mágico resultado de políticas de interculturalidad, tolerancia y pluralismo, unidas a medidas concretas en los factores básicos de integración: escuela, vivienda y trabajo”. La cuestión que plantea Javier de Lucas es la razón y el grado de reconocimiento a los inmigrantes de los derechos que constituyen el triple contenido de la ciudadanía: la seguridad jurídica, los derechos sociales y los derechos políticos.

1.5 La educación para la ciudadanía democrática y su relación con otras educaciones

En el apartado anterior hemos examinado la conexión del aprendizaje de la ciudadanía democrática con la educación intercultural. El propio concepto de aprendizaje cívico está, por otro lado, relacionado con los desafíos sociales, científicos y tecnológicos que en el terreno educativo tratan de dar respuesta a las problemáticas sociales. Desde esta perspectiva esta educación mantiene un estrecho vínculo con otros objetivos y contenidos educativos: los derechos humanos, la promoción de la paz y la no violencia, el desarrollo humano y sostenible, etc. Estas dimensiones están presentes en la enseñanza bien a través de materias obligatorias específicas, bien de modo transversal al currículo impregnando el conjunto del proceso

educativo de manera interdisciplinar o a través de acciones comunitarias centradas en las problemáticas sociales a través de estrategias específicas.

Un ejemplo de estas relaciones se nos presenta en la propuesta de UNICEF dentro de su programa de educación para el desarrollo que pretende tanto la concienciación de los problemas globales como la asunción de compromisos personales para participar y tomar medidas tanto en el plano local como global. La base de este programa escolar que se puede incorporar transversalmente en el programa de estudios oficial considera dos aspectos: a) emplea un método específico de trabajo dividido en tres etapas: *explorar* (buscar y conocer informaciones sobre una problemática), *responder* (aplicar ciertas situaciones reales y valóricas a la experiencia personal) y *actuar* (decidir y considerar las acciones que deben llevarse a la práctica para mejorar las situaciones tanto en el plano local como en el global); b) y señala cinco conceptos clave de estudio a través del cual puede analizarse el mundo: *Interdependencia* (las personas y las comunidades forman una red global de relaciones de manera que es necesario que los jóvenes conozcan la interdependencia y complejidad de los problemas actuales), *Imágenes y percepciones* (la diversidad es un hecho y constituye una riqueza es por lo que los jóvenes necesitan enfrentarse a los prejuicios y estereotipos), *Justicia social* (por medio de la comprensión de la justicia social, los jóvenes pueden tomar conciencia de las desigualdades y formarse para trabajar por un mundo mejor), *Conflictos y Resolución de conflictos* (los jóvenes necesitan analizar las causas del conflicto, así como las distintas estrategias de su resolución pacífica en sus distintos niveles) y *Cambio y futuro* (existen mucho tipos de futuros posibles que los jóvenes necesitan conocer con el objetivo de influir en los procesos de cambio de la sociedad).



Duerr, Vedrana y Ferreira (2000) consideran que el aprendizaje de la ciudadanía democrática reposa sobre distintas problemáticas sobre las que la educación se ha interesado generando distintos enfoques y modelos que, en general, comparten objetivos y contenidos idénticos. De esta forma si por educación cívica (en valores) se entiende la formación de los jóvenes para participar activa y responsablemente en base al

respeto de los derechos humanos y en los valores y principios (igualdad, pluralismo, justicia...) que sostienen a los sistemas democráticos, los objetivos y contenidos de esta educación son semejantes a los del aprendizaje de la ciudadanía democrática.

Del mismo modo se puede afirmar con respecto a la educación en derechos humanos, especialmente en lo relativo a las dimensiones específicas como la adquisición de un saber referido al sujeto de derechos, la adopción de comportamientos y la adquisición de competencias necesarias para promover y proteger los derechos humanos o la creación de un ambiente propicio al aprendizaje y a la enseñanza de los derechos humanos. Es de destacar también que el objetivo esencial de la educación para la ciudadanía democrática no puede ser diferente al propio de la educación en derechos humanos ya que ambas educaciones se orientan a impulsar los valores de la democracia.

La respuesta educativa a la diversidad y al pluralismo cultural es denominada comúnmente educación intercultural, que es considerada desde la perspectiva del aprendizaje de la ciudadanía democrática como uno de los principios fundamentales de la actividad educativa en una sociedad plural. Es por ello que el conocimiento y el respeto de los diferentes modos de vida presentes en los centros educativos sea objetivo y contenido de ambas educaciones. No cabe duda también que aspectos referidos a la convivencia constituyen elementos básicos tanto del aprendizaje ciudadano como de la educación para la paz, pues ambas educaciones se dirigen a la comprensión de las causas de los conflictos, de los principios de la no violencia y de las formas de enfrentar y resolver las diferencias.

La necesidad de que la educación favorezca la toma de conciencia por el alumnado de la interdependencia del mundo contemporáneo y de las problemáticas actuales ha llevado a la realización de propuestas dentro de la llamada educación global que contiene diferentes componentes compartidos con las educaciones mencionadas y que está ligada al aprendizaje de la ciudadanía democrática ya que el desarrollo de una conciencia mundial sobre los problemas locales y globales requiere de la responsabilidad del ciudadano y de su voluntad para actuar sobre la base de los valores universales de los derechos humanos tales como la equidad, la justicia o la solidaridad internacional.

Este enfoque utilizado por el CEICI de Canadá aborda la educación ciudadana desde la perspectiva mundial o planetaria al considerar que esta educación tiene entre sus objetivos (Bernard, 1999): 1/ *desarrollar la conciencia sistémica* (comprensión de la naturaleza sistémica de la realidad del mundo, los principios de la ecología, las relaciones entre las personas y el planeta...); 2/ *desarrollar la conciencia de la pluralidad de perspectivas* (reconocimiento de las distintas visiones del mundo, la receptividad hacia las perspectivas de los otros, el aprecio por la riqueza de las diferentes culturas y modos de vida...); 3/ *desarrollar la conciencia de la salud de la humanidad y de su entorno* (comprensión de las condiciones globales y de las tendencias del desarrollo mundial y de los conceptos de justicia, equidad, igualdad, derechos y responsabilidades de manera que dicha comprensión conduzca a la elaboración de una cultura cívica común donde cada cual pueda reconocerse en un espacio social común y aprenda a vivir en comunidad favoreciendo la cohesión social); 4/ *desarrollar la conciencia de la fragilidad de la democracia* (conociendo los derechos y asumiendo las responsabilidades); y 5/ *desarrollar la conciencia de la necesidad de una implicación personal* (ser conscientes del impacto de nuestras acciones sobre el medio natural y sobre el mundo, desarrollar las habilidades sociales necesarias para una participación constructiva en la sociedad, y ser conscientes de la necesidad de realizar pacíficamente los cambios y transformaciones que la sociedad necesita).

Frente a la diversidad y tipos de "educación", la propia definición de la Cultura de paz viene a aglutinar estos diferentes enfoques de modo que dichas educaciones se convierten en componentes esenciales de la misma, superando tanto en la teoría como en la práctica las diferentes controversias existentes en la actualidad. Pues la cultura de paz es una cultura síntesis que aspira a una máxima participación democrática fundada en los principios

y valores que emanan de los derechos humanos y trata de construir espacios de convivencia multicultural desde el aprendizaje que “vivir juntos” determina.

2. Modelos de Educación para la Cultura de Paz (Derechos Humanos y Ciudadanía)

El conocimiento y análisis de los programas internacionales de Educación para la Cultura de paz no pueden estar alejados de una adecuada reflexión de los efectos producidos por las reformas educativas sobre los derechos humanos y el grado de democracia de las sociedades que las diseñan, planifican y ponen en marcha. En la actualidad, toda reforma educativa debe ser definida no sólo en relación con su contexto nacional sino muy especialmente desvelando las intenciones y ambigüedades que el contexto internacional globalizado impone. Es evidente que la globalización está transformando las preocupaciones en materia de política educativa. En primer lugar, porque los procesos de globalización colocan al conocimiento en un primer plano al ser el principal recurso productor de riqueza, planteando a los sistemas educativos nuevos criterios de calidad y responsabilidad. Y por otro lado reformulando la capacidad de estos sistemas para garantizar la cohesión social necesaria que requiere una buena gobernabilidad. Sin duda que la Cultura de Paz entendida como el concepto síntesis, suma de derechos humanos, democracia, desarme y desarrollo humano sostenible, demanda como respuesta humanizadora de la globalización importantes esfuerzos de los sistemas educativos hacia la consecución de cuatro contratos sociales mundiales (Grupo de Lisboa, 1995): el contrato de las necesidades básicas destinado a suprimir las desigualdades, el contrato cultural destinado a promover la tolerancia y el diálogo entre culturas, el contrato de la democracia encaminado hacia un sistema de gobierno mundial; y, el contrato de la Tierra para promover un desarrollo humano estable y duradero. Para ello – recordando a Juan Carlos Tedesco (2001) – aprender a vivir juntos, uno de los pilares de la educación del siglo XXI, no puede ser mantenido en el terreno exclusivo de la adhesión meramente retórica.

El análisis inicial tanto de los documentos internacionales y regionales como de los programas de educación para la paz y los derechos humanos, nos permite la siguiente clasificación:

MODELOS DE PROGRAMAS INTERNACIONALES		
Modelos o enfoques restringidos	Modelos o enfoques extensivos	Modelos o enfoques integrales
Se incluyen en esta categoría aquellos programas destinados a favorecer el conocimiento de los principios constitucionales y los valores democráticos. Los contenidos de derechos humanos y de la paz se abordan desde parcelas inconexas que en el diseño de programas curriculares se concretan y estudian desde áreas o asignaturas como la Educación Cívica o moral.	La Educación para la Paz constituye la finalidad básica del derecho a la educación y la formación integral de la persona. Los programas se abordan desde la consideración de que la educación es un instrumento valioso de transformación y de construcción de la justicia social y no únicamente con el objetivo de dar a conocer los principios y valores democráticos contenidos en las cartas magnas respectivas. Los contenidos son abordados desde la innovación curricular de la transversalidad (objetivos, contenidos, ejes o competencias transversales).	Este modelo considera la educación para la paz como un elemento esencial de la llamada “Educación Global”, “La educación en una perspectiva mundial y ciudadana”, “ la educación para la paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia” que desde una visión holística pretende dar respuesta a los problemas mundiales y contribuir de esta manera a la edificación de la Cultura de Paz. Los contenidos son abordados tratando de superar la “transversalidad” de manera que el eje central del currículo no está en las disciplinas o áreas del saber sino en un nuevo enfoque o paradigma metodológico tanto en el plano conceptual (aborda de manera integrada cuestiones relativas a la paz, los derechos humanos, el desarrollo y el medioambiente) como en el plano operacional (combina las aportaciones de la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación) en un mismo ámbito de acción.

Las reformas educativas bajo el signo de calidad en igual¹³ inspiran su planificación y política educativa desde un paradigma humanista tratando de conciliar los desafíos de la globalización con el reconocimiento de la dimensión ética de la educación. En la actualidad existe una base sólida para definir una política mundial de la educación desde esta dimensión. Este planteamiento concierne no sólo a los responsables políticos de la educación, como pueden ser los Estados y los organismos internacionales, sino también a las organizaciones sociales sensibles a una realidad mundial – como señala Cobo Suero (2001) – marcada por lacerantes y crecientes desigualdades económicas y socioculturales e inmersa en constantes procesos de globalización. Es importante por tanto un conocimiento exhaustivo de los elementos prescriptores que han favorecido y favorecen algunos programas actuales de Educación para la Cultura de Paz.

Sin entrar en detalles, podemos distinguir tres enfoques en los programas de ámbito regional referidos a la educación para la paz. Programas que gracias a las aportaciones valiosísimas realizadas por los organismos de ámbito regional, influidas sin duda por Naciones Unidas o UNESCO, se han concretado, de acuerdo con sus respectivos y singulares contextos, tanto sus políticas educativas concretas como en programas específicos.

ENFOQUES DE EDUCACIÓN PARA LA CULTURA DE PAZ SEGÚN EL ÁMBITO TERRITORIAL		
Ámbito internacional	Ámbito europeo	Ámbito americano
Educación para la paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia.	Educación para la ciudadanía democrática.	Educación en valores

En la actualidad los programas internacionales se inscriben en el modelo globalizador, aunque en el plano nacional se pueden observar enfoques bastantes diferentes para abordar tanto la educación en Derechos Humanos como la Educación para la Cultura de paz. Tres modelos podemos distinguir en estos programas nacionales¹⁴:

MODELOS DE PROGRAMAS NACIONALES		
Modelo de Educación en Valores	Modelo de Educación para la Paz y los Derechos Humanos, protectora y promotora de derechos y valores	Modelo de Educación para la Paz como motor de transformación
El elemento principal de este modelo consiste en transmitir un conocimiento básico de las cuestiones relativas a los derechos humanos y la paz e impulsar su integración en los valores públicos. Los programas educativos, según este modelo, están vinculados a los valores democráticos fundamentales y su práctica ciudadana. La meta es la promoción de dichos valores.	Se espera que los destinatarios de estos programas ejerzan su responsabilidad cívica. En este modelo, también denominado por algunos autores como de "empoderamiento" o "responsabilidad" se diseñan programas para capacitar hacia el desarrollo de destrezas que favorezcan la protección de los derechos de los individuos, especialmente de las poblaciones más vulnerables. Programas dirigidos por ejemplos a la formación de activistas, profesionales, responsables políticos. Estos programas no se destinan al cambio personal que se presupone, sino que abogan por la responsabilidad de los agentes sociales para el cambio social.	Este modelo incluye objetivos de promoción y protección de los derechos humanos en estrecha conexión con las problemáticas mundiales y desde programas integrales cuyos destinatarios son muy diversos a través de diversas instituciones. Se trata de programas que unifican y coordinan acciones en la educación formal, informal y no formal.

¹³ La política educativa, por ejemplo, de la Comunidad Autónoma Andaluza puede incluirse dentro de esta línea. De especial interés es el *Plan para fomentar la igualdad de derechos en educación*, publicado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía que expresa que " Un sistema educativo de calidad es aquel que, partiendo de las características y necesidades propias de cada alumno y alumna, es capaz de potenciar al máximo el desarrollo de sus capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y éticas, promueve la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, propicia el desarrollo profesional de su profesorado y facilita y promueve la convivencia y el desarrollo en su entorno social". En esta línea se incluye el *Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No Violencia*.

3. Experiencias de Educación y Cultura de Paz en América Latina¹⁵

La preocupación por los problemas mundiales ha llevado a los sistemas educativos, los centros escolares, las organizaciones sociales, las universidades y otras instituciones a desarrollar investigaciones, proyectos y experiencias en todos los continentes. Este es el caso de las experiencias educativas que desde hace tiempo se realizan en los países de América Latina¹⁶, iniciadas en la década de los ochenta gracias a la incansable labor del movimiento social que ha conformado un mapa con una rica experiencia en la educación formal y no formal, deudora de la educación popular, con aportaciones valiosísimas tanto en el terreno de la fundamentación teórica como en el ámbito de prácticas e innovaciones concretas. Dichas experiencias presentan algunos rasgos o elementos de contextualización (Tedesco, 1990; Serpaj, 1993; Magendzo, A, 1994; Schmelkes, S, 1995; Cuellar, 2000) que las caracterizan:

- El análisis de la actual situación educativa y de sus perspectivas futuras no puede efectuarse al margen de las dos principales características del actual proceso de desarrollo social que afectan a los países de América Latina: la democratización de los sistemas políticos y la crisis económica asociada al alto endeudamiento externo. Estas dos características explican, además, los desafíos más serios que enfrentan las políticas educacionales: la crisis económica obliga a incrementar sustancialmente la eficacia y la eficiencia, mientras que la democratización exige atender el objetivo de la equidad.
- La educación en derechos humanos emerge en América latina como consecuencia de la democratización de aquellos países que durante años habían sufrido gobiernos dictatoriales o debido a la necesidad de dar respuesta a la violencia institucionalizada en aquellos otros países donde la dignidad humana se encuentra amenazada de manera permanente. En ambos casos, la educación en derechos humanos tiene un carácter tanto preventivo como de promoción.
- La educación en derechos humanos se inicia con el movimiento de la educación popular y es promovida por los movimientos sociales y las organizaciones no gubernamentales en distintos países.
- Es interesante destacar el papel de los organismos internacionales de carácter regional en la promoción de esta educación en aquellos países en los que se han implementado programas desde el Estado.

¹⁴ Remito al artículo de Felisa Tibbitts (2002): Nuevos modelos de educación en Derechos Humanos, en *Periódico electrónico* del Departamento de Estado de Estados Unidos, Vol.7 núm. 1. Se aconseja también la lectura de Miguel Aegibay (2002): Metodologías de Educación Derechos Humanos, en *Educación en Valores en una sociedad controvertida*, Bilbao, Paz y Tercer Mundo.

¹⁵ Este apartado no aborda la Educación para la ciudadanía democrática en otros países del Continente, aunque son indudables las experiencias realizadas como es el caso de países como Canadá (véase el Informe del Consejo de Ministros de educación de este país sobre la educación para la paz, los derechos humanos y la democracia en <http://www.cmec.ca>) donde sus sistemas de educación formal emplean una profusión de acciones destinadas a cultivar un civismo humanitario responsable. La totalidad de provincias y territorios han introducido ciertos aspectos de la educación para la ciudadanía en los programas de estudio en las escuelas primarias y secundarias. La mayor parte abordan este tema de manera formal en el currículo de ciencias humanas. En Québec por ejemplo, se aborda la educación para la ciudadanía en el currículo referido al ámbito de "experiencia de vida". La ECD está presente también en los programas de historia. Otra provincia, Saskatchewan, introduce los valores inherentes a la ECD (paz, igualdad, tolerancia y comportamientos democráticos) en todas las materias como elementos esenciales de aprendizaje. Otros ministerios ofrecen programas de ECD de manera no formal para destinatarios diversos. Es importante también el papel desempeñado por las ONG en el campo de la educación formal y no formal.

¹⁶ Son muchos y variados los proyectos de Cultura de Paz en el mundo. Para una conocimiento de las mismos se recomienda la lectura del informe preparado por UNESCO (1998): *Reunión d'informations des donateurs des projets de Culture de la Paix*. UNESCO, París. (CAD-98/WS/06. REV y CAD-98/WS/07) Cabe señalar los esfuerzos relativamente recientes en América Latina y el Caribe para fortalecer la educación en derechos humanos y constituir los elementos básicos de una propuesta latinoamericana y del Caribe, entre los que destacan la Declaración de Mérida (Venezuela, 1997) celebrada por los ministros de educación de los países iberoamericanos; el Encuentro de Lima de Investigadores en Derechos Humanos (Perú, 1999) organizado por Instituto Interamericano de Derechos Humanos; la Reunión de Gobiernos sobre la Promoción y Protección de los Derechos Humanos en la Región de América Latina y el Caribe (Ecuador, 1999) impulsada por la OHCHR; y el Plan Latinoamericano para la Promoción de la Educación en Derechos Humanos, resultado del Seminario Latinoamericano de Educación para la Paz y los Derechos Humanos (Venezuela, 2001) de la Red Latinoamericana de Educación para la Paz y los Derechos Humanos del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). También es necesario destacar los proyectos educativos institucionales en Educación en Valores auspiciados por los Ministerios de Educación (Argentina, Bolivia, Chile, Paraguay y Uruguay, entre otros) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

- En la actualidad existe prácticamente en todos los países de América Latina, un reconocimiento oficial de la responsabilidad del sistema educativo en materia de educación en derechos humanos, aunque no se han consolidado las propuestas en marcha.

El movimiento social y las instituciones latinoamericanas de derechos humanos tienen una gran experiencia y trayectoria en materia de educación; poseen redes de intercambio de experiencias; desarrollan encuentros y eventos a todos los niveles; han realizado aportaciones metodológicas importantes; y han sido y son impulsores de su implantación en la educación formal a través de la formación del profesorado, el desarrollo de propuestas curriculares concretas y la elaboración de materiales didácticos.

El estudio de las propuestas estatales¹⁷ de Cultura de Paz pone de manifiesto la necesidad de articular políticas educativas orientadas a resolver, en muchos casos, situaciones de violencia. Este es el caso de Guatemala o de Colombia donde la educación constituye el eje estratégico fundamental del proceso de cambio en una sociedad con un grado de militarización y de violencia muy arraigados. Tres líneas de acción se advierten en estas propuestas en cuanto a objetivos, destinatarios y desarrollo de medidas. La primera responde al modelo integral en el que establecen estrategias generales gubernamentales como fundamento del proceso de desarrollo nacional, con implicación de diferentes administraciones del Estado que buscan el fortalecimiento de la democracia. Este es el caso, por ejemplo, de Ecuador y la creación de la Oficina de Cultura de Paz, adscrita a la Presidencia de la República, para coordinar las iniciativas definidas desde el Estado y la sociedad civil a favor de la cultura de paz, entre las que se destaca el Plan Nacional de Cultura de Paz. Dentro de esta línea se incluye también el Plan Nacional de Acción sobre Cultura de Paz del gobierno salvadoreño que entre sus prioridades se encuentran: la Educación para la Paz; medidas para la prevención y erradicación de la violencia; la promoción de la participación democrática de sectores deficitarios de la población; así como también, la promoción de mecanismos de resolución alternativa de los conflictos.

La segunda línea, dentro del modelo ampliado, implica a varias administraciones que coordinan esfuerzos dentro de sus competencias para alcanzar un objetivo común cuyo destinatario es un sector específico de la población. Ejemplo de este modelo es el programa *Paz nas escolas* de Brasil que tiene por objetivo contribuir a la integración y pacificación de la sociedad a través de los valores cívicos entre los jóvenes. Entre las medidas se destaca la difusión de los derechos humanos, la formación de diversos agentes sociales (policías, profesorado, monitores deportivos...), realización de encuentros deportivos, etc.

La tercera línea de acción se integra dentro del enfoque restringido, tal es el caso del Programa Ciudadanía y Paz del Ministerio de Ciencia y Tecnología de Venezuela dirigido a investigadores y universidades, así como a otras entidades, con el fin de impulsar proyectos en tres áreas prioritarias: gobernabilidad y ejercicio de la democracia; Cultura, educación para la paz y derechos humanos; y, violencia e inseguridad.

La década de los noventa supuso un importante avance en la esfera de la educación en derechos humanos en América Latina, gracias a su incorporación en las reformas educativas emprendidas que paulatinamente, aunque no de manera concluyente, ha ido configurando una pedagogía específica que necesita definirse con mayor rigor a la luz de los desafíos que plantea la Cultura de Paz. Esta educación, como señala Magendzo (2000), aunque responde a situaciones particulares y distintas entre los países, debe superar tensiones que están muy generalizadas en todo el continente: Una primera tensión es la que se establece en la relación entre el Estado, las organizaciones no-gubernamentales y la sociedad civil de modo que muchas experiencias

¹⁷ Las experiencias educativas realizadas por los gobiernos miembros de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (O.E.I.) pueden consultarse en el sitio de Internet de este organismo en : www.campus-oie.org Respecto a las iniciativas para resolver la conflictividad escolar, se remite a: AVALOS, B (2003): *Prevención de la Violencia en Escuelas de América del Sur. Catastro de Programas y Proyectos*. PREAL. Santiago, Abril 2003.

desarrolladas por las ONG han suspendido su papel crítico al ser cooptadas de manera sistemática por parte de los gobiernos; la segunda tensión deriva de las políticas económicas y sociales que ha impuesto modelos particulares de educación en derechos humanos difíciles de superar en su dimensión hegemónica; la tercera tensión está vinculada al sentido ético de pensar y enseñar los derechos humanos en un contexto histórico de violaciones e impunidad; la cuarta tensión tiene relación con los niveles de difusión y masificación de la educación en derechos humanos, no siempre dirigida a sectores diversificados de la población; la quinta tensión es debida a una indefinición de este campo que se subsume en la educación democrática, educación cívica o en la educación para la ciudadanía democrática, buscando por consiguiente lenguajes moderados sin demasiada posición socio-crítica; la última tensión es originada por las propias dificultades que produce la carencia de experiencias escolares sin una sólida fundamentación teórica.

Después de cerca de veinte años de experiencia en materia de educación en derechos humanos (Rodríguez, 2000) se han alcanzado los siguientes logros: a) Esta educación se ha incorporado a los sistemas educativos, aunque en algunos países, caso de Colombia, la seguridad de los educadores no puede garantizarse; b) La educación en derechos humanos es considerada un medio fundamental para la construcción de procesos sociales basados en la Cultura de Paz; c) Se han realizado importantes adelantos con la elaboración de interesantes e innovadores materiales didácticos y curriculares; d) Se ha alcanzado un aumento importante respeto a la información y conocimiento en materia de derechos humanos de amplios sectores de la población gracias a la implementación de programas de educación formal e informal; e) La educación en derechos humanos ha permitido un fortalecimiento de las democracias; f) El tema de la educación en derechos humanos como elemento esencial de la construcción de la Cultura de Paz se ha incluido en las agendas nacionales y regionales al más alto nivel.

Son importantes los avances efectuados en América Latina en relación con la educación en derechos humanos tras los procesos democratizadores producidos en la región, tal como señalan los respectivos informes ¹⁸elaborados por el Instituto Interamericano de derechos humanos (IIDH, 2002, 2003, 2004), referidos, respectivamente, al desarrollo normativo, la incorporación de los contenidos propios de esta educación en el currículo y en los textos escolares, y la formación del profesorado. De acuerdo con dichos estudios, la situación de la educación en derechos humanos respecto al *desarrollo normativo*¹⁹ revela tres aspectos considerables: 1/ Desde la década de los noventa hasta la fecha ha crecido el número de países que han incorporado en sus Constituciones nacionales los principios y los fines relativos a la educación en derechos humanos. También se han impulsado importantes reformas educativas que incorporan esta educación como consecuencia del paso de regímenes dictatoriales a la instauración de la democracia, bien después de la firma de acuerdos de paz que pusieron fin a conflictos bélicos internos o bien como procesos para reforzar la paz social en situaciones de alto grado de violencia; 2/ Un avance considerable en materia de derechos humanos y su implicación en materia educativa al ser ratificados progresivamente los instrumentos internacionales, de manera que esta educación se ha desarrollado y especializado a favor de los sectores sociales más vulnerables: mujeres, niños, pueblos indígenas, discapacitados²⁰...; 3/ El concepto de educación

¹⁸ Los países a los que se hace referencia son: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Haití, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Surinam, Uruguay y Venezuela.

¹⁹ Si bien en la década de los noventa la referencia a principios y/ o contenidos de educación en derechos humanos aparecía en trece constituciones de los diecinueve países a los que se refiere el informe, de los cuales once aludían de manera implícita a esta educación; en la actualidad, dieciocho constituciones hacen alguna referencia a principios y contenidos de la educación en derechos humanos. Entre ellas siete hacen mención explícita a que uno de los fines de la educación nacional es *formar en el conocimiento y respeto de los derechos humanos*. Otras once, aunque no usan el concepto de derechos humanos, mencionan como fines de la educación de sus respectivos países distintos principios y contenidos que la doctrina internacional y la literatura especializada reconocen como parte de la Educación en Derechos Humanos, por ejemplo: *educar para la democracia, en valores de solidaridad, justicia social, tolerancia, paz, etc.*

²⁰ El estado de la ratificación de los instrumentos internacionales permite señalar que los 19 países objeto de este informe, han tomado el compromiso de orientar sus políticas educativas en dirección al fortalecimiento de los derechos humanos y las libertades fundamentales, así como al combate contra la discriminación racial y contra las mujeres. Todos ratificaron la Convención sobre derechos del niño. Más de la mitad han ratificado las convenciones que – como el Protocolo de San Salvador– amplían significativamente la definición hacia la educación para la democracia y la paz y demandan la puesta en marcha de medidas y acciones específicas. Por lo menos cinco países en cuyos territorios viven

en derechos humanos es entendido en su perspectiva transversal del derecho a la educación y está presente tanto en la educación formal como en la educación informal. Su definición ha sufrido cambios a medida que los derechos humanos han sido desarrollados por los instrumentos internacionales e implementados en las Constituciones nacionales y en la legislación interna, acompañada por programas y planes específicos.

Respecto al *desarrollo curricular y la introducción de contenidos específicos en los textos escolares*, hay que señalar que existe un nivel relativamente alto de dispersión teórica en la definición de los contenidos con las consecuencias metodológicas y pedagógicas que esto representa, aunque cabe destacar la incorporación, cada vez con mayor importancia, de contenidos referidos a valores relativos a la convivencia entre las naciones y la solidaridad internacional. Esta inclusión no parece estar acompañada de una presencia real de estos problemas tanto en el currículo explícito como en el currículo oculto. Uno de los progresos más notables—prácticamente en todos los países referidos en el informe— es la inclusión de la perspectiva de equidad de género. Otro desarrollo que se destaca durante la década pasada en los sistemas educativos de los países estudiados es un mayor reconocimiento y valorización de la diversidad racial o étnica de la población nacional y del continente en general.

Por último, en lo que concierne a la *formación del profesorado*, el último informe publicado recientemente revela, en el periodo de 1990 a 2003, los siguientes aspectos: 1/ *Desarrollo normativo*: una paulatina pérdida de las competencias del Estado, debido a la relativa debilidad de la legislación en este campo, respecto a la formación del profesorado. Pese a que se duplicó el número de países que incorporan disposiciones relacionadas con la formación en educación en derechos humanos para los docentes en sus leyes nacionales, hay que señalar seis países no cuentan aún con una legislación específica y que sólo en cuatro países existen existe un avance considerable en este sentido. Aunque existen normas legales, ninguna de ellas establece que la formación en este campo constituya un requisito expreso para el ejercicio docente. 2/ *La formación inicial de los educadores en materia de educación en derechos humanos* es dispersa, aunque algunas asignaturas incluyan contenidos relacionados directamente con derechos humanos y democracia. Sólo en cuatro países (Argentina, Brasil, México y República Dominicana) se han emprendido medidas para incrementar la presencia de la educación en derechos humanos en los programas de formación inicial²¹. En general, la educación en valores, con un amplio abanico de contenidos temáticos, continúa ocupando un lugar privilegiado en la formación del futuro profesorado, aunque siguen manteniéndose las ambigüedades conceptuales y de abordaje curricular, no existiendo contenidos explícitos de carácter pedagógico o didáctico ligados a la generación de valores en los educandos²². 3/ *La formación permanente del profesorado* ha alcanzado un aumento significativo en relación con los esfuerzos realizados en la década de los noventa. Actualmente, las autoridades educativas, en casi todos los países, realizan esfuerzos continuados para que el profesorado activo adquiera un conocimiento preciso de los principios, contenidos y metodologías de la Educación en derechos humanos. Esta situación es debida, fundamentalmente, a los procesos nacionales de reforma educativa de finales de los noventa que incorporaron componentes de la educación en derechos humanos en los programas curriculares de la educación obligatoria. No obstante, pese a los avances en esta materia (aumento cuantitativo de cursos de formación en sus distintas modalidades, elaboración de materiales de formación ...), existen algunas deficiencias considerables como la desigual oferta formativa por regiones y zonas, la irregularidad y falta de continuidad de los planes de formación, el tratamiento incompleto de la doctrina y de la práctica de los derechos humanos, la falta de seguimiento y evaluación o la inexistencia de un plan específico de formación en educación en derechos humanos.

pueblos indígenas no han ratificado todavía el Convenio N° 169 de la OIT. Todas las ratificaciones faltantes son importantes, pero es particularmente preocupante el rezago que muestra la ratificación del Protocolo de San Salvador.

²¹ Los derechos humanos continúan siendo contenido de asignaturas como ética, formación cívica y ciencias sociales. Las asignaturas que desarrollan contenidos pedagógicos dirigidos a la adquisición de competencias y destrezas básicas para enseñar temas de derechos humanos apenas aparecen en los cursos de formación inicial del profesorado.

²² Llama la atención las asignaturas que abordan las llamadas problemáticas mundiales (desigualdad social, pobreza...), pero sobresale la ausencia de cuestiones relativas a los derechos de la infancia, los derechos ambientales o el desarrollo sostenible.

Sin duda que los déficit serán superados en los próximos años a través de la evaluación o, en su defecto, la puesta en marcha de Planes Nacionales de Educación en Derechos Humanos²³, asumiendo el programa mundial de educación en derechos humanos aprobado por Naciones Unidas²⁴.

4. La Educación en Derechos Humanos (EDH) y la Educación para la Ciudadanía Democrática (ECD) en Europa

La ECD y la EDH han sido prioritarias para el Consejo de Europa desde 1997. La organización ha puesto en marcha toda una serie de iniciativas y medidas en los Estados miembros para apoyarlas.

4.1 La Educación en Derechos Humanos²⁵

Son muchas las resoluciones, declaraciones y recomendaciones adoptadas por el Consejo de Europa referidas al papel que la educación debe desempeñar en los sistemas educativos de los Estados miembros. Conscientes de la necesidad de reafirmar los valores de la democracia cara a la intolerancia, los actos de violencia y el terrorismo se adoptó en 1985 una Recomendación sobre el aprendizaje y la enseñanza de los Derechos Humanos en las escuelas europeas. Las sugerencias anexas a la recomendación sirvieron para establecer programas y reformas en los últimos años. Los trabajos del Consejo de Europa sobre la promoción de la educación y de la información relativa a los derechos humanos, especialmente contra el racismo, la xenofobia y la discriminación en las escuelas (infantiles, primarias y secundarias) se han desarrollado bajo la responsabilidad del Consejo de Cooperación Cultural en dos períodos. En el primero (1978-1986) se organizaron dos reuniones de expertos intergubernamentales, seis seminarios europeos y cuatro estudios. En el segundo periodo, dirigido a la difusión y aplicación de la enseñanza y aprendizaje de los derechos humanos se organizaron seis seminarios que abordaron ampliamente los desafíos de esta educación para los sistemas educativos europeos. Estas etapas, orientadas principalmente desde la perspectiva intercultural de la educación, fueron completadas desde 1997 por el proyecto sobre la educación para la ciudadanía democrática²⁶ tratando de favorecer el desarrollo de iniciativas pedagógicas nuevas basadas en la participación en el seno de los centros educativos, así como en otros contextos de aprendizaje. Al periodo exploratorio del proyecto (1997-2000) le sigue una nueva etapa que, basándose en sus resultados, pretende ser más operativo tanto en el ámbito de las prácticas educativas como en el de las políticas concretas. En síntesis, Best (1992) ofrece los principales ejes que durante estos últimos años han sido establecidos y que están incluidos en numerosas publicaciones del Consejo de Europa: 1/La educación en los derechos humanos constituye una de las finalidades educativas de los sistemas educativos europeos; 2/ La importancia de la vida escolar y del clima de la comunidad educativa en este tipo de educación; 3/ La necesidad de aprender nociones y conceptos así como de abordar los textos fundamentales en clase; 4/ Los lazos comunes entre paz, derechos humanos, derechos de los pueblos, comprensión internacional y sus respectivas educaciones; 5/ La dimensión intercultural de la educación como reveladora del respeto de los derechos humanos; 6/ La importancia de los medios de comunicación y las NTI en la educación de la democracia; 7/ La necesaria formación del profesorado en la materia; 8/ Las actividades de intercambio e interculturales dirigidas sobre la base de los derechos humanos.

²³ Recomiendo al lector la lectura del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos de Brasil, Colombia y México. Sobre el Plan Nacional de educación en derechos humanos de Brasil véase en <http://www.presidencia.gov.br/sedh.htm>.

²⁴ Remito al lector al documento A/59/525 de Naciones Unidas.

²⁵ Para ampliar este apartado remito al lector a: Tuvilla, J (1998): *Educación en derechos humanos. Hacia una perspectiva global*. Editorial Desclee, Bilbao. De interés también: Starkey, H (1994): *La enseñanza de los derechos humanos. El trabajo del Consejo de Europa*, en Tuvilla, J: *La Escuela: Instrumento de paz y solidaridad*. MCEP, Sevilla.

²⁶ Recomiendo al lector algunos documentos publicados por el Consejo de Cooperación Cultural, entre ellos: VELDHUIS, R (1997) *Education à la citoyenneté démocratique; concepts de base et compétences-clés*, Strasbourg, Consejo de Europa (DECS/CIT (97) 23); VERDANA (2000), *Stratégies pour apprendre la citoyenneté démocratique*, Strasbourg, Consejo de Europa (DECS/ EDU/CIT (2000) 16)

4.2 La Educación para la Ciudadanía Democrática

A finales de los años 90, la Educación para la Ciudadanía Democrática (ECD) ²⁷ se convierte en el objetivo común de las políticas educativas europeas gracias al papel impulsor del Consejo de Europa. Este objetivo prioritario de las políticas y reformas educativas encuentran su fundamentación en la Resolución de la conferencia permanente de Ministros de Educación (Cracovia, 2000) y en la Recomendación (2002)12 del Comité de Ministros de Educación relativa a la ECD²⁸. Después de la Segunda cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno (1997) la ECD es objetivo común de la política educativa europea, definida como el conjunto de prácticas y principios dirigidos a preparar mejor a los jóvenes y adultos para participar activamente en la vida democrática asumiendo y ejerciendo los derechos y responsabilidad en la sociedad.

Las políticas educativas en materia de ECD han conducido a un tipo concreto de acción, inducido por las declaraciones y principios que conllevan una determinada práctica en distintos ámbitos: sociedad en su conjunto, sistema educativo, organización de los centros educativos, currículo formal, no formal e informal, así como en la elaboración de materiales escolares. La Educación para la Ciudadanía Democrática en Europa se caracteriza por: 1/ La ECD es un objetivo educativo entre otros, pero desde la Conferencia Ministerial de Cracovia es un objetivo prioritario en el conjunto de políticas educativas europeas; 2/ Cualesquiera que sea el sistema educativo, la ECD está inserta en el orden del día de las políticas educativas públicas en el conjunto de países. No obstante, existen diferencias debidas a la adopción del enfoque conceptual. De manera que junto al *concepto global* – educación formal, informal y no formal- propuesto por el Consejo de Europa que integra términos diversos (educ. política, educ. democracia, educ. para la paz, educ. en derechos humanos, etc.), existe un enfoque restringido al referirse exclusivamente a la “*instrucción cívica*” que designa únicamente las materias escolares o la parte del currículo formal dedicado a la ECD; 3/ En general, las políticas educativas europeas de ECD aspiran a :Favorecer el ejercicio de derechos y deberes expresados en las constituciones nacionales; Ayudar a adquirir las competencias necesarias para la participación ciudadana: ciudadanos responsables / ciudadanos organizados (sociedad civil); Ampliar el interés por los cambios e innovaciones pedagógicas e impulsar las iniciativas de base; Fomentar un enfoque holístico de la educación integrando en las políticas educativas tanto el aprendizaje no formal como el aprendizaje informal.

Para concluir este apartado, nos referiremos al informe presentado por Bîrcéa (2004) que analiza la situación de la ECD en el periodo 2001-2004, en los siguientes ámbitos:

- Política deseada (nivel de las declaraciones de intenciones): La ECD aparece como objetivo político común a todos los sistemas educativos públicos de Europa que --con independencia de la terminología empleada las declaración de intenciones-- presentan rasgos comunes en todos los países, inspiradas en las resoluciones y recomendaciones del Consejo de Europa. Declaraciones integradas en los textos o documentos generales sobre la política educativa concreta de cada país y que justifican la ECD por la necesidad de mejorar la democracia en los países europeos con miras a paliar el déficit o erosión de su capital cívico. La ECD es considerada como un instrumento de consolidación de la democracia ya que de ella depende que los ciudadanos asuman sus compromisos cívicos. No obstante, pese a esta voluntad política manifiesta, dichos discursos carecen de líneas claras de acción, de métodos específicos o de actuaciones prácticas concretas, quedándose sólo en definir las grandes finalidades educativas de esta educación.

²⁷ Para una mayor información, remito al lector a: Bîrcéa, C (2004): Les politiques de l’ECD en Europe. Une Synthèse. En *éducation à la citoyenneté démocratique 2001-2004*. Edita : Consejo de Europa, Strasbourg (DGIV/EDU/CIT (2004)). El informe presentado tiene algunas limitaciones debido a : 1/ Dificultad de determinar las responsabilidades en materia educativa, especialmente en aquellos Estados federales o autonómicos; 2/ Utilización solo de los documentos oficiales; 3/ Han sido abordados sólo algunos aspectos de las políticas educativas; 4/ Los estudios se apoyan a veces en fuentes indirectas; 5/ Ausencia del impacto de las políticas de ECD. De interés también: Torney-Purta, J y Henry Barber, C (2004): *Democratic School Participation and Civic Attitudes among European Adolescents: Analysis of Data from the IEA Civic Education Study*. Consejo de Europa, Strasbourg. (DGIV/EDUT/ CIT (2004) 40)

²⁸ Existe una amplia diversidad de términos para referirse a la ECD. Así por ejemplo: Educación política (Alemania), Educación Cívica (Francia), Educación para la ciudadanía (Reino Unido), Educación social (Estonia), Desarrollo personal y social (Portugal) y Ciencias sociales (Dinamarca).

- Política definida (marco normativo y contextual): La ECD es definida a través de los correspondientes instrumentos normativos que se concretan en el currículo oficial. Es decir, tanto en las *leyes constitucionales* donde la ECD encuentra su fundamento y los principios básicos de esta educación (derechos humanos, democracia pluralista y preeminencia del derecho) como en las *leyes educativas* que contienen, según los casos, dos tipos de referencias a la ECD bien desde el enfoque integrador de un aprendizaje a lo largo de toda la vida (educación formal, no formal e informal) expresado en el preámbulo de la ley o en un capítulo específico (Ej.: Dinamarca, Finlandia, Alemania, Hungría, Italia, Países Bajos, Noruega, Polonia, Portugal, Rumania, Turquía) o bien desde un enfoque que reduce la ECD a la instrucción cívica limitada al currículo formal de la educación formal (caso de Austria, Chile, Letonia o Luxemburgo). El lugar de la ECD en el currículo formal es diverso *introducido de distintas formas* (a través de una materia específica con tiempos y contenidos propios, en los llamados ejes transversales, incluida en materias específicas o con fórmulas mixtas) y con *distintas denominaciones*. Pese al lugar preponderante acordado para la ECD un análisis exhaustivo revela un lugar insuficiente en el currículo. Esto es debido bien a que ocupa un lugar secundario en relación con las materias tradicionales, bien porque las horas dedicadas a la ECD son insuficientes (1-2 horas), en ocasiones porque tiene, a menudo, un estatus no obligatorio en el currículo o porque en algunas materias integradas no se abordan suficientemente aspectos de esta educación. En resumen, los documentos oficiales del currículo no contienen referencias a todas las competencias básicas de la ECD.
- Política aplicada (desafío de la práctica educativa): El informe señala Las políticas de ECD no pueden ponerse en práctica sin la participación efectiva de los docentes. Por ello han de superarse los siguientes desafíos: 1/ Necesidad de una formación inicial y permanente del profesorado en ECD. La mayoría de las veces estas actividades formativas son fruto de las experiencias, buenas prácticas de los centros o de proyectos escolares específicos y no de una planificación general diseñada dentro de un marco general de acción gubernativa; 2/ Necesidad de mejorar la organización escolar pues las mejoras recientes de los sistemas educativos europeos están ligados a los aspectos más significativos de la ECD relativos a los aspectos de organización y gestión escolar basados en la descentralización, la participación, la democratización de la vida escolar y las relaciones estrechas entre escuela y comunidad; 3/ Necesidad de implementar políticas efectivas que favorezcan la ECD *a lo largo de toda la vida de manera* que se integren la educación formal, no formal e informal.

En conclusión, Existe una brecha abierta entre las buenas intenciones expresas en las declaraciones y normas y la práctica real de la ECD que conlleva dos riesgos. Por un lado, desatender las líneas prioritarias de las políticas educativas en esta materia y, por otro, no posibilitar los medios y recursos necesarios para la implementación de la ECD. Pese a que esta educación encuentra, actualmente, su pilar principal en la educación formal, comienza a despegar y concretarse un enfoque más diversificado que sugiere y requiere de la implicación de otros agentes sociales.

5. Dos experiencias innovadoras: Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO²⁹ y Red Andaluza “Escuelas: Espacio de Paz”

²⁹ Nuestro país se adhirió a la Red de Escuelas Asociadas en 1958. Sin embargo no será hasta la década de los ochenta cuando comenzó a constituir una verdadera Red. En esa década, la incorporación de los centros a la Red se hacía directamente con UNESCO y gracias a la inquietud de unos pocos /as profesores/ as que a su vez pertenecían o bien al movimiento de renovación pedagógica, al movimiento ecopacifista o al mundo asociativo nacional e internacional. Su actividad se vertebraba alrededor de la celebración del Día Internacional de los Derechos Humanos o el Día Escolar de la No violencia lanzado como mensaje en 1964 por el inspector Lorenzo Vidal. Desde 1993 esta celebración emblemática es considerada como una jornada internacional de las Escuelas asociadas a escala mundial. No fue hasta 1988 cuando todas las Escuelas Asociadas del país tuvieron su primer encuentro Estatal auspiciado por la Comisión Española de Cooperación con la UNESCO. Desde entonces estos encuentros han continuado anualmente, reforzando el intercambio de experiencias educativas y realizando proyectos nacionales e internacionales. Estos encuentros se han celebrado en todas las Comunidades Autónomas y desde el principio contaron con la asistencia primero del Centro UNESCO de Cataluña y posteriormente con el resto de Centros repartidos por todo el territorio Nacional. En 1996 la Red estaba formada por 113 centros, contando Cataluña con un total de 49 centros. En la actualidad esta Red está formada por 163 centros aproximadamente, destacando nuevamente Cataluña con 61 centros seguida de Andalucía con un total de 21 centros.

5.1 La Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO: contribución eficaz para la educación del siglo XXI³⁰

El Sistema de Escuelas Asociadas a la UNESCO (SEA) constituye, en la actualidad, una red formada por 7.500 centros educativos en 172 países. Una de las razones de su desarrollo cuantitativo y cualitativo tan considerable, especialmente duplicado en número progresivo desde la década de los noventa, reside en la capacidad innovadora y en el efecto multiplicador de los centros participantes, fuertemente comprometidos con el papel de la escuela en la mejora de la sociedad; así como plenamente convencidos de que los jóvenes juegan un papel crucial para ayudar a resolver y prevenir los problemas del mundo actual y anticiparse al futuro. Otro de los rasgos esenciales de estos centros se basa en el método pedagógico utilizado, centrado en la experiencia del alumnado, adaptando de este modo los contenidos de aprendizaje de manera que se reciban los conocimientos pertinentes y la experiencia relacional suficiente, favoreciendo las actitudes, valores y comportamientos necesarios para la construcción de la Cultura de Paz.

Las Escuelas Asociadas nacieron en 1953 precisamente para dar cumplimiento, siete años más tarde, a la idea expuesta en el preámbulo del Acta constitutiva de este organismo internacional que señala que puesto que las guerras nacen en la mente de las personas, es en el espíritu de las personas donde deben erigirse los baluartes de la paz. Desde entonces, las Escuelas Asociadas quieren que alumnado y el profesorado trabajen juntos alrededor de un proyecto social ligado a su entorno inmediato y, al mismo tiempo, a un mundo cada vez más global e interconectado. Desde entonces, trabajan por construir una Cultura, la cultura de paz, a través del ejercicio de una ciudadanía mundial y responsable.

Las Escuelas Asociadas son centros educativos plenamente integrados en los sistemas de enseñanza nacionales que, gracias a sus proyectos experimentales y a sus relaciones con UNESCO, contribuyen a mejorar los programas, los métodos y los materiales pedagógicos en los fines de la paz, de la comprensión y de la cooperación internacionales. Se organizan y funcionan por consiguiente conforme a las directrices propias del sistema educativo de pertenencia y representan desde los niveles y etapas educativas inferiores como infantil, primaria y secundaria, hasta centros donde se imparten enseñanzas técnicas y profesionales o centros dedicados a la formación del profesorado. Las Escuelas Asociadas no son establecimientos privilegiados, la diferencia está en que manifiestan su interés por tener una conciencia planetaria y por trabajar con valores universales. Su denominador común radica en sustentar su experiencia pedagógica sobre los cuatro pilares básicos o retos de la educación en este siglo: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

El perfil de cualquier centro educativo perteneciente a esta Red internacional a favor de la Cultura de Paz se define por los siguientes rasgos que orientan sus objetivos y acciones innovadoras (Prada Bengoa, 1985; Monclús, 1988; Martí, 1992; Fondevila, 1999; Tuvilla, 1994):

- Su contribución de manera activa en **la consecución de los fines y principios establecidos en el Acta constitutiva de UNESCO**, tanto en el interior del centro docente como en el exterior. Sus actividades están guiadas tanto por la Recomendación de 1974 sobre la educación para la comprensión internacional como por la Declaración y el Plan de Acción integrado relativo a la Educación para la Paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia (1994) Textos que recogen ampliamente los fines, contenidos y estrategias de acción de numerosas reformas educativas actuales.
- **El desarrollo de un aprendizaje verdaderamente intercultural.** Tanto la organización escolar como los métodos empleados se apoyan sobre los valores democráticos y sobre la participación de los miembros de la comunidad educativa. El trabajo en equipo, una educación de calidad, la adhesión a los valores

³⁰ Para un conocimiento más amplio de esta Red internacional, remito al lector a la ponencia que el autor dictó en Granada con motivo de los actos conmemorativos del Cincuenta aniversario de la entrada de España en la UNESCO. Dicha ponencia describe ampliamente la situación de la Red en el mundo, nuestro país y Andalucía. En Internet: <http://www.ugr.es/~gijapaz/proyect1/pdf/unacontribucion.pdf>

éticos, cierto grado de compromiso y una atmósfera que favorece creatividad son los rasgos más importantes de estos centros.

- **Construyen una red** estableciendo lazos de comunicación entre las escuelas y organizando diferentes encuentros. Las Escuelas asociadas cooperan con diferentes socios como las autoridades e instituciones, las ONG, los medios de comunicación, las organizaciones sindicales...
- **Aprenden a vivir juntos:** El trabajo de las Escuelas Asociadas no debe concebirse de manera en la que se enseñen sólo conocimientos. Las relaciones y la cooperación con otros pueblos y otras culturas son enriquecedoras y vitales, y una vida llena de sentido en un mundo futuro descansa sobre una paz positiva que no puede ser posible más que a través de esfuerzos comunes y compartidos.
- Conscientes de los desafíos de la mundialización progresiva a la que está sometido nuestro mundo, las Escuelas Asociadas **vertebran sus actividades alrededor de los siguientes grandes temas:** el papel del sistema de Naciones Unidas y su acción en la resolución de los problemas mundiales; la educación para la paz, los derechos humanos, la democracia, la tolerancia; la protección y la conservación del entorno natural y del patrimonio mundial; la diversidad en este nuestro mundo único y uno; los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información; la resolución no violenta de los conflictos; la solidaridad hacia las víctimas de la violencia o de las catástrofes sociales y ecológicas.
- **Emprenden y desarrollan nuevos métodos de enseñanza**, así como pautas innovadoras. Las Escuelas Asociadas se esfuerzan por hacer conocer los resultados de sus trabajos al objeto de contribuir en la formación del profesorado y en el desarrollo de los programas escolares.
- **Desarrollan su propia forma de participación** en la Red de Escuelas Asociadas a través de la realización de proyectos y actividades concretas que dan respuesta específica a necesidades educativas contextualizadas.

La Red Internacional de las Escuelas Asociadas³¹ abarca un número diversificado de centros educativos en todos los continentes, destacando su presencia principalmente en Europa y en América Latina. Sin embargo, el porcentaje mayor de centros pertenecientes a la Red se encuentra en esta última zona. En los países asiáticos y en los Estados Árabes la Red tiene una menor presencia. Según el informe (Davies, 2003) publicado por UNESCO sobre la Situación Global de la Red, elaborado por la Universidad de Birmingham, el muestreo realizado en 575 escuelas y colegios de 89 países, revela que el 79.7% de las mismas pertenecen al sistema público y el 20.3% son centros concertados o privados. La Red Internacional está constituida por un 58% de centros de Educación Secundaria, un 25.5% de educación primaria, el 8.4 % de centros son de educación infantil o preescolar. Restando un 5.3 % de centros pertenecientes a escuelas vocacionales y un 3% de centros dedicados a la formación del profesorado. Respecto al tamaño y distribución geográfica de los centros de la Red, el 25% de las escuelas están situadas en zonas urbanas, destacando especialmente la Red de Sudáfrica que es el único país donde las escuelas asociadas pertenecen a comunidades tradicionalmente pobres.

Otra de las características de esta Red es la participación de las familias, que debe mejorarse, destacándose una participación directa y permanente en el 25,9% del total de estos centros. Respecto de la participación del profesorado y del alumnado, la encuesta internacional revela que en el 39.1% de estos centros casi todo el profesorado participa directamente en los proyectos y en un 60.9% menos de la mitad. La participación del alumnado es ligeramente más alta correspondiendo el 51.9% a aquellas escuelas con un alto grado de participación del alumnado en las actividades desarrolladas en proyectos dentro de la Red. El informe

³¹ La mayoría de las Escuelas Asociadas se han inscrito en la Red de modo propio gracias a su interés y motivación por los valores e ideales de UNESCO que les ha impulsado a desarrollar proyectos específicos orientados a hacer de la educación un instrumento eficaz para la mejora de la sociedad y del mundo. Es precisamente el carácter innovador y comprometido de estas escuelas lo que favorece su efecto multiplicador.

destaca que son las escuelas primarias y de menor tamaño donde se da un mayor grado de participación e implicación, dado el carácter voluntario en el desarrollo de los proyectos³².

Las actividades específicas de las Escuelas Asociadas se basan en las recomendaciones hechas por la UNESCO, pero el enfoque y las realizaciones varían según los países y según los centros. Cabe señalar, no obstante, la importancia de la dimensión socio afectiva, centrada en la experiencia del alumnado. De este modo se recomienda especialmente su participación en todas las etapas del proceso, empezando por la propia selección de los temas de estudio. El enfoque global, interdisciplinario y transversal de los contenidos propios de las problemáticas mundiales es ampliamente utilizado por todas las escuelas asociadas en todo el mundo. Varias son las contribuciones de la Red en la mejora de la educación nacional, entre las que destacamos las siguientes:

- Desarrollo curricular: Muchas de las reformas educativas actuales han introducido en el currículo los llamados temas, objetivos, competencias o ejes transversales que hacen especial referencia a nuevos contenidos que demanda la sociedad y que tratan de dar una respuesta a las problemáticas mundiales. En este sentido, son indudables las aportaciones de la Red de Escuelas Asociadas, pues su experiencia en el abordaje y tratamiento de dichos contenidos infusionales desde hace cincuenta años ha constituido un criterio innovador para los sistemas educativos contemporáneos. Para las Escuelas Asociadas son prioritarios los contenidos referidos a la protección del entorno natural, los derechos humanos y la democracia, así como aspectos relacionados con el respeto a la diversidad cultural.
- Innovación educativa: Los proyectos realizados por la Red favorecen la innovación educativa en aspectos tales como: el aumento de la motivación y participación del alumnado y del profesorado, mejora el clima escolar, reduce la conflictividad, favorece la cooperación y el trabajo en equipo, permite el desarrollo de actividades extraescolares y complementarias, potencia la apertura del centro a la comunidad de pertenencia, permite el aprecio y el conocimiento por otros pueblos y culturas impidiendo la discriminación y la exclusión, facilita el conocimiento de otros lenguas o idiomas, patrocina el intercambio de experiencias y materiales, potencia la responsabilidad del alumnado, estimula la participación de las familias, etc. En síntesis, contribuye a la construcción colectiva de la cultura de paz.
- Mejora la calidad de la educación: Los proyectos de la Red de Escuelas mejoran la calidad de la educación impartida al tener en cuenta tanto en sus contenidos como en sus métodos aspectos relacionados con el respeto a la diversidad cultural y la tolerancia, el fomento de los valores de la democracia, el desarrollo holístico e interdisciplinar de los contenidos, los temas relacionados con la resolución pacífica de los conflictos, la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa...

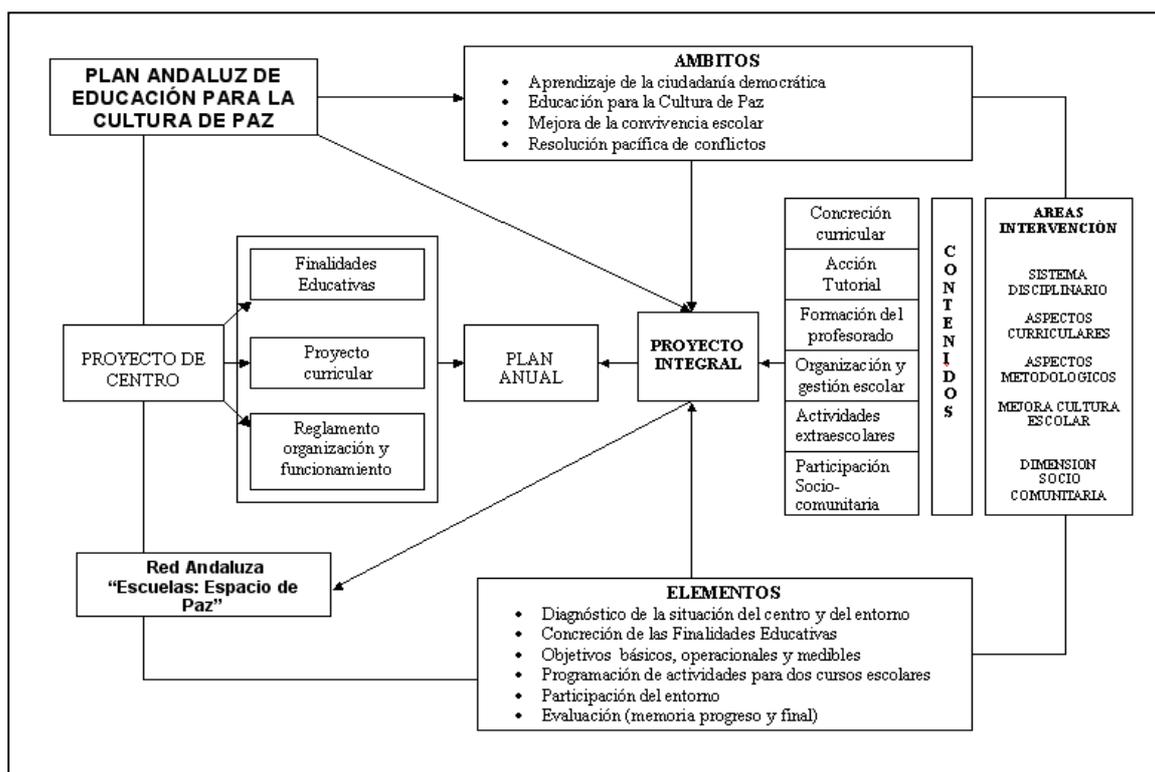
5.2 El Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia: La red de la esperanza

Muchas administraciones educativas en todo el mundo han apostado sinceramente, en el marco del Decenio de Naciones Unidas (2001-2010) por la Educación para la Cultura de Paz, por la superación de los desafíos arriba mencionados a través de planes y programas específicos. Este es el caso del *Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia*³³ puesto en marcha en el curso escolar 2001-2002 por la

³² La red tiene siete grandes proyectos que asocian a los países miembros por sectores de interés y por geografía. Ellos son: *Mar Báltico*, *Río Danubio Azul*, *Mar Caribe*, *Trata Transatlántica de Esclavos*, *Mar Mediterráneo Oeste*, *Patrimonio Educativo de los Jóvenes del Mundo* y *Este es Nuestro Tiempo*. Cada uno tiene su coordinación central y está formado por redes de alumnos y profesores que reflexionan desde su experiencia hasta llegar a proponer soluciones a nivel local, regional e internacional. Una muestra es el proyecto "Este es nuestro tiempo" que comunica, en tiempo real, a la mayor cantidad de integrantes de las Escuelas Asociadas. Por fax, e-mail, Chat o video-conferencias, personas de distintas nacionalidades, etnias, culturas y religiones dan sus particulares visiones sobre un tema central.

³³ Para mayor información sobre el texto del Plan y el desarrollo de sus medidas, visitar el sitio de la Consejería de Educación <http://www.juntadeandalucia.es/educacion> Las Delegaciones provinciales de Educación disponen de un sitio específico en Internet dirigido a la comunidad educativa. Uno de estos sitios es: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/almeria/CulturaPaz/index.html>

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía que constituye una experiencia única en el ámbito del sistema educativo español. Este Plan contiene un conjunto de medidas coordinadas dirigidas al conjunto de actores sociales con responsabilidad en materia educativa, se guía por unos principios generales sostenidos tanto por el ordenamiento y marco jurídico español y andaluz como por los instrumentos y recomendaciones internacionales, se desarrolla a través de diferentes y diversificados programas y en conjunto constituye un instrumento eficaz para fomentar la *calidad en igualdad* de la educación. Cuatro ideas básicas sostienen su fundamentación teórica: 1/ La educación es un importante factor de progreso, de cohesión social y de desarrollo; 2/ La educación permite humanizar la globalización aprovechando sus oportunidades y reduciendo sus efectos negativos; 3/ La educación es un importante instrumento para construir una cultura que responde al derecho humano a la paz; 4/ La educación para la cultura de paz, desde un modelo ecológico y preventivo, aumenta los factores de protección contra todo tipo de violencia y favorece la mejora de la convivencia a través de la regulación pacífica de los conflictos.



Estas ideas o líneas generales se concretan en tres principios orientadores: Promover la paz como acción colectiva e individual; Saber convivir con los conflictos y proponer soluciones creativas y pacíficas a los mismos; Detener, disminuir y prevenir las manifestaciones de la violencia. Se trata en definitiva de desarrollar y articular un programa integral de acciones que -- como expresa el propio texto del Plan -- aúne los esfuerzos que desde distintos ámbitos se vienen realizando algunos de ellos incluidos en otros Planes de la Consejería de Educación. Seis son los objetivos que este Plan persigue: mejorar la convivencia en los centros educativos mediante el conocimiento y puesta en práctica de estrategias de negociación, regulación y solución pacífica de los conflictos; apoyar a los centros educativos en la elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos educativos integrales de Educación para la Cultura de Paz; dotarles de los recursos necesarios; fomentar la participación de todos los sectores de la comunidad educativa, mediante el impulso de acciones educativas coordinadas; promover la colaboración institucional mediante la difusión de la Cultura de Paz como base esencial del aprendizaje de los valores democráticos y el ejercicio de una ciudadanía responsable; y, por último, promover la acción de la investigación sobre la Cultura de Paz y Noviolencia. En síntesis, cuatro son los ámbitos de actuación de este Plan: El aprendizaje de una ciudadanía democrática; La educación para la paz y los derechos humanos; La mejora de convivencia escolar; La prevención de la violencia a través del aprendizaje de estrategias de mediación y resolución pacífica de los conflictos.

Tres han sido los grandes ejes de actuación llevados a cabo hasta el momento (2001-04) en la puesta en marcha del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia³⁴:

1/Desarrollo normativo: A través de diferentes órdenes y decretos se ha implantado este Plan en los ámbitos de desarrollo curricular en Educación Secundaria y Bachillerato, estructura y funcionamiento de la orientación educativa, funciones de la inspección educativa, creación de gabinetes provinciales de asesoramiento a la convivencia y la cultura de paz, fomento de la investigación sobre la paz, impulso y desarrollo de actuaciones por las asociaciones de padres y madres del alumnado y por las asociaciones de estudiantes, promoción de proyectos educativos integrales y creación de una Red de centros específica, etc.

2/Coordinación, planificación, desarrollo, seguimiento y valoración: Junto a la existencia de un coordinador regional del Plan, se han creado en cada provincia andaluza una Comisión de Planificación y Seguimiento constituida por todos los servicios educativos y representantes de los centros educativos que tiene entre otros objetivos la elaboración de un Plan Anual de Actuación; así mismo se ha creado la coordinación del Área de asesoramiento a la función Tutorial y convivencia dentro de los Equipos Técnicos de Orientación Educativa con funciones exclusivas de desarrollo de programas de acción Tutorial, educación en valores y cultura de Paz.

3/Desarrollo de objetivos y de medidas: exposición itinerante “La paz en tiempos de guerra” por las ocho provincias andaluzas, concurso escolar “La paz en tus manos”, cursos y jornadas de formación del profesorado, puesta en marcha de programas de mediación, puesta en marcha del Programa de Evaluación del Clima de centros y convivencia escolar, celebración del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz, publicación de materiales didácticos y de obras de divulgación, impulso y apoyo a la Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO, difusión de experiencias educativas a través del programa “El Club de la Ideas” de Canal Sur TV, concesión de cinco becas de investigación, ayudas económicas para realización de actividades extraescolares y complementarias...

5.2.1 Promoción de la Cultura de Paz a través de la Red “Escuela: Espacio de Paz”³⁵

³⁴ Como desarrollo de la puesta en marcha del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz hay que destacar: 1/ La creación del Área de Apoyo a la Función Tutorial del profesorado y de Asesoramiento sobre la Convivencia Escolar dentro del ETPOEP a través del Decreto 39/2003 de 18 de febrero (BOJA núm. 36 de 21 de febrero de 2003); 2/ La realización de tareas relacionadas con la mediación, resolución y regulación de conflictos en el ámbito escolar asignadas a los orientadores y orientadoras funcionarios y laborales que presten sus servicios en los Equipos de Orientación Educativa. (Artículo 9.1 de la Orden de 23 de julio de 2003- BOJA núm. 155 de 13 de Agosto de 2003); 3/ La Orden de 4 de septiembre de 2002, por la que se aprueba el Plan General de Actuación de la Inspección Educativa de Andalucía para los cursos académicos 2002-2003 y 2003-2004 (BOJA 28 Septiembre 2002 página núm.19017). De interés el contenido del Objetivo 2 que establece como actuación prioritaria la supervisión de la inspección de la coherencia entre los elementos que integran la organización escolar y el clima de convivencia de los centros que imparten ESO.; 4/ Las actividades formativas desarrolladas por los Centros del profesorado en el marco de sus planes anuales; 5/ La convocatoria de ayudas para el desarrollo de actividades relacionadas con los ámbitos del Plan destinadas a las AMPAS y asociaciones de estudiantes; 6/ La Ley Andaluza de Universidades aprobada por el Pleno del Parlamento en sesión celebrada los días 10 y 11 de diciembre de 2003 (Orden de publicación de 16 de diciembre de 2003), expresa en su Capítulo I referido al estudio, docencia e investigación del Título III, en su artículo 53.2 lo siguiente: “De manera singular, los programas de financiación universitaria condicionada contemplarán ayudas a programas universitarios que estén orientados a favorecer la consecución de los objetivos anteriores así como a todas aquellas actuaciones de las Universidades destinadas a desarrollar iniciativas en favor del desarrollo económico y social de Andalucía, la sostenibilidad ambiental y el desarrollo de las energías alternativas no contaminantes, la articulación del territorio andaluz, la difusión e internacionalización de la ciencia, la cultura, el arte y el patrimonio de Andalucía, la cooperación al desarrollo, interculturalidad, fomento de la cultura para la paz y la no violencia, de las políticas y prácticas de igualdad y muy especialmente las de género, y atención a colectivos sociales especialmente desfavorecidos”.

³⁵ Esta Red , en el curso escolar 2003-04, estaba constituida por 354 centros educativos que desarrollaron 305 proyectos unicentro, 13 proyectos intercentros con implicación de varios centros educativos de una misma localidad o zona y 15 proyectos en centros concertados. En esta Red inicial participaron 4.353 profesores/ as y 1.052 miembros de la Comunidad Educativa con la implicación directa de 1.221 instituciones del entorno. En la convocatoria regulada por las Ordenes de 9 y 10 de Febrero de 2004 para los cursos 2004-2006 que impulsan el desarrollo de proyectos integrales “Escuela: Espacio de Paz” a través de ayudas y reconocimiento a los centros andaluces sostenidos con fondos públicos, con excepción de los universitarios, han participado un total de 815 centros, a través de la presentación de 708 proyectos. En la actualidad, la Red está integrada por un total de 801 centros en los que participan a través de proyectos integrales 274.359 alumnos/ as, 11.807 profesores/ as, 5.604 miembros de las respectivas comunidades educativas y 3.421 instituciones, asociaciones y colectivos sociales del entorno de los colegios e institutos.

De todas estas medidas es de destacar por su relevancia la creación de la Red “Escuelas: Espacio de Paz” constituida por aquellos centros que desarrollan un proyecto integral desde el enfoque de la Educación para la Cultura de Paz, implican en sus procesos participativos a toda la comunidad educativa, constituyéndose en verdadera comunidad de aprendizaje y aplican estrategias de mejora de la convivencia y de prevención a través de la resolución pacífica de los conflictos. Los centros docentes que forman esta Red tienen en común los siguientes rasgos:

Comparten los mismos objetivos: Estos centros se caracterizan por desarrollar proyectos integrales con participación de los miembros de la Comunidad educativa, especialmente de los componentes de las Comisiones de Convivencia, para alcanzar los objetivos del Plan Andaluz en todos o en alguno de sus ámbitos: aprendizaje de la ciudadanía democrática; educación para la paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia; la mejora de la convivencia escolar, y la prevención a través de la puesta en práctica de los Métodos y Estrategias de Resolución pacífica de los conflictos. Estos proyectos se integran en el Plan Anual de Centro. Implican colectivamente a toda la comunidad educativa en la planificación y ejecución de las actividades previstas, promoviendo la reflexión, la cooperación, el trabajo en equipo, el diálogo y el consenso de todos los sectores de la comunidad educativa para su puesta en práctica. Esto requiere el estudio y aprobación previa del proyecto por el Claustro de Profesores y por el Consejo Escolar del Centro. Los proyectos son impulsados, principalmente, por el Equipo Directivo del centro que motiva a toda la comunidad escolar sobre la necesidad y conveniencia del mismo, asegura la participación en el mismo de la Comisión de Convivencia del Consejo Escolar del Centro y promueve la constitución de un Equipo de Trabajo del Proyecto, cuya misión consiste en definir el proyecto, presentarlo al Claustro y al Consejo Escolar para su aprobación, impulsar y coordinar su desarrollo, y hacer el seguimiento del mismo.

Comparten un mismo modo de organizarse a través de un Equipo de Trabajo en el que participan todos los sectores de la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias), con la colaboración de otros sectores sociales y/ o institucionales del entorno. Dicho Equipo de Trabajo designa un Coordinador/ a del Proyecto que pertenece al Equipo Directivo o, en su defecto, es miembro de su Claustro. Los miembros de la Comisión de Convivencia (o al menos uno de sus miembros designada por la misma) participan en el Equipo de Trabajo. En el caso de proyectos en los que participa más de un centro, el proyecto es único y tiene un Equipo de Trabajo Intercentros, compuesto equilibradamente por miembros de todos los centros participantes, siendo coordinado por un coordinador general. En este caso, cada centro participante tiene su propio Equipo de Trabajo y su propio coordinador. Los miembros de la Comisión de Convivencia que en cada centro forman parte de este equipo, forman parte del Equipo de Trabajo Intercentros.

Participan en la Red a través de la presentación de proyectos: Los centros docentes que deciden participar en cada convocatoria elaboran un proyecto que, como mínimo, contempla, entre otros, los siguientes aspectos: Diagnóstico de la situación del centro y su entorno; finalidades educativas; objetivos a conseguir; actividades; participación del entorno y evaluación. La duración de los proyectos aprobados por primera vez en cada convocatoria es de dos cursos escolares. Para seguir perteneciendo a la Red, por igual periodo, los centros pueden presentar un nuevo proyecto o solicitar prórroga. En ambos casos deberán cumplir con los requisitos que se fijan en la convocatoria correspondiente. Aquellos centros que lo deseen pueden presentar su proyecto y participar en la Red, sin solicitar ayuda económica, beneficiándose así de los recursos, ventajas y reconocimientos de los que son merecedores. La valoración de las solicitudes se realiza por la Comisión Provincial de Seguimiento del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia constituida por: Delegado/ a provincial de educación, Jefe/ a del Servicio de Ordenación Educativa, Inspector/ a , Coordinador/ a provincial del formación del profesorado, Coordinador/ a del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional, Coordinador/ a del Área de apoyo a la función Tutorial y de Asesoramiento a la Convivencia Escolar, los miembros del Gabinete Provincial de Cultura de Paz y cuatro representantes de los centros participantes en la Red. Y corresponde a la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación dictar la resolución definitiva de aprobación de los proyectos y concesión de ayudas económicas.

Reciben el mismo seguimiento y asistencia técnica. Existen dos modalidades de seguimiento: Interno y Externo. El primero se realiza periódicamente por el Equipo de Trabajo a través de los procedimientos que él mismo establece. El segundo se realiza a través de los mecanismos que la Delegación de Educación y Ciencia de cada provincia establece en el seno de la Comisión Provincial de Seguimiento del Plan Andaluz. Así mismo, las delegaciones provinciales atienden las demandas de asesoramiento y asistencia técnica que los centros recaban para la planificación y desarrollo de los proyectos, a través de los Gabinetes de Asesoramiento de la Convivencia y la Cultura de Paz y demás servicios dependientes de la Delegación Provincial.

Reciben el merecido apoyo y reconocimiento. Además de la ayuda económica, los centros y el profesorado participante recibe el reconocimiento merecido a través, entre otras, de las siguientes medidas: 1/ Difusión de los mejores proyectos, en las formas que se determine, como medio de promover la reflexión, el intercambio de experiencias y el conocimiento de los mismos por parte de otros centros que quieran desarrollar proyectos similares en el futuro. A este fin, la Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad crea un espacio específico en su página Web, dentro del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia; 2/ Creación y participación en la Red de "Escuelas: espacio de Paz"; 3/ Reconocimiento de la participación activa del profesorado en los Equipos de Trabajo como mérito específico a los efectos de promoción retributiva (sexenios) y docente legalmente establecidos o que se pudieran establecer, valorando las actividades realizadas con el alumnado y otros miembros de la Comunidad Educativa en desarrollo del Proyecto.: "Escuela: espacio de paz" presentado por el centro; 4/ La Consejería de Educación proroga la concesión de ayuda, con igual o diferente cuantía de la convocatoria anterior, a aquellos centros que, habiendo solicitado la prórroga, se considere que han desarrollado adecuadamente sus proyectos. Esta nueva asignación de ayuda va destinada a financiar la continuidad del proyecto en los dos cursos escolares siguientes; 5/ En cumplimiento de la medida 2.1 del Plan, la Consejería de Educación reconoce públicamente, por los medios que determina, a los centros que desarrollan *Proyectos integrales* aprobados y que forman parte de la Red "Escuela: Espacio de Paz".

5.2.2 Características de los proyectos integrales a desarrollar por la Red Andaluza "Escuela: Espacio de Paz"³⁶

Podemos definir un proyecto integral como la propuesta pedagógica que aspira a construir la Cultura de Paz y que da sentido a todas las acciones que realiza el centro educativo: explica a dónde se desea llegar, qué tipo de persona desea formar, qué valores se intenta promover y qué acciones se van a realizar para ello (modelo y estilo de gestión y de organización, propuesta curricular, clima educativo, etc.). Es por consiguiente un instrumento que expone las intenciones que los miembros de una comunidad educativa pretenden alcanzar, especificando los objetivos y las actuaciones a desarrollar en un periodo determinado de tiempo de acuerdo con su entorno socio-cultural. Es decir, es una concreción particular del Proyecto Educativo y un elemento esencial del Plan Anual de Centro que requiere (Tuvilla, 2004a):

- Definir y clarificar, con la participación de todos los miembros de la Comunidad Educativa, qué se entiende por Educación para la Cultura de Paz en el contexto educativo y social del centro, de acuerdo con las características del alumnado y del medio en que está situado.
- Reformular las finalidades educativas del proyecto de centro de acuerdo con los principios orientadores de la Educación para la Cultura de Paz como un rasgo esencial que define las señas de identidad de centro educativo.
- Analizar cada uno de los Objetivos Generales propuestos para determinar cuáles son los valores que subyacen en ellos, concretarlos en objetivos específicos, operacionales y medibles según la realidad

³⁶ Para facilitar, por parte de los centros educativos andaluces, el desarrollo de estos proyectos la Consejería de Educación ha editado en su versión ampliada y breve una *Guía para elaborar un Proyecto integral "Escuela: Espacio de Paz"*. Otros materiales de apoyo son: *Guía sobre la convivencia escolar y la resolución pacífica de conflictos* y *Guía sobre la mediación escolar*.

del centro, estableciendo criterios consensuados de selección y concreción de contenidos y de actuaciones.

- Reflexionar sobre el papel del profesorado y del resto de miembros de la comunidad educativa, así como del modelo más idóneo de organización escolar en relación con el clima escolar deseado.
- Reflexionar, debatir y consensuar los criterios metodológicos que han de estar presentes en el proyecto, así como las fases del desarrollo del mismo.
- Concretar las actividades educativas comunes al centro dirigidas tanto al alumnado, profesorado y resto de miembros de la comunidad educativa y otras instituciones del entorno.
- Decidir sobre qué materiales y recursos son los más adecuados para llevar a la práctica dicho proyecto.
- Establecer los criterios e instrumentos de seguimiento y evaluación.

En resumen, un proyecto integral *Escuela, espacio de paz* es un elemento singular del Plan Anual de centro que considera la Cultura de la paz como un rasgo de la identidad del centro, contempla de manera integrada diversos aspectos (formativos, organizativos, curriculares y relacionales), es flexible (susceptible de modificaciones periódicas en función de la realización de cada una de sus fases), es prospectivo (funciona como instrumento de mejora constante del centro), es coherente (busca la correcta interrelación de los objetivos propuestos con el modelo de organización y de gestión que aspira), implica un compromiso y una acción coordinada (con la participación de todas las personas implicadas en su desarrollo) y es útil (responde a un diagnóstico previo de las necesidades del centro).

PLAN ANDALUZ DE EDUCACIÓN PARA LA CULTURA DE PAZ

Objetivos	Medidas
1.- Mejorar el clima de convivencia en los centros docentes, mediante estrategias de negociación, regulación y solución pacífica de los conflictos.	1.1 Creación de gabinetes de asesoramiento de la convivencia y la cultura de paz. 1.2. Formación del profesorado para la puesta en marcha de estrategias de regulación y mediación de conflictos en el centro. 1.3. Puesta en marcha de programas de arbitraje y mediación de conflictos en el centro. 1.4. Fomento de actividades extraescolares y complementarias dirigidas a la mejora de la convivencia.
2.- Apoyar a los centros educativos en la elaboración, el desarrollo y la evaluación de proyectos educativos integrales de Cultura de Paz y Noviolencia.	2.1. Impulsar la participación de los centros en el proyecto “ Escuela: espacio de paz ”. 2.2. Impulso de la educación en valores a través de los proyectos de innovación educativa . 2.3. Analizar y orientar desde el Observatorio sobre la convivencia escolar las acciones de mejora encaminadas a la prevención de la violencia. 2.4. Formación del profesorado . 2.5. Recopilación y elaboración de materiales didácticos . 2.6. Organizar y realizar congresos, jornadas y seminarios . 2.7. Posibilitar la estabilidad de los equipos de profesoras y profesores que estén desarrollando programas en este ámbito.
3.- Dotar a los centros docentes de recursos , favoreciendo la prevención de la violencia.	3.1. Creación de la figura del profesor/a mediador/a . 3.2. Mejora de la plantilla y disminución de la ratio en ciertos centros docentes. 3.3. Mejora de la percepción que el alumnado tiene de su propio centro y de la enseñanza que recibe en ellos y potenciación de las relaciones del centro con su entorno . 3.4. Mejora de las condiciones de seguridad del entorno de los centros escolares. 3.5. Asesoramiento y apoyo jurídico al profesorado.
4.- Fomentar la participación de todos los sectores de la comunidad educativa en los centros.	4.1. Promocionar las “Escuelas de madres y padres” para la formación en la Cultura de Paz y Noviolencia. 4.2. Apoyar las asociaciones , clubes y acciones de paz y noviolencia impulsadas por el alumnado . 4.3. Impulsar y apoyar los proyectos integrales de centro que incluyan en su desarrollo actividades socio-comunitarias .
5.- Promover la colaboración institucional facilitando la implicación de los centros.	5.1. Extender la Red de Escuelas asociadas a la UNESCO . 5.2. Establecer convenios con otras entidades y potenciar la colaboración con otras administraciones públicas para realizar actividades relacionadas con la Cultura de Paz y Noviolencia. 5.3. Realizar campañas de información y sensibilización , a través de los medios de comunicación. 5.4. Crear en la página Web de la Consejería un apartado específico para el Plan de Cultura de Paz y Noviolencia.
6.- Promover la reflexión, el análisis, el debate y la investigación sobre la Cultura de Paz y la Noviolencia .	6.1. Cursos de formación en el ámbito universitario sobre los contenidos de la Cultura de Paz. 6.2. Incluir en los Planes de Estudios materias relacionadas con la Cultura de paz. 6.3. Publicación de estudios e investigaciones . 6.4. Apoyo a la investigación en este campo.

3. Conclusiones

En la actualidad, el derecho humano a la paz, síntesis de todos los derechos humanos, no es sólo un imperativo moral sino jurídico, cuya positivación se encuentra expresa en los instrumentos internacionales, regionales y nacionales. Dicho imperativo, recogido en la mayoría de las constituciones del mundo, inspira distintos marcos normativos en materia de educación que se concreta en distintos modelos programáticos bien sea en el marco de la Educación para la Cultura de Paz (enfoque integral), bien en el marco de la educación en derechos humanos y/o educación para la ciudadanía democrática (enfoque extensivo) o bien en la llamada educación cívica o en valores democráticos (enfoque restringido).

La educación para la ciudadanía democrática fundada en los derechos humanos, prescripción constitucional y compromiso internacional ineludible, constituye, desde la década de los noventa, una prioridad en las políticas y reformas educativas contemporáneas. No obstante, deben realizarse esfuerzos encaminados a implementar una verdadera educación en derechos humanos que supere la brecha existente en la actualidad entre las grandes declaraciones de intenciones y el desarrollo normativo y curricular existente; entre los ideales programáticos y la práctica real. Esto requiere no sólo de la inclusión de la educación en derechos humanos, como elemento esencial y finalidad última de la educación, sino de medidas concretas que permitan que esta educación constituya, a lo largo de toda la vida, un instrumento básico del ejercicio de la ciudadanía democrática.

4. Bibliografía Consultada

- ABELLÁN, Victoria (1998), Artículo 28. En ANUE: *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Icaria, Barcelona.
- BÁRCENA, F. (1997): *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Paidós, Barcelona.
- BEST, F (1992): *Pour l'éducation aux droits de l'homme*. Conseil de l'Europe. CCC, Strasbourg.
- BÍRZÉA, C (2004): *Les politiques de l'ECD en Europe. Une Synthèse*. En *éducation à la citoyenneté démocratique 2001-2004*. Edita : Consejo de Europa, Strasbourg (DGIV/EDU/CIT (2004)).
- BOBBIO, Norberto (1982), *Derecho y Guerra* En *El problema de la guerra y las vías de la paz*. Gedisa, Barcelona.
- BORJA, J. (2002): *Ciudadanía y globalización*. Documentos número 29. Centro de documentación en políticas sociales, Buenos Aires.
- CASTELLS, M. (1998): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. 2. El poder de la identidad. Alianza, Madrid.
- COBO SUERO, J. M (2001), *Educación ética y Nueva Sociedad Mundial*, en *Globalización y Educación*, Revista de Educación, núm. Extraordinario, Madrid, MEC.
- CUELLAR, R (2000), *Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José de Costa Rica.
- DAVIES, L (2003): *Global review of the UNESCO associated schools project*. CIER, Universidad de Birmingham, UK.
- FONDEVILA, F y MARTÍ, M (1999): *Escuelas Asociadas a la UNESCO: Diez experiencias entorno a los derechos humanos*, en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 277. Ciss Praxis, Barcelona.
- GRUPO DE LISBOA (1995) *Limites à la Compétitivité: Pour un nouveau contrat mondial*. Labor, Bruxelles,.
- HEATER, D. (1990): *Citizenship: The Civic Ideal in World History, Politics and Education*. Longman Group, London and New York.
- IIDH (2002): *I Informe Interamericano de Educación en Derechos Humanos*. Estudio de 19 países, Instituto Interamericano de derechos humanos, San José de Costa Rica.
- IIDH (2003): *II Informe Interamericano de Educación en Derechos Humanos*. Estudio de 19 países, Instituto Interamericano de derechos humanos, San José de Costa Rica.
- IIDH (2004): *III Informe Interamericano de Educación en Derechos Humanos. Desarrollo en la formación de educadores*. Estudio de 19 países. Instituto Interamericano de derechos humanos, San José de Costa Rica.
- MAGENDZO, A (1994): *Una visión analítica de la educación en Derechos Humanos en América Latina*, en TUVILLA, J: *La escuela: instrumento de paz y solidaridad*. MCEP, Sevilla.
- MAGENDZO, A (2000): *La educación en derechos Humanos en América Latina: una mirada de fin de siglo*. En CUELLAR, R: *Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José de Costa Rica.

- MARTÍ, M (1992): Las Escuelas Asociadas a la UNESCO, en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 203, Mayo, p 61-63. Ciss Praxis, Barcelona.
- MONCLÚS, A (1988): Las Escuelas Asociadas: origen, estructura y metodología, en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 164, Noviembre, p 24-26. Ciss Praxis, Barcelona.
- PATRICK, J.J. (1996): Principles of Democracy for the Education of Citizens. En Patrick, J.J. and L.A. Pinhey (Eds.) *Resources on Civic Education for Democracy: International Perspectives*. Yearbook No. 1. Bloomington (Indiana-USA), Adjunct ERIC Clearinghouse for International Civic Education, Indiana University.
- PRADA BENGOA, J. I (1985): Escuelas Asociadas, en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 127, julio, p 84-85. Ciss Praxis, Barcelona.
- RODRÍGUEZ, DINA (2000), *The Role of Human Rights Education in building a Culture of peace in Latin America*. University for Peace, Costa Rica.
- SCHMELKES, S (1995): Educación para los derechos humanos: reflexiones a partir del conocimiento y de la práctica latinoamericana en *La Piragua*, revista latinoamericana de educación y política, núm. 11. Consejo de Educación de Adultos de América Latina, Santiago de Chile.
- SERPAJ (1993): Experiencias y estrategias de formación docente en derechos humanos, en *Educación y Derechos Humanos: Cuadernos para docentes*, año VI, núm. 19, Julio. Servicio Paz y Justicia, Montevideo.
- TEDESCO, J. C (1990): Las perspectivas de la educación en América Latina en *Cuadernos de Educación*, núm. 192. CIDE, Santiago de Chile.
- TEDESCO, J. C (2001): Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo. *Revista de Educación*. MEC, Madrid.
- TOURAINE, A. (1992): *¿Qué es la Democracia?*. Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile.
- TUVILLA RAYO, J (1994): *La escuela: instrumento de paz y solidaridad*. MCEP, Sevilla.
- TUVILLA RAYO, J (1998): *Educación en Derechos Humanos: Hacia una perspectiva global*. Desclée De Brouwer, Bilbao.
- TUVILLA RAYO, J (2003): Programas internacionales de Educación para la Paz. En Muñoz y otros: *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*. Universidad de Granada.
- TUVILLA RAYO, J (2004): *Cultura de Paz. Fundamentos y claves educativas*. Desclée De Brouwer, Bilbao.
- TUVILLA RAYO, J (2004a) : *Guía para elaborar un Proyecto Integral de "Escuela: Espacio de Paz"*. Consejería de educación de la Junta de Andalucía, Sevilla.