

# Concepciones acerca de la Paz desde la perspectiva de los estudiantes de Magisterio

María Arenas Ortiz  
Granada 2012



Directores:

Alfonso Fernández Herrería  
M<sup>a</sup> Carmen López López

UNIVERSIDAD DE GRANADA



**CONCEPCIONES ACERCA DE LA PAZ DESDE LA  
PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES DE  
MAGISTERIO**

TESIS DOCTORAL

**REALIZADA POR:**

MARÍA ARENAS ORTIZ

**DIRIGIDA POR:**

DR. ALFONSO FERNÁNDEZ HERRERÍA

**CODIRIGIRA POR:**

DRA. M<sup>a</sup> CARMEN LÓPEZ LÓPEZ

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

GRANADA, 2012

Editor: Editorial de la Universidad de Granada  
Autor: María Arenas Ortiz  
D.L.: GR 1378-2013  
ISBN: 978-84-9028-551-0



**UNIVERSIDAD DE GRANADA**

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA



**CONCEPCIONES ACERCA DE LA PAZ DESDE LA  
PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES DE  
MAGISTERIO**

**MEMORIA PRESENTADA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR CON  
MENCIÓN DE DOCTORADO INTERNACIONAL, POR:**

MARÍA ARENAS ORTIZ

**BAJO LA DIRECCIÓN DE LOS DOCTORES:**

DR. ALFONSO FERNÁNDEZ HERRERÍA

DRA. M<sup>a</sup> CARMEN LÓPEZ LÓPEZ

GRANADA, 2012



TESIS DOCTORAL

**CONCEPCIONES ACERCA DE LA PAZ DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS  
ESTUDIANTES DE MAGISTERIO**

Doctoranda:

María Arenas Ortiz

Directores:

Alfonso Fernández Herrería

M<sup>a</sup> Carmen López López

La doctoranda María Arenas Ortiz y los directores de la tesis Dr. Alfonso Fernández Herrería y Dra. M<sup>a</sup> Carmen López López, garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por la doctoranda bajo la dirección de los directores de esta tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Granada, 21 de Noviembre de 2012.

Fdo. Directores de la tesis:



Dr. Alfonso Fernández Herrería



Dra. M<sup>a</sup> Carmen López López

Fdo. Doctoranda:



María Arenas Ortiz







Universidad de Granada



## AUTORIZACIÓN PARA LA PRESENTACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL

1.- Datos personales del autor de la Tesis		
Apellidos: ARENAS ORTIZ	Nombre: MARÍA	
DNI/Pasaporte/NIE:26043093D	Teléfono:699540435	Correo electrónico: MARENAS@UGR.ES

2.- Datos académicos
Programa de Doctorado: CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Título de la Tesis: CONCEPCIONES ACERCA DE LA PAZ DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES DE MAGISTERIO

3.- Autorización del Director/es	
D:ALFONSO FERNÁNDEZ HERRERIA	DNI/Pasaporte/NIE:45048108L
Departamento/Institución: PEDAGOGÍA- UNIVERSIDAD DE GRANADA	Correo electrónico: ALFONSO@UGR.ES
Dª: Mª CARMEN LÓPEZ LÓPEZ	DNI/Pasaporte/NIE:24185530H
Departamento/Institución: DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR-UNIVERSIDAD DE GRANADA	Correo electrónico: MCLOPEZ@UGR.ES



Como Directores de la Tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza el trabajo ha sido realizado por el/la doctorando/a bajo nuestra dirección y se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones. Así mismo, el trabajo reúne todos los requisitos de contenido, teóricos y metodológicos para ser admitido a trámite, a su lectura y defensa pública, con el fin de obtener el referido Título de Doctor, y por lo tanto AUTORIZAMOS la presentación de la referida Tesis para su defensa y mantenimiento de acuerdo con lo previsto en el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero,

Granada, 21 de Noviembre de 2012.

Director/es de la Tesis

Fdo:



Sr. COORDINADOR DEL PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



“Cada cual vive en el mundo  
que es capaz de imaginar”

(Barrios, 2008, 84)



A mis padres,  
por mostrarme con su ejemplo  
cómo trabajar constantemente  
por un mundo en paz  
y a mis tutores, Alfonso  
y Mari Carmen,  
por sus sabios consejos  
y sus sonrisas imborrables.





## **AGRADECIMIENTOS**

Me gustaría comenzar agradeciendo a mi profesor y tutor Alfonso Fernández, primero por su labor como docente e investigador de la que he podido nutrirme, y segundo por dirigirme en la realización de esta tesis. Sin su apoyo, sin su generosidad, sin su paciencia, sin su ejemplo, sin sus consejos y sin su confianza en mí, estoy segura de que no habría sido posible esta investigación.

También agradezco, la codirección de esta investigación, a M<sup>a</sup> Carmen López López, pues ella ha sido parte fundamental en la metodología y la estructura de esta tesis. Su constancia, sabiduría y dedicación en el trabajo han sido todo un modelo a seguir.

Gracias a todos y cada uno de los componentes de “la furgoneta de la paz”, a los que se consideran “imperfectólogos” y a quienes forman parte del Instituto de la Paz y los Conflictos de Granada, puesto que me han acogido cálidamente como una más de su familia, me han asesorado, han participado en mi formación y han confiado en mí. En especial, gracias a Francisco Muñoz y a Jorge Bolaños por su simpatía, generosidad y calidez en el trato hacia las personas; de sus conocimientos he podido sustentar gran parte del marco teórico y de la metodología de esta investigación. Asistir a los diversos seminarios y compartir tiempo con todos los miembros del instituto me ha posibilitado crecer como joven investigadora y como persona.

A las personas que durante mi estancia en Sheffield me han asesorado con respecto a la investigación internacional, mostrándome otro modo de ejercer nuestra profesión y ayudándome a mejorar en otro idioma, en especial agradezco a Michael Foley y Benjamin Ziemann.

Mi más sincero agradecimiento a todos aquellos profesores y profesoras que han participado en mi formación, en especial a los que forman parte del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada. Ellos me han mostrado el maravilloso y complejo mundo de la educación, de la relación entre las personas y con uno mismo, de la convivencia, de los valores y de los importantes e inquietantes retos a los que nos enfrentamos. Gracias por animarme a construir mi propio mundo, mi propia forma de educar y mi propia tesis.

Mención especial merecen los miembros de mi familia; mis padres, Rafa y Rosi, y mi hermano, Rafa. Cada uno de ellos me ha apoyado emocional y económicamente durante el viaje que ha supuesto este proyecto. Gracias a mi familia he descubierto que el amor y el cuidado es la fuente del resto de valores y, por supuesto, de la paz. En los momentos de desmotivación ha sido todo un lujo contar incondicionalmente con ellos.

A mi pareja también deseo agradecerle que haya sido el arquitecto de la paz en nuestro hogar y que sea el productor de días únicos para experimentar situaciones nuevas en el impresionante y apasionante mundo de las relaciones interpersonales.

No podría olvidarme de agradecer a mis inmejorables amigos y amigas, quienes me han acompañado en una parte elemental de mi desarrollo como persona y con quienes he compartido instantes maravillosos que cambiaron mi paradigma, ahora sé lo que realmente significa la palabra compartir. De ellos, entre otras cosas, he aprendido que la paz no sólo hay que conocerla, sino que hay que imaginarla, sentirla, vivirla y disfrutarla.

Especial ha sido el aporte de mi compañera de fatigas, Eva, quien me ha comprendido y apoyado, evitando muchos momentos de ansiedad fruto del desconocimiento. Y por supuesto, gracias a Oscar, quien me ayudó a diseñar la portada de este trabajo.

Por otro lado, quiero expresar mi agradecimiento a la Universidad de Granada, concretamente al Plan Propio de la Universidad y en especial al Programa Formador de Investigadores. Debido a la beca que se me otorgó he podido descubrirme a mí misma en el camino de la investigación. Sin esta remuneración económica y la responsabilidad que conllevaba, probablemente nunca habría emprendido este proyecto.

Quiero agradecer, también, a todos los futuros maestros y maestras que, generosamente y desinteresadamente, se prestaron a rellenar el cuestionario, y especialmente a mi alumnado, siempre dispuesto a participar. Gracias a los dibujos en los que reflejaban su concepto de paz y a la ayuda de un amigo muy especial con conocimientos en diseño gráfico se ha creado la portada de esta tesis.

Mis agradecimientos no terminan aquí, pues no quiero finalizar sin agradecer a los seres cotidianos que normalmente pasan desapercibidos o que no son considerados tan importantes como para nombrar en los agradecimientos de una tesis.

Así pues, gracias Sira por permanecer fiel a mi lado, gracias a aquéllos que originan nuevos conocimientos y a quienes los perpetúan en libros o imágenes, gracias a los niños y niñas por ser mi fuente de inspiración en los momentos en que me siento perdida, gracias a aquellas personas que trabajan por la paz, y sobre todo, gracias naturaleza, por permitirme existir.



“La paz es ilusoria cuando se es pretencioso...

La paz no es un juguete que uno agita

No es un nuevo perfume que se usa y se prueba

Cálido y vigoroso

Ninguna suma de dinero puede comprarla

Nadie puede encontrarla y dársela

Cada día debemos trabajar para conseguirla

La paz es como una luz

Que brilla en el interior

De todos y cada uno de nosotros”

(Gcina Mhlophe en Bastida y Sarsanedas, 2004, 67)

**Nota:** Somos conscientes de que el lenguaje es más que palabras y se ha intentado utilizarlo de forma no sexista siempre que ha sido posible, guardando un equilibrio entre las recomendaciones de los movimientos de reivindicación y los de la Real Academia Española de la Lengua. Desde aquí se desea aclarar que en los casos que se utiliza el masculino como genérico se hace referencia a ambos sexos sin menoscabo para no ser reiterativos a lo largo de todo el texto de esta tesis.



## RESUMEN

El presente trabajo de investigación se ha desarrollado con la finalidad de estudiar las concepciones sobre la paz que tienen los estudiantes de las diferentes especialidades de Magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada al finalizar sus estudios. Los docentes, sus concepciones y percepciones, son elementos claves en su proceso formativo y su posterior ejercicio profesional. Estudiar sus percepciones permite entender la posición desde la que entienden la paz, sus expectativas, compromisos y poder comprender sus actuaciones.

Con este fin se ha optado por una metodología de corte cuantitativo a través de cuestionario. Este instrumento ha sido sometido a pruebas de validez y fiabilidad, y con los datos obtenidos del mismo, se han efectuado los siguientes análisis: factorial confirmatorio y factorial exploratorio para explorar los constructos teóricos de nuestro cuestionario, descriptivos y de contraste para determinar las diferencias de concepciones en función de cada una de las variables contextuales (edad, género, elección de la titulación, especialidad, formación, satisfacción con la formación recibida y la experiencia previa como docente), correlacionales y de contingencias para estudiar las relaciones entre estas variables independientes o contextuales.

Los análisis realizados en este trabajo evidencian, entre otras cuestiones, que es posible acceder a las concepciones de los futuros docentes a través de un cuestionario, que los futuros docentes tienen concepciones de paz diferentes según su edad, género, elección de la titulación, especialidad, formación, satisfacción con la formación recibida y la experiencia previa como docentes, y el carácter multidimensional del concepto de paz aunque se aprecia una supremacía de la dimensión social sobre el resto de dimensiones analizadas.

Este tipo de estudio genera aportaciones de gran valor para la evaluación de la formación inicial del profesorado y nos sitúa en disposición de emprender procesos de reflexión desde los que impulsar su mejora en unos momentos en que se encuentran en plena implantación las nuevas titulaciones.

## ABSTRACT

This research work has been developed in order to study the perception of peace of students of the diverse specialisations of the Teaching degree of the Faculty of Education of the University of Granada after their graduation. Teachers and their perceptions are key elements in their own instructing process and their subsequent practice. By studying their perceptions, we can understand the position they see peace from, their expectations, their commitments and, therefore, we will be able to understand their actions.

With this purpose, the quantitative approach method has been chosen through a questionnaire. This tool has undergone reliability and validity tests, and with the data obtained from them, the following analysis have been carried out: confirmatory factor and exploratory factor to explore the theoretical constructs of our questionnaire, contrast and descriptive to determine the different perceptions based on each of the contextual variables (age, gender, choice of degree, speciality, instruction, satisfaction with the training received and previous experience as teacher), correlational and of eventuality-based to study the relationships among these contextual or independent variables.

The analysis performed in this study show, among other things, that it is possible to gain access to the perceptions of prospective teachers through a questionnaire, that prospective teachers have different perceptions of peace according to their age, gender, choice of degree, speciality, training, satisfaction with the received training and their previous experience as teachers, and the multidimensional nature of the concept of peace, even though it can be seen a supremacy of the social dimension above the rest of the dimensions analysed.

This kind of study creates valuable contributions to assess the initial training of the teachers and places us in the position of carrying out processes of thought to motivate their improvement at a time in which the new degrees are being fully implemented.



# ÍNDICE

## PARTE I: MARCO CONCEPTUAL

---

<b>INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b> .....	39
1. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	39
2. SUPUESTOS BÁSICOS: APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE PAZ DESDE LA PAZ.....	46
3. PROPÓSITO DEL ESTUDIO .....	53
3.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....	53
3.2. OBJETIVOS .....	53
3.3. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN.....	54
3.4. ALGUNAS PREGUNTAS QUE ORIENTAN NUESTRO TRABAJO.....	56
4. MODELO DE INVESTIGACIÓN.....	56
5. ESTRUCTURA DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.....	60
<b>CAPÍTULO 1. EL CONCEPTO DE PAZ DESDE DISTINTAS TRADICIONES HISTÓRICAS</b> .....	65
1. LA NATURALIZACIÓN DE LA PAZ: LA PAZ SILENCIOSA.....	65
2. LA FUENTE HISTÓRICA DEL CONCEPTO DE PAZ .....	69
2.1. COSMOVISIONES CLÁSICAS OCCIDENTALES.....	70
2.1.1. El eiréne griego.....	70
2.1.2. La pax romana .....	73
2.1.3. El salam árabe.....	76
2.1.4. El shalom hebreo .....	80
2.1.5. El ágape cristiano .....	83

2.2. COSMOVISIONES CLÁSICAS ORIENTALES .....	86
2.2.1. El shanti hinduista .....	86
2.2.2. El ahimsâ jaimista.....	87
2.2.3. El ahimsâ budista.....	88
2.2.4. La paz bahaista .....	90
2.2.5. Ho p'ing y p'ing ho y otras tendencias de pensamiento chino.....	92
2.2.6. El heiwa-wahei japonés, el pyong-hwa coreano y el kapayapaan filipino .....	95
2.3. LA PAZ. ALGUNAS APORTACIONES DESDE LOS PUEBLOS INDÍGENAS Y LOS MOVIMIENTOS SOCIALES.....	96
<b>CAPÍTULO 2. EL CONCEPTO DE PAZ EN LA ACTUALIDAD: SU ESTUDIO CIENTÍFICO.....</b>	<b>101</b>
1. DIMENSIONES DEL CONCEPTO DE PAZ .....	101
1.1. LA PAZ DESDE LA DIMENSIÓN SOCIAL.....	101
1.1.1. De la paz negativa a la paz positiva directa.....	101
1.1.2. De la paz positiva a la paz positiva estructural.....	104
1.1.3. Paz positiva cultural .....	107
1.1.4. Paz feminista .....	109
1.2. LA PAZ DESDE LA DIMENSIÓN ECOLÓGICA: PAZ GAIA .....	116
1.3. LA PAZ DESDE LA DIMENSIÓN INTERNA: PAZ INTERNA .....	126
2. HACIA UNA RECONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE PAZ.....	133
2.1. NECESIDAD DE UNA RECONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE PAZ... .....	133
2.2. HACIA UNA RECONSTRUCCIÓN SISTÉMICO-COMPLEJA DE LA PAZ .....	136

2.2.1. Paz sistémico-compleja imperfecta .....	137
2.2.2. La paz sistémico-compleja a través de la Carta de la Tierra .....	142
3. LA INVESTIGACIÓN PARA LA PAZ: LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ COMO CAMPO DE INDAGACIÓN .....	146
3.1. LA EVOLUCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA PAZ COMO MARCO DE REFERENCIA DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ .....	146
3.2. ALGUNAS INVESTIGACIONES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ.....	152

## **PARTE II: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

---

<b>METODOLOGÍA.....</b>	<b>171</b>
1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	171
1.1. SELECCIÓN Y RECOGIDA DE DATOS DE LA POBLACIÓN.....	171
1.2. CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN ACCESIBLE.....	173
1.2.1. Distribución del alumnado en función de la edad .....	173
1.2.2. Distribución del alumnado en función del género.....	174
1.2.3. Distribución del alumnado en función de la elección de la titulación .....	174
1.2.4. Distribución del alumnado por especialidades .....	175
1.2.5. Distribución del alumnado según la experiencia como docente .....	175
1.2.6. Distribución del alumnado según haya cursado la asignatura Educación para la Paz .....	176
1.2.7. Distribución del alumnado en base a la formación complementaria vinculada a Educación para la Paz.....	177

1.2.8. Distribución del alumnado en función de la satisfacción con respecto a la formación recibida .....	178
2. ENFOQUE METODOLÓGICO .....	179
3. EL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN: EL CUESTIONARIO .....	182
3.1. PROCESO DE ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO .....	184
3.2. VALIDEZ DEL CUESTIONARIO .....	185
3.2.1. Validez criterial .....	186
3.2.2. Validez de contenido .....	186
3.2.3. Validez de constructo .....	187
3.3. FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO .....	188
3.3.1. Alfa de Cronbach.....	189
3.3.2. Test de las dos mitades .....	191
4. FASES DE LA INVESTIGACIÓN .....	191
4.1. ESTUDIO DE LOS SUPUESTOS PREVIOS A LOS ANÁLISIS.....	191
4.1.1. Análisis exploratorio de los datos: depuración de datos.....	192
4.1.2. Análisis de la normalidad .....	193
4.1.3. Análisis de la homocedasticidad .....	195
4.1.4. Análisis de la linealidad.....	195
4.1.5. Algunas consideraciones tras el estudio de los supuestos .....	196
4.2. PRIMERA FASE: ANÁLISIS DESCRIPTIVO .....	197
4.3. SEGUNDA FASE: ANÁLISIS INFERENCIAL .....	197

## PARTE III: RESULTADOS

---

<b>RESULTADOS</b> .....	207
1. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO GENERAL .....	207
2. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS FACTORIAL .....	214
2.1. ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO.....	214
2.2. ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO .....	216
3. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DE CADA UNA DE LAS VARIABLES CONTEXTUALES .....	224
3.1. ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DE LA EDAD.....	224
3.2. ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DEL GÉNERO .....	227
3.3. ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DE LA ELECCIÓN DE LA TITULACIÓN .....	228
3.4. ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DE LA ESPECIALIDAD ..	230
3.5. ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DE LA EXPERIENCIA COMO DOCENTE .....	236
3.6. ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DE SI HA CURSADO LA ASIGNATURA EDUCACIÓN PARA LA PAZ.....	237
3.7. ANÁLISIS DE CONTRASTE EN BASE A LA FORMACIÓN COMPLEMENTARIA VINCULADA A EDUCACIÓN PARA LA PAZ.....	238
3.8. ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DE LA SATISFACCIÓN CON RESPECTO A LA FORMACIÓN RECIBIDA .....	240
4. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS CORRELACIONAL .....	242
5. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS .....	243

## PARTE IV: CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

---

<b>CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DE LOS ANÁLISIS</b> .....	255
1. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO .....	255
2. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS FACTORIAL .....	257
2.1. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO .....	257
2.2. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO .....	258
3. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DE CADA UNA DE LAS VARIABLES CONTEXTUALES .....	258
3.1. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DE LA EDAD .....	259
3.2. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DEL GÉNERO .....	259
3.3. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DE LA ELECCIÓN DE LA TITULACIÓN.....	261
3.4. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DE LA ESPECIALIDAD.....	261
3.5. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DE LA EXPERIENCIA COMO DOCENTE .....	262
3.6. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DE SI HA CURSADO LA ASIGNATURA EDUCACIÓN PARA LA PAZ .....	262

3.7. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS DE CONTRASTE EN BASE A LA FORMACIÓN COMPLEMENTARIA VINCULADA A EDUCACIÓN PARA LA PAZ.....	263
3.8. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DE LA SATISFACCIÓN CON RESPECTO A LA FORMACIÓN RECIBIDA.....	263
4. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS CORRELACIONAL.....	264
5. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS.....	264
6. IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACIÓN .....	266
<b>CONCLUSIONS AND IMPLICATIONS OF THE ANALYSIS.....</b>	<b>273</b>
1. CONCLUSIONS ARISING FROM THE DESCRIPTIVE ANALYSIS .....	273
2. CONCLUSIONS ARISING FROM THE FACTOR ANALYSIS .....	275
2.1. CONCLUSIONS ARISING FROM THE CONFIRMATORY FACTOR ANALYSIS.....	275
2.2. CONCLUSIONS ARISING FROM THE EXPLORATORY FACTOR ANALYSIS.....	276
3. CONCLUSIONS ARISING FROM THE CONTRAST ANALYSIS BASED ON EACH OF THE CONTEXTUAL VARIABLES .....	276
3.1. CONCLUSIONS ARISING FROM THE CONTRAST ANALYSIS BASED ON AGE.....	276
3.2. CONCLUSIONS ARISING FROM THE CONTRAST ANALYSIS BASED ON GENDER .....	277
3.3. CONCLUSIONS ARISING FROM THE CONTRAST ANALYSIS BASED ON THE ELECTION OF DEGREE.....	278

3.4. CONCLUSIONS ARISING FROM THE CONTRAST ANALYSIS BASED ON SPECIALITY .....	279
3.5. CONCLUSIONS ARISING FROM THE CONTRAST ANALYSIS BASED ON THE EXPERIENCE AS A TEACHER .....	279
3.6. CONCLUSIONS ARISING FROM THE CONTRAST ANALYSIS BASED ON WHETHER THEY HAVE TAKEN THE COURSE EDUCATION FOR PEACE OR NOT .....	280
3.7. CONCLUSIONS ARISING FROM THE CONTRAST ANALYSIS BASED ON ADDITIONAL TRAINING RELATED TO EDUCATION FOR PEACE .....	280
3.8. CONCLUSIONS ARISING FROM THE CONTRAST ANALYSIS BASED ON THE SATISFACTION WITH THE INSTRUCTION RECEIVED .....	281
4. CONCLUSIONS ARISING FROM THE CORRELATIONAL ANALYSIS .....	281
5. CONCLUSIONS ARISING FROM THE ANALYSIS OF CONTINGENCIES.....	282
6. IMPLICATIONS OF THIS RESEARCH.....	283
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>289</b>

### ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I. CUESTIONARIO .....	343
ANEXO II. PLANTILLA PARA LA VALIDACIÓN DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO.....	349
ANEXO III. CARTA DE LA TIERRA .....	359

### ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Marco de una profesión docente al servicio de una educación de calidad para todos (Escudero, 2006, 37 .....	43
Figura 2. Mapa conceptual del uso de la imaginación para un mundo en paz .....	50



Figura 3. Modelo de investigación .....	59
Figura 4. Estructura del trabajo de investigación .....	61
Figura 5. Paz sistémico-compleja imperfecta.....	139
Figura 6. Fases de una encuesta (Cohen y Manion, 2002, 237 .....	181
Figura 7. Proceso de elaboración del cuestionario .....	184
Figura 8. Diagrama de dispersión matricial para los diferentes conceptos de paz.....	196
Figura 9. Diagrama de flujo modelo de 6 factores .....	215

### **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico 1. Número de publicaciones en Educación para la Paz por año.....	153
Gráfico 2. Número de publicaciones de paz en el ámbito educativo en bases de datos internacionales y españolas .....	154
Gráfico 3. Tipo de publicaciones centradas en Educación para la Paz .....	155
Gráfico 4. Área temática de las publicaciones de Educación para la Paz .....	156
Gráfico 5. Conceptos de paces en educación que se trabajan en las publicaciones .....	157
Gráfico 6. Conceptos de paces en educación dentro de la dimensión social.....	158
Gráfico 7. Conceptos de paces en educación dentro de la dimensión interna.....	159
Gráfico 8. Clasificación de publicaciones de Educación para la Paz.....	160
Gráfico 9. Distribución del alumnado en función de la edad.....	173
Gráfico 10. Distribución del alumnado en función del género.....	174
Gráfico 11. Distribución del alumnado en función de la elección de la titulación.....	174
Gráfico 12. Distribución del alumnado en función de la especialidad.....	175
Gráfico 13. Distribución del alumnado en función de la experiencia previa como docente.....	175
Gráfico 14. Alumnado que cursa la asignatura Educación para la Paz .....	176

Gráfico 15. Alumnado que tiene formación complementaria vinculada a la Educación para la Paz.....	177
Gráfico 16. Distribución del alumnado en función de la satisfacción con la formación recibida .....	178
Gráfico 17. Distribución de los datos con curva normal .....	194
Gráfico 18. Probabilidad de un proceso normal .....	194
Gráfico 19. Gráfico de sedimentación de componentes .....	217

### ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 1. Publicaciones de Educación para la Paz por países.....	155
--	-----

### ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Población disponible y población accesible .....	172
Tabla 2. Años de experiencia docente .....	176
Tabla 3. Tipo de formación complementaria en relación a la Educación para la Paz..	178
Tabla 4. Fiabilidad por el Alfa de Cronbach .....	189
Tabla 5. Fiabilidad del cuestionario si se elimina un ítem .....	189
Tabla 6. Fiabilidad del cuestionario por el método de las Dos Mitades.....	191
Tabla 7. Casos perdidos.....	192
Tabla 8. Prueba de homocedasticidad según el estadístico de Levene.....	195
Tabla 9. KMO y prueba de Bartlett .....	200
Tabla 10. Resultados del análisis descriptivo general de los datos .....	207
Tabla 11. Estructura simple de factores.....	217
Tabla 12. Factor primero .....	220
Tabla 13. Factor segundo .....	222
Tabla 14. Factor tercero.....	223
Tabla 15. Factor cuarto .....	223

Tabla 16. Resultados del análisis de contraste en función de la edad .....	224
Tabla 17. Resultados del análisis de contraste en función del género.....	227
Tabla 18. Resultados del análisis de contraste en función de la elección de la titulación... .....	228
Tabla 19. Resultados del análisis de contraste en función de la especialidad .....	230
Tabla 20. Resultados del análisis de contraste en función de la experiencia como docente.....	236
Tabla 21. Resultados del análisis de contraste en función de si ha cursado la asignatura Educación para la Paz.....	237
Tabla 22. Resultados del análisis de contraste en base a la formación complementaria vinculada a la Educación para la Paz.....	238
Tabla 23. Resultados del análisis de contraste en función de la satisfacción con respecto a la formación recibida .....	240
Tabla 24. Correlación variables contextuales.....	242
Tabla 25. Prueba chi-cuadrado especialidad-edad .....	224
Tabla 26. Prueba chi-cuadrado especialidad-género .....	243
Tabla 27. Contingencia especialidad-género.....	244
Tabla 28. Prueba chi-cuadrado especialidad-elección de la titulación.....	244
Tabla 29. Contingencia especialidad-elección de la titulación.....	245
Tabla 30. Prueba chi-cuadrado especialidad-experiencia como docente .....	245
Tabla 31. Prueba chi-cuadrado especialidad-asignatura Educación para la Paz .....	246
Tabla 32. Contingencia especialidad-asignatura Educación para la Paz.....	246
Tabla 33. Prueba chi-cuadrado especialidad-formación complementaria vinculada a la Educación para la Paz.....	247

Tabla 34. Contingencia especialidad-formación complementaria vinculada a la Educación para la Paz.....	248
Tabla 35. Prueba chi-cuadrado especialidad-satisfacción con la formación recibida ...	248
Tabla 36. Contingencia especialidad-satisfacción con la formación recibida.....	249

**PARTE I:**  
**MARCO CONCEPTUAL**



## **INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

1. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	39
2. SUPUESTOS BÁSICOS: APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE PAZ DESDE LA PAZ.....	46
3. PROPÓSITO DEL ESTUDIO .....	53
3.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....	53
3.2. OBJETIVOS .....	53
3.3. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN.....	54
3.4. ALGUNAS PREGUNTAS QUE ORIENTAN NUESTRO TRABAJO.....	56
4. MODELO DE INVESTIGACIÓN.....	56
5. ESTRUCTURA DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.....	60





## **INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

### **1. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

“El camino de la paz no necesita a Dios para que lo justifique porque se justifica por sus propios méritos como un medio para mejorar la vida de todas las personas”  
(Chopra, 2005, 57)

En una sociedad donde parece acrecentarse y acentuarse la violencia como forma de resolver conflictos, los educadores e investigadores tienen como desafío y compromiso profesional generar nuevos canales y fórmulas que ayuden a gestionarlos de manera constructiva. Centrarse en el estudio de la paz, y los conceptos que de ella se tienen, es una necesidad fundamental para el futuro. Basta contemplar las continuas llamadas en pro de la sostenibilidad, convivencia, cohesión social, equidad y justicia social que desde la sociedad civil (movimiento 15M, movimiento Anonymous,...) y desde Organismos Internacionales se formulan continuamente.

En el último informe sobre Desarrollo Humano del PNUD (2011) son abundantes las reflexiones que abogan por un concepto de sostenibilidad que incluya la equidad, entendida como justicia social, para mejorar el futuro y la calidad de vida de todos. En este informe se subraya la imposibilidad de continuar con avances en materia de desarrollo humano sin mejorar las condiciones que lo impulsan (reparto justo del poder, gestión comunitaria de los recursos, acceso generalizado al agua limpia, mejora del saneamiento, cuidado de la naturaleza, atención a los grupos desfavorecidos, igualdad de género, diseño de políticas y programas educativos que permitan el empoderamiento y la capacidad de participación activa de grupos marginados, etc). En la misma línea, la “Declaración de la OIT sobre la justicia social para una globalización equitativa” (OIT, 2008) resalta los ineludibles desafíos a los que se enfrentan los países, retos relativos a la desigualdad de ingresos, falta de cohesión social, privatización, supeditación de la educación al mercado, altos niveles de desempleo y pobreza. Obstáculos, todos ellos, que constituyen un peligro para la prosperidad de la ciudadanía. Impulsar nuevas condiciones de vida exige de medidas desde la política, la economía y la educación capaces de satisfacer las necesidades básicas intrageneracionales e intergeneracionales,

de modo que se facilite la convivencia y se asegure un futuro digno a las generaciones venideras. El interés y la inquietud en el desarrollo de estos aspectos, propios de una cultura de paz, permite reflexionar y ser conscientes de la urgencia y necesidad de trabajar por la paz.

La educación tiene un papel fundamental y un compromiso ineludible en la promoción de los valores vinculados a la paz, pues como señala Apple (1986), la educación no es neutral. El currículo, tanto explícito como oculto, está condicionado y en él se priorizan unas ideologías (neoliberales) sobre otras, concretamente las que parten de la hegemonía (hombre, adulto, blanco y de clase media-alta) que mantienen el control social y reproducen las desigualdades sociales (Apple, 2000). Bajo esta ideología escolar que tiende a presentar la escuela para todos como compensadora de desigualdades, se observa una estructura con itinerarios que preparan para el trabajo manual e itinerarios que preparan para el trabajo intelectual (Tyack y Cuban, 2000). Además, las materias y valores, así como las prácticas que en ella se fomentan, tienden a mantener la división de clases sociales, reforzando sutilmente la presencia de las élites en el poder (Baudelot y Establet, 1975). En palabras de Palacios (1979, 478) “la escuela es un instrumento de lucha de clases que tiende a perpetuar esta división y, por lo mismo, es un instrumento de reproducción social”. Ante esta disyuntiva, la escuela, y sus docentes, están presionados para encontrar un equilibrio, una coherencia entre ambas finalidades, porque no se entiende que para preparar una vida socio-profesional se tenga que ceder a la tentación omnipresente de la economía y el materialismo, excluyendo de la etapa formativa más importante los valores relacionados con el desarrollo humano, tal y como pretenden las élites (Aramburu, 2004).

Si bien las escuelas son instituciones propicias para el mantenimiento y reproducción de las condiciones culturales, también lo son para la resistencia crítica (Willis, 1988) y el cambio (Dewey, 1899; Giroux, 1990, 2004; Hargreaves, 2003). En ellas, los docentes están en disposición de investigar, criticar y transformar su práctica académica (Kemmis, 1988), además de reflexionar sobre sus valores, creencias, estructura social y necesidades reales de cambio (Popkewitz, 1987, 2009). En este sentido, Habermas (1988) y Freire (1973) resaltan la capacidad del docente como agente principal de cambio. Un agente que puede reflexionar sobre la realidad, emanciparse y responder a las injusticias y desigualdades de la sociedad, alterando el orden existente y la realidad

social. En general, desde el enfoque sociocrítico (Freire, 1973; Giroux, 2004; Habermas, 1988; Kemmis, 1988; Popkewitz, 1987; entre otros) se asigna a la educación un papel transformador, a los docentes se les percibe como protagonistas del cambio educativo y social, y a la institución de formación del profesorado, además de formar para las futuras labores como docentes, se le asigna la función de preparar para modificar el sistema educativo y social (Clark y Marker, 1975; Zeichner, 2009). Un ejemplo de los progresos experimentados en este sentido son los avances sociales en los valores y principios de una cultura de paz que incluyen actualmente las políticas educativas.

El Informe Nacional de España del Ministerio de Educación, Política social y Deporte (2008) sobre el desarrollo de la educación en España, ensalza la preocupación por aprender a convivir juntos y comprender las relaciones de interdependencia cada vez mayores y, con este fin, se sugieren medidas para facilitar la construcción de una cultura de paz y no violencia, impulsar el nacimiento de una ciudadanía democrática y el desarrollo de una educación para los Derechos Humanos. La propia LOE (2006), por ejemplo, recoge entre sus principios la necesidad de formación en la paz y la gestión de conflictos, el respeto a los Derechos Humanos, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos, el ejercicio de la ciudadanía, la equidad y la libertad.

Podría afirmarse, pues, que la institución educativa es tanto agente reproductor como agente transformador de la sociedad y, por ende, de la cultura de paz o de la violencia. En este sentido, Fernández Herrería (1993) estudia cómo la escuela, y sobre todo la estructura del sistema educativo, es generadora de violencias sutiles que afectan al profesorado y al alumnado, al tiempo que evidencia la resistencia que se produce en las aulas por parte de los mismos y que es generadora de cambios y nuevas innovaciones. Es, precisamente en este contexto paradójico, donde se forman quienes harán de la educación su profesión.

Los docentes son considerados piezas cruciales en cualquier reforma educativa, porque son ellos quienes materializan los cambios llevándolos a la práctica real e influyendo en el aprendizaje del alumnado y la eficacia de la escuela (Cochran-Smith y Fries, 2005). Sin embargo, esta responsabilidad no es fácil de asumir cuando se aspira a transformar la realidad educativa, ya que, los futuros docentes son productos también del sistema. Por otra parte, cuando estos docentes acceden a las instituciones de formación inicial no

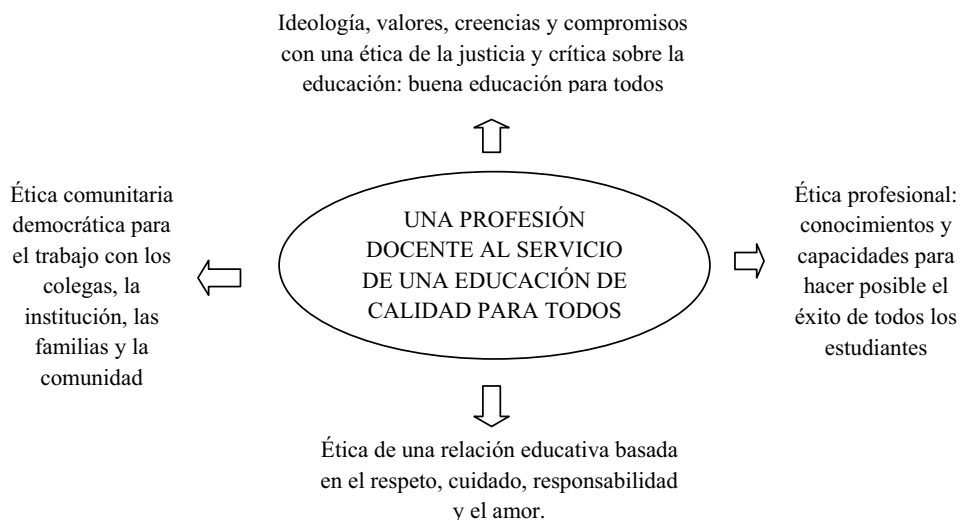
son “vasos vacíos” o “tablas en blanco”, sin ideas, percepciones y creencias previas sobre qué es enseñar y cómo se aprende. Sus creencias y percepciones actúan de filtros y repercuten en cómo aprenden a ser docentes, les acompañan en sus prácticas profesionales e influyen en sus actitudes y compromisos ante el cambio (Richardson, 1996; Segovia, 1997), ya que se instalan, más o menos conscientemente, en sus estructuras cognitivas y emocionales, generando posiciones desde las que entienden la educación, establecen expectativas y determinan sus comportamientos o conductas ante el cambio (Gess-Newsome, 2003).

Marcelo y Vaillant (2009) y Berliner (2000) sugieren que las razones por las que los docentes cambian y modifican sus prácticas profesionales son la formación, las habilidades y las creencias, según esto cabría preguntarse cómo aprenden sobre paz los futuros docentes y cómo se forman procediendo de un contexto que no siempre la favorece en gran parte de sus elementos constitutivos.

La institución educativa, como sabemos, se encarga de reforzar relaciones competitivas, desiguales y reparticiones injustas del poder, su pasividad, falta de sentido crítico, excesiva fragmentación, y aspectos como el divorcio entre teoría y práctica, la formación parcial y desequilibrada no tienen en cuenta el desarrollo armónico e integral de la persona, ni del profesional (Feiman-Nemser, 2001). Esto es especialmente preocupante cuando se sabe que esas experiencias que se viven durante la formación inicial configuran ideas, percepciones y creencias que revierten de nuevo sobre la práctica como si de un círculo vicioso se tratase. Las creencias y percepciones desde las que parten los docentes están tan arraigadas que, en ocasiones, es imposible, que sin una formación inicial adecuada, se modifiquen (Pajares, 1992). De este modo, como dice Collins (2009), los docentes pueden, inconscientemente, jugar un rol que perpetúe la violenta cadena de inequidad social y reproducción de clase.

Escudero (2006) propone que desde la formación del profesorado se garantice el derecho a una educación buena para todos y se superen ciertas violencias, a través de cuatro dimensiones: la fe en la educación, la esperanza en las capacidades del alumnado, el amor o el establecimiento de vínculos personales sólidos que comprometan y la colaboración. Esto implica una práctica inspirada en una ética de la justicia (la lucha en pro de la equidad educativa), una ética de la crítica (denuncia de

estructuras injustas), una ética profesional (compromiso con el alumnado, entender su profesión como un servicio social y humano), una ética del cuidado personal (ejercer el respeto, el cuidado, la responsabilidad y el amor) y una ética comunitaria democrática (valores y principios democráticos en las relaciones) (Escudero, 2006).



*Figura 1. Marco de una profesión docente al servicio de una educación de calidad para todos (Escudero, 2006, 37)*

Desde una perspectiva ética, los docentes son profesionales cuando son socialmente justos, y éstos son justos cuando actúan como agentes de cambio comprometidos con el desarrollo de actitudes, creencias, competencias, conocimientos y valores necesarios para construir sociedades más justas, equitativas y democráticas.

La construcción de una cultura de paz precisa de una Educación para la Paz y ésta, a su vez, de unos profesionales formados y comprometidos con ella. Como afirma Howey (1988), la tarea fundamental del profesor principiante durante sus primeros años de docencia debe dirigirse a clarificar su pensamiento y comportamiento mientras que enseña y aprende a enseñar, teniendo en cuenta las demandas educativas de la sociedad, pero esto no es posible sin un profesional comprometido con lo que concibe y cree (Kemmis, 1987). Por este motivo, es fundamental que la formación del profesorado se apoye y sustente en principios y experiencias que comprometan a los docentes con la igualdad (Fernández Enguita, 2006), la justicia social (Zeichner, 2009), el derecho de aprender (Darling-Hammond, 2001) o la tolerancia (Díaz-Aguado, 1996; Santos, 2006),

principios, todos ellos, ligados al concepto de paz. Uno de los mayores retos de la formación inicial debe ser formar a docentes capaces de comprometerse con estos principios, “los profesores han de ser actores conscientes y activos en pro de la justicia social dentro y fuera de las escuelas” (Peña, 2011, 10).

La formación inicial del profesorado debe entenderse como un proceso en el que se entremezclan conocimientos, marcos interpretativos, métodos de enseñanza y valores. Dicha formación no puede olvidar los contenidos, las metodologías, las actitudes y las percepciones previas de los futuros docentes (Enterline, Cochran-Smith, Ludlow y Mitescu, 2008). Para ello, es fundamental que se introduzca la agenda de justicia social en los planes de estudios (Zeichner, 2009), así como la tolerancia, la igualdad, el cuidado, etc. Conklin (2008) señala que los programas de formación docente deberían empezar por un análisis autobiográfico crítico donde los futuros docentes revisen sus valores, creencias e identidades. También es imprescindible que se contemplen prácticas y experiencias donde los futuros docentes puedan reforzar esos principios porque, como se expone en un estudio de Flores (2002), los estudiantes de Magisterio le atribuyen mucha importancia a las experiencias que durante su formación tienen lugar, destacando como positivas la flexibilidad, la motivación y la justicia en las decisiones de sus profesores, lo que sugiere la importancia de cómo se enseña más allá de lo que se enseña (Russell, 1997).

Según Marcelo (2009), las concepciones y creencias se relacionan con las experiencias en tres ámbitos: el personal, en el conocimiento formal y en el ámbito de la práctica escolar o del aula, y sólo se modifican a partir del contraste con prácticas más democráticas y experiencias colaborativas diferentes a las vividas o experimentadas, tal y como también indican Clarke y Hollingsworth (2002). Otros elementos claves para la formación del profesorado en la justicia social son el pensamiento crítico, el trabajo en equipo y la comunicación fluida (Krichesky y otros, 2011), y la creación de comunidades de aprendizaje (Darling-Hammond, 2002). En resumen, y como afirma Freire (2002), no habrá cambios sociales profundos y afirmación de la democracia sin una auténtica participación de la gente en el quehacer socio-cultural, sino se implementa una educación competente, desde el punto de vista profesional, y sino se revisan las percepciones y actitudes del futuro docente.

Estudiar las concepciones de paz del alumnado de tercero de Magisterio proporciona información relevante sobre las percepciones iniciales desde las que los futuros docentes se enfrentan a la profesión y, por extensión, de las concepciones que en esta materia, transmitirán a las futuras generaciones y, a través de ellas, al resto de la sociedad. Además, permite obtener información sobre el tipo de formación que, sobre paz, se promueve desde los planes de formación docente, en este caso, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Se trata, por tanto, de una investigación de gran interés científico y profesional en la medida en que nos aproxima a las concepciones de paz con que los futuros docentes inician su actividad profesional, nos ayuda a comprender la práctica docente llevada a cabo en esta materia por el profesorado y nos sitúa en disposición de tomar decisiones de cara a la mejora y la adopción de nuevos compromisos.

Por otra parte, la elección del tema responde a una necesidad social, pues cada vez son más las voces (Cochran-Smith, Zeichner, y Fries, 2006; Fernández Herrería, 1993; López López, 2001b; Fernández Enguita, 2006; Santos, 2006) que apelan a la responsabilidad de los docentes en la construcción de una sociedad más justa e igualitaria, en la formación de una ciudadanía cívica y democrática y en la transformación de una institución educativa menos violenta. Esta necesidad se intensifica de manera sustancial en este momento en que la política neoliberal nos arrastra hacia una crisis de la que sólo es posible resurgir retomando viejos ideales como los reivindicados por la Revolución Francesa, en el ámbito político, y la Escuela Nueva, en el ámbito educativo.

Desde este trabajo se parte de la idea de que si se analiza la paz como ente que incluye más aspectos que la simple ausencia de violencia, si se promociona, si se imagina, si se generaliza, si se vive, se siente, se reflexiona e indaga acerca de ella, sobre todo desde la formación docente, probablemente, se promuevan procesos educativos verdaderamente comprometidos con una cultura de paz.

Las perspectivas y los planteamientos de reflexión sobre la paz son muy diversos, al igual que el número de investigadores interesados en el tema. Los investigadores y educadores para la paz son unánimes al afirmar que su propósito es promocionar la paz por medio de la educación, la investigación o la acción “aunque no estén de acuerdo con

qué paz o qué educación sean esas” (Jalali, 1999, 1). Está claro que no hay un único modo de entenderla, no hay sólo una definición, ni un patrón fijo de investigación pero, según Galtung (1985), sí existe acuerdo entre los investigadores en que estudiar y esclarecer elementos mínimos que definen el concepto de paz es un modo de crear paz, de ir andando en ese camino que personas excepcionales iniciaron hace tiempo.

Somos conscientes de que éste no es un tema nuevo, pero sí es un tema inacabado que oferta nuevas líneas de investigación, y éste parece un momento idóneo para profundizar en las concepciones que tienen los futuros docentes sobre paz porque informes Internacionales, como los del PNUD o los de la OIT, ponen de manifiesto las preocupaciones internacionales por la convivencia sostenible, y los emergentes y recientes movimientos sociales (15M o movimiento Anonymous) demandan cambios sistémicos que afecten a modelos políticos, económicos y educativos adoptados en pro de nuevos modelos alternativos que apelen a una mayor igualdad y justicia social.

Por otra parte, una vez finalizado el periodo denominado por la UNESCO “Decenio Internacional de una Cultura de Paz y No violencia para los Niños del Mundo, 2000-2010” y finalizados los antiguos planes de estudio de Magisterio en España, parece conveniente conocer en qué estado ha quedado la formación del profesional para una cultura de paz y qué concepciones y avances han derivado de la misma, con el fin de poder valorar su impacto y redefinir nuevos compromisos de mejora en los nuevos planes de estudio.

## 2. SUPUESTOS BÁSICOS: APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE PAZ DESDE LA PAZ

Frecuentemente, en nuestra cultura, sucede que los recursos que se destinan a la construcción y fomento de una cultura de paz son sustancialmente inferiores a aquellos que se invierten en armamento. “Un portaviones pequeño cuesta lo equivalente a 350 veces el presupuesto de la UNESCO para cultura de paz” (Fisas, 1998, 15). Para Monclús y Saban (2008, 24), “los gastos anuales militares, en continuo aumento, son representantes de la violencia más devastadora e inhumana. Puesto que no sólo impiden y obstaculizan que se haga frente a las necesidades básicas a nivel global, sino que, además, aumentan sustancialmente la posibilidad de una catástrofe nuclear”. Afirmaciones como estas muestran el interés por combatir la violencia y cómo a pesar



de los esfuerzos por erradicarla, múltiples manifestaciones de la misma siguen estando presentes entre nosotros, instaladas en nuestras conciencias, en lo que pensamos, sentimos y verbalizamos, proyectándose en lo que hacemos e invertimos (Muñoz y Jiménez, 2010). Lamentablemente es mucho más frecuente ver como prevalece la guerra sobre la paz, “estamos instalados en un período en el que hablar de paz es como clamar en el desierto” (Bouché, 2003, 26).

Como han señalado algunos investigadores en el ámbito de la paz (Martínez, Comins y París, 2009), somos conscientes de que son numerosos los artículos, tesis, libros, posters, materiales curriculares, vídeos, experiencias y discusiones que abordan el tema de la violencia, pero son realmente pocos y recientes las aportaciones que centran su foco de interés en la propia paz y los elementos que la envuelven. Cuando se hace una revisión bibliográfica en el campo “Peace Research” se constata que hay más investigaciones sobre las violencias que sobre las paces, y esta diferencia se intensifica cuando se relaciona este campo con la educación o con la institución educativa. A comienzos de 2012, por ejemplo, la búsqueda efectuada en Eric (Educational Resources Information Center), una de las principales fuente de información bibliográfica en Ciencias de la Educación, con los descriptores “violence” y “peace”, sin incluir términos relacionados, daba un total de 9.604 resultados ligados a “violence”, mientras que el descriptor “peace” obtenía menos de la mitad (4.240 resultados). La misma operación, en la misma fecha, realizada en Scopus, limitando la búsqueda sólo al campo de las Ciencias Sociales, evidenciaba una situación similar. El descriptor “violence” obtenía 58.611 resultados, mientras que el descriptor “peace” obtenía también menos de la mitad (23.620). Estos datos ratifican el hecho de que el interés científico hacia la violencia y su visibilidad ha sido superior al alcanzado por la paz, o al menos el de la paz desde la propia paz.

A esta primera evidencia hay que añadir una segunda, y es que, ya en el campo educativo, si se analizan los contenidos de trabajos de investigación realizados sobre paz y violencia, se observa que la violencia que se indaga es básicamente la violencia directa, es decir, la física y psicológica y, en menor medida, la estructural, cultural, feminista, ecológica o interna. Gran parte de las aportaciones nacionales e internacionales que en este sentido recogen las bases de datos se quedan en un tipo de

violencia primaria, olvidando que el campo de la violencia y el de la paz son mucho más amplios en la realidad.

Lederach (2000) propone realizar otra prueba para ratificar la omnipresencia de la violencia en nuestras mentes. En uno de sus estudios plantea que si se le propone a los futuros docentes que escriban y/o dibujen frente a un papel en blanco en dos minutos aquello que tenga relación con la violencia y después se pide lo mismo pensando en la paz, o viceversa, se encontraría con que la imagen que se obtiene de la violencia sería más rica, variada, llena de matices e imágenes. Se comprueba, de este modo, que son pocas las imágenes que se asocian al concepto de paz y que las que se obtienen son irreales y simples, posiblemente como consecuencia del bajo interés conferido al concepto y su escasa visibilidad. En la misma línea, Ziemann (2008) examina las imágenes de paz de los posters que se generan en movimientos de paz en la república federal de Alemania durante la guerra fría, confirmando nuevamente que existe mayor cantidad de imágenes de guerra y de conflictos armados que de paz, y que cuando se presenta iconográficamente la paz por sí misma, ésta se asocia con normas o leyes, con virtudes o con figuras mitológicas clásicas.

Muchos de los trabajos realizados en este campo se han centrado en describir qué es la paz en comparación con la violencia, es decir, han analizado la realidad social desde un enfoque politológico del término (Andrésdóttir, 2010; Darby, 2001; Hartwell, 2006; Galtung, 1969; Krippendorff, 1985). Todos ellos, desde un enfoque que pone el acento en una concepción negativa del conflicto, o una perspectiva parcial, sesgada y reducida del concepto de paz. Es contradictorio, incluso paradójico, que se pretenda o se aspire a construir la paz desde una posición que enfatiza la violencia (Muñoz, 2001), no se puede construir la paz preparándose para la guerra, primándola o visibilizándola más que la propia paz, pues al hacerlo se convierte en algo más familiar, ligado a la experiencia diaria y se facilita su instalación en nuestros pensamientos, acciones y relaciones (Jiménez y López, 2007).

Esta onnipresencia de las manifestaciones violentas se suele reforzar a través de los medios de comunicación y, en ocasiones, a través de las propias prácticas formativas, o a través de materias concretas como la historia o la antropología que magnifican la presencia de la violencia (Comins, 2008). Cualquiera de estas prácticas representa una

amenaza para la paz, ya que se corre el peligro de habituarse, que se naturalice esta situación, que se extienda y se generalice cada vez más la violencia, y que la paz quede en un segundo plano, cuando la situación primaria básica y deseable en las relaciones humanas es precisamente esta última. Coincidimos con Heffermehl (2003, 10) cuando afirma que “posiblemente el mayor enemigo de la paz en el mundo sea la extendida creencia de que la paz es imposible” porque cuando se normaliza un nivel inaceptable de violencia, entonces la paz precisa de tiempo y cambios significativos en las concepciones de las personas (Labani, 2009).

Desde un punto de vista epistemológico, esta supremacía conferida a la violencia no es algo inocuo, puesto que se ha instaurado en nuestras mentes, en nuestras percepciones y ha acabado deformando los presupuestos teóricos desde los que se parte para conocer, interpretar, comprender y relacionarnos con el mundo. No cabe duda que definiciones de paz muy extendidas, como las propuestas por Galtung (1985), en las que la paz se presenta como negación de distintos tipos de violencia, han favorecido la supremacía epistemológica de la violencia sobre la paz, siendo en estos momentos necesario plantearse un cambio que favorezca la visibilidad y mayor presencia de la paz en nuestra cultura. La adopción de una cultura de paz exige que se superen viejas posiciones y tendencias y, para ello, es necesario cambiar las perspectivas y presupuestos que se tiene de la paz, replantearse la posición desde la que se estudia, cambiar el paradigma desde el que se conoce, se interpreta y se actúa, repensar y actualizar el lenguaje (Banda, 1991). En este sentido, algunos autores han optado por estudiar la paz desde un enfoque más irenólogo, analizando e investigando el concepto de paz otorgándole más importancia que al concepto de violencia (Banda, 2002; Fisas, 2009; Chopra, 2005; Muñoz, 2004a; Comins, 2008; Martínez Guzmán, 2001; Fernández Herrería, 2001b; Sánchez y Sánchez, 2012; Sanchís, 2009).

Martínez Guzmán (2005, 99) en la siguiente figura propone trabajar con la imaginación nuestro concepto de paz para construir y trabajar en pro de una cultura de paz.

## Mapa conceptual del uso de la imaginación para un mundo en paz

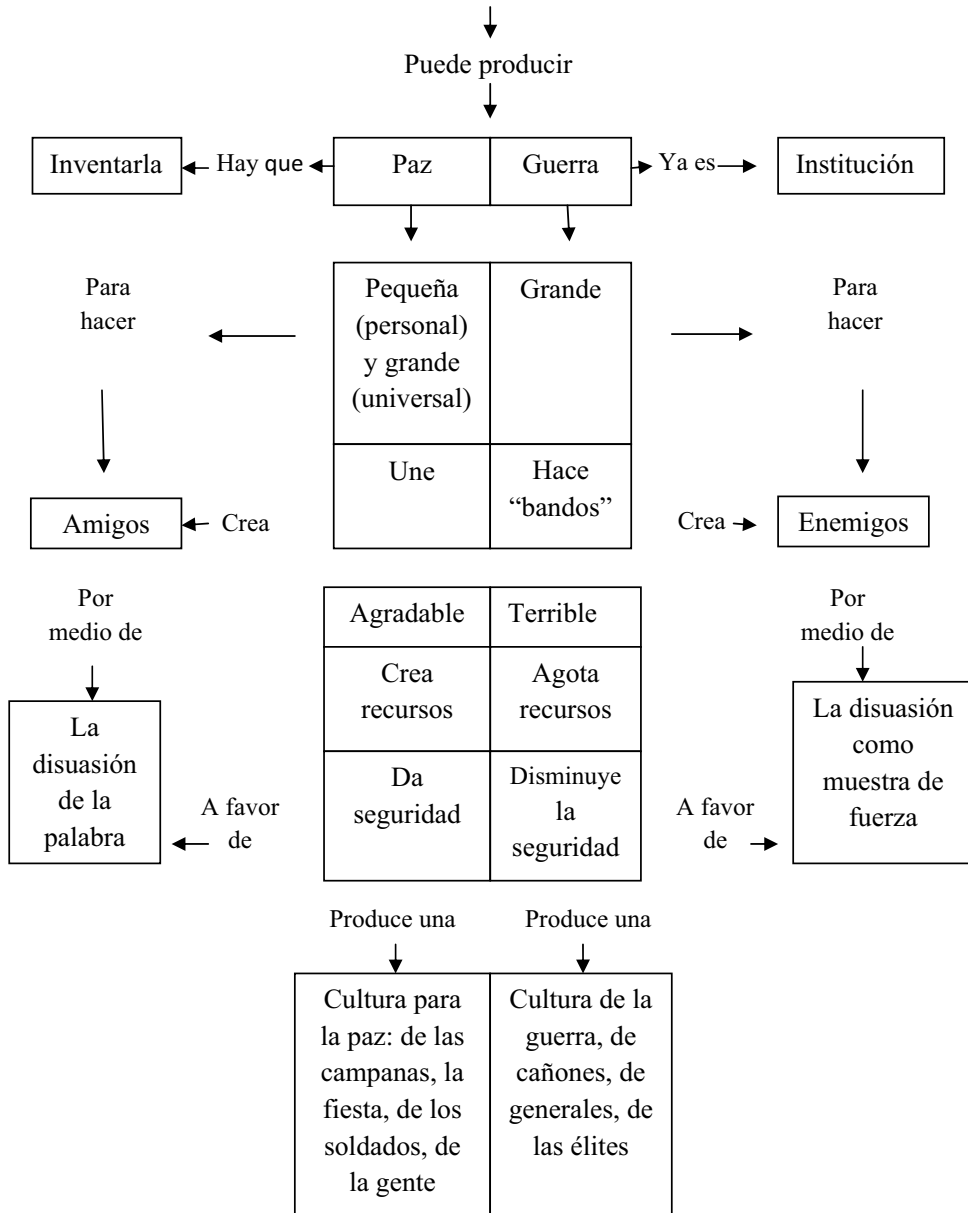


Figura 2. Mapa conceptual del uso de la imaginación para un mundo en paz

Si se observa la parte izquierda del mapa conceptual, se ve cómo imaginar la paz lleva a inventarla, une a los demás, crea recursos, da seguridad y, por tanto, promociona una cultura para la paz; mientras que pensar en claves violentas separa creando bandos,

agota recursos, disminuye la seguridad y como resultado se obtiene una cultura fragmentada y violenta. Sin embargo, es fundamental recordar que estos caminos no son opuestos sino que, en ocasiones, son complementarios. Es frecuente encontrar momentos en que la paz y la violencia conviven. Estas prácticas de paz en convivencia con las de violencia son reconocidas por la paz imperfecta (Muñoz, 2001).

La paz imperfecta actúa como categoría analítica que permite romper con la idea de paz acabada y perfecta, restándole peso a la violencia, reduciendo las situaciones en que se presenta, y aumentando, por el contrario, la visibilidad y representación de hechos propios de una cultura de paz.

En los últimos años, no obstante, y en relación a la investigación en el campo, se aprecia un avance en los estudios para la paz, una evolución en su propia “agenda”, que va de una investigación centrada en la violencia hacia una investigación enfocada en las alternativas de paz (Martínez, Comins y París, 2009).

En este sentido, mientras que en la “vieja agenda de la Investigación para la Paz” los conceptos fundamentales eran: armamento, violencia, paz negativa, guerra, agresión, etc<sup>1</sup>, en el marco de la polemología o ciencia que estudia la guerra, en la “nueva agenda”, pese a que se sigan estudiando aspectos negativos de la paz, toman más fuerza los aspectos positivos de la misma en el nuevo escenario de la irenología o ciencia que estudia la paz y las estrategias para su construcción (Comins, 2003b; Muñoz y Rodríguez, 2004). Este cambio de visión de la vieja agenda hacia la nueva agenda es precisamente lo que caracteriza el “giro epistemológico” (Martínez Guzmán, 2001; Muñoz, 2001) en los estudios para la paz. “Pensar en la violencia nos permite imaginar la Paz, pero hacerlo solamente desde este punto de vista limita extremadamente la visión y posibilidades de acción. (...) es necesario realizar un giro epistemológico – y ontológico – que nos permita abordar la paz desde las bondades de los seres humanos

---

<sup>1</sup> Los conceptos de la Investigación para la Paz en la Vieja Agenda se han extraído del análisis de los artículos que aparecen en los siguientes monográficos: Cuadernos de Pedagogía, 270 (1998): Monográfico: *Modificar conductas. El maltrato entre iguales*, Cuadernos de Pedagogía, 287 (2000): Monográfico: *Un reto necesario. Educar en el Conflicto*, Revista Iberoamericana de Educación, 37 (2005): Monográfico: *Violencia en la Escuela I*, Revista Iberoamericana de Educación, 38 (2005): Monográfico: *Violencia en la Escuela II* y Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22 (1995): Monográfico: *Educación para la Paz*.

con un pensamiento positivo y optimista, aunque sin olvidar el lado controvertido y oscuro de nuestra identidad” (Muñoz y Molina, 2009, 34). Para Fernández Herrería (2001a) este giro no sólo debe ser ontológico y epistemológico, sino también metodológico, es decir, que se investigue la paz y se trabaje de una forma holística, en sus múltiples dimensiones y facetas, poniendo el acento en la paz misma. De este modo, el giro epistemológico implica investigar poniendo el acento en planteamientos hermenéuticos, que apelan a la intersubjetividad, a la interpelación mutua, al compromiso con los valores, en especial en el compromiso por transformar la situación de la paz, y a la figura del investigador como un agente participante y comprometido con aquello que promueve (París, 2009).

Esta investigación quiere ser una praxis más de inversión epistemológica (Martínez Guzmán, 2001; Muñoz, 2001), poniendo en el punto de mira, la paz, su desarrollo, sus distintas dimensiones, permitiendo reconocer nuestras potencialidades, desde la formación inicial del profesorado y desde la investigación, para promover realidades pacíficas en lugar de potenciar y visibilizar nuestra capacidad para actuar violentamente.

En la formación inicial del profesorado se deben generar espacios donde se vivan experiencias en las que se sienta, se hable, se visibilice, se actúe, se reflexione y se experimente la justicia, la igualdad, la paz y otros valores afines (Chopra, 2005); e incluir contenidos que permitan que en el alumnado pueda erigirse los baluartes de la paz, tal y como se propone en el conocido lema (“Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”) de la Organización de Naciones Unidas (UNESCO, 1999, A/RES/53/243). Por otro lado, la investigación facilita que se estudien las concepciones de paz que tienen los futuros docentes, lo que permitirá reforzar la paz, en la formación inicial del profesorado y mermar el protagonismo conferido a la violencia. Esta investigación está redactada desde un enfoque que prefiere resaltar y darle notoriedad a la paz por encima de la violencia, aunque en algunos casos sea inevitable hacer referencia a definiciones de paz que se construyen como negación de la violencia.

### 3. PROPÓSITO DEL ESTUDIO

En este apartado se desarrollan los aspectos relativos al objeto de estudio, tales como: el problema de investigación, objetivos, hipótesis y algunas cuestiones que orientan este trabajo.

#### 3.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Hernández, Fernández y Baptista (2003, 10) manifiestan que plantear el problema de investigación “no es sino afinar y estructurar más formalmente la idea de investigación”. Mientras que Kerlinger (2000, 18) define un problema de investigación como “una oración o aseveración interrogativa en la cual se pregunta: ¿qué relación existe entre dos o más variables?”. Los criterios, según este autor, para plantear adecuadamente el problema de investigación son: Expresar una relación entre dos o más variables, formularlo claramente y sin ambigüedad en forma de pregunta y el planteamiento debe implicar la posibilidad de realizar una prueba empírica, es decir, debe ser comprobable.

Siguiendo estas indicaciones, el problema de investigación de este trabajo plantea el estudio de las concepciones que sobre la paz tiene el alumnado de Magisterio al finalizar su proceso de formación inicial.

#### 3.2. OBJETIVOS

Este trabajo está orientado por los objetivos que aparecen a continuación.

- Elaborar un cuestionario que permita acceder a las concepciones de paz que tienen los futuros docentes.
- Describir las concepciones que sobre la paz tienen los estudiantes de último curso de las distintas especialidades de Magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
- Explorar si existen relaciones entre las diferentes variables contextuales o independientes (género, edad, orden de elección de la titulación, especialidad, formación, nivel de satisfacción con la formación recibida y experiencia previa como docente).

Estos objetivos se desglosan, en forma de hipótesis, en el siguiente apartado.

### 3.3. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Una hipótesis es una suposición o conjetura, expectativa lógica de solución de un problema. Las hipótesis representan una interpretación de la pregunta que el investigador debe corroborar o descartar (García, Gil y Rodríguez, 1995). De este modo, la hipótesis será la guía que oriente nuestra investigación y constituya nuestro objeto de estudio.

“Las hipótesis describen el propósito del estudio en la investigación cuantitativa. Los investigadores plasman el tema central del estudio en una o más hipótesis que representan una predicción acerca del resultado del estudio. Las hipótesis contienen la esencia, parte del enunciado del propósito de la investigación, pero se escriben en un nivel más específico” (Creswell, 2002, 143). Son posibles planteamientos al problema de investigación y se redactan en forma de proposición.

A continuación se especifican las hipótesis de nuestra investigación:

#### *Hipótesis 1*

Es posible construir un cuestionario que permita acceder a las cuestiones de paz que tienen los futuros docentes.

#### *Hipótesis 2*

Es posible describir las concepciones que sobre la paz tienen los estudiantes de Magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

#### *Hipótesis 3*

Existen diferencias significativas en las percepciones que sobre la paz poseen los estudiantes de Magisterio de la Universidad de Granada en función de la especialidad cursada.

#### *Hipótesis 4*

Existen diferencias significativas en las visiones que sobre la paz poseen los estudiantes de Magisterio en función de género.



*Hipótesis 5*

Las concepciones que sobre la paz poseen los estudiantes de Magisterio varían significativamente en función de la edad.

*Hipótesis 6*

Existen diferencias significativas en la percepción que sobre la paz poseen los estudiantes de Magisterio y el orden de elección de la titulación.

*Hipótesis 7*

Existe diferencia en las percepciones entre el alumnado que ha cursado como optativa la asignatura de “Educación para la Paz” y la concepción que sobre la paz tienen estos estudiantes.

*Hipótesis 8*

Existe una asociación significativa entre los años de experiencia previa como docente y una visión más rica acerca del concepto de paz.

*Hipótesis 9*

Existen relaciones entre las diferentes variables contextuales o independientes.

*Hipótesis 10*

Es posible reducir a un número finito de factores las concepciones sobre la paz que tienen los estudiantes de Magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

*Hipótesis 11*

La dimensión social de la paz es la más arraigada entre el alumnado de Magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

### 3.4. ALGUNAS PREGUNTAS QUE ORIENTAN NUESTRO TRABAJO

Algunas cuestiones que orientan nuestro trabajo son:

1. ¿Es posible acceder a las concepciones de paz de los futuros docentes (de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada) a través de un cuestionario?
2. ¿Qué concepciones sobre la paz tienen los estudiantes de Magisterio al final de su periodo de formación inicial en la Universidad?
3. ¿Existen diferencias en función de la especialidad de Magisterio que cursan?
4. ¿Existen diferencias en las concepciones de paz en función del género?
5. ¿Tienen concepciones diferentes el alumnado que ha cursado la materia de Educación para la Paz?
6. ¿Se aprecian diferencias en función de otras variables como edad, formación complementaria, nivel de satisfacción, orden en la elección de la titulación y experiencia previa en materia docente?
7. ¿Existen relaciones entre las diferentes variables contextuales o independientes?

### 4. MODELO DE INVESTIGACIÓN

Estudiar las concepciones acerca de la paz que tienen los futuros docentes exige de una indagación que entraña cierta complejidad, tanto por la dificultad de acceso a dichas concepciones, como por la propia naturaleza -abstracta y subjetiva- de las mismas. Tal complejidad en el objeto de estudio se traslada al proceso mismo de investigación, haciendo recomendable una aproximación que invita a superar viejos debates metodológicos que, durante décadas, han marcado distancias entre lo cuantitativo y lo cualitativo y que, en estos momentos, parecen dejar espacio a propuestas metodológicas que apuestan por la complementariedad entre estos enfoques (McMillan y Schumacher, 2005; Blaxter, Hughes y Tight, 2000, 2008).

Esta complementariedad paradigmática, como ya reconociera Wittrock (1989), posibilita la aproximación cuantitativa en un primer momento y, en caso de ser necesario, un acercamiento cualitativo en una segunda fase, lo que se traduce en una

aproximación profunda al eje central de nuestra investigación: las concepciones del profesorado acerca de la paz.

En nuestro caso, se ha optado, inicialmente, por el enfoque cuantitativo, sin descartar, en función de los datos obtenidos, un estudio cualitativo posterior que complemente la información recabada y posibilite una mayor profundización en el propósito de nuestra investigación.

La investigación cuantitativa genera datos numéricos para representar el ambiente social, emplea conceptos preconcebidos y teorías para determinar qué datos van a ser recolectados, aporta mayor precisión objetiva a la investigación social, permite acceder a una población más numerosa, facilita la comparación de resultados, admite el establecimiento de inferencias más allá de los datos, es generalizable y brinda posibilidad de réplica (Bruce, 2007; Cea, 1996).

En los diseños de investigación cuantitativa destacan, entre otros, los estudios descriptivos, muy usados en el campo de la investigación educativa, pues son útiles para describir un fenómeno específico sobre el que no podemos tener control, permiten conocer su estructura, asociar las características que lo definen y tejer un mapa de la realidad.

En nuestro caso, el plan de trabajo se acomoda a las sugerencias formuladas por McMillan y Schumacher (2005), Gaitán y Piñuel (1998), Alaminos y Castejón (2006) y Albert (2007) para el desarrollo de cualquier investigación y que, de acuerdo con el objeto de estudio, los objetivos perseguidos, las hipótesis, la información requerida, el contexto y las circunstancias que envuelven la investigación, se concretan en las siguientes fases:

1. Aproximación al marco teórico de la investigación mediante una completa revisión bibliográfica, concreción y justificación del objeto de estudio.
2. Definición del problema de investigación, del objetivo y formulación de las hipótesis.
3. Determinar el diseño y enfoque metodológico que incluya revisión bibliográfica sobre metodología, elección del contexto de estudio, definición de la población o muestra, elaboración del marco metodológico y definición del diseño concreto de

investigación. Durante el desarrollo de esta investigación se han definido las variables de estudio, se ha construido el instrumento para la recogida de información, seleccionado la muestra, aplicado el instrumento, analizado los datos, presentado los resultados y formulado las conclusiones. La recogida de datos se ha realizado de modo sistemático y estructurado, así como su análisis, lo que ha permitido una primera aproximación cuantitativa al objeto de estudio.

4. Elaboración del informe final de investigación que recoge los datos recabados, su análisis, y las conclusiones, al tiempo que abre nuevos interrogantes y líneas de trabajo futuras en torno al tema abordado.

Teniendo como referencia estos planteamientos, y siguiendo los modelos propuestos por Albert (2007), Aracil (2005), Bernal (2006), Balxter, Hughes y Tight (2000, 2008), Buendía, Colás y Hernández (1998), Lasada y López-Feal (2003), McMillan y Schumacher (2005) y Ocón (2005), el proceso de investigación queda estructurado de la siguiente forma:

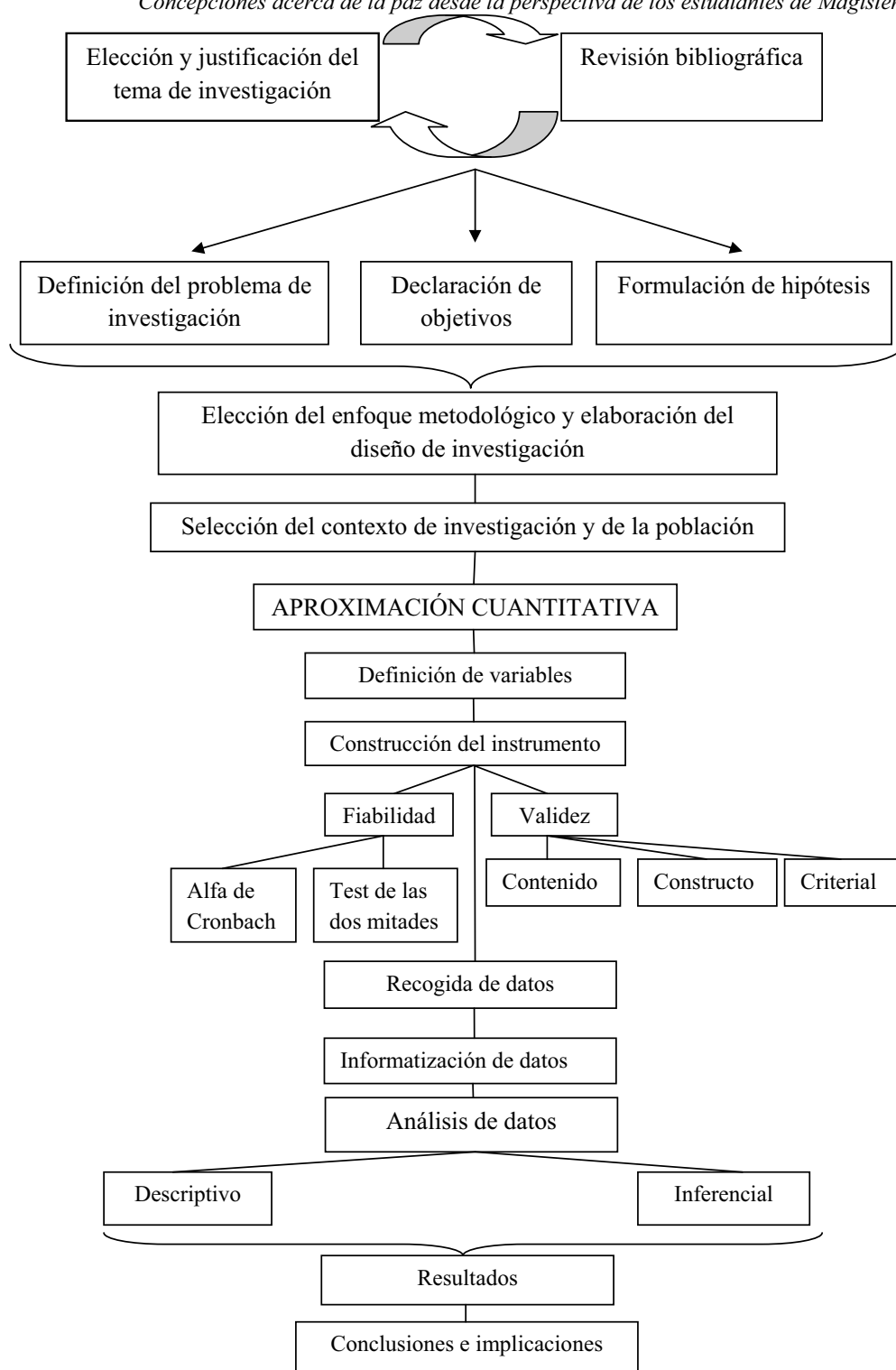


Figura 3. Modelo de investigación

## 5. ESTRUCTURA DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Este trabajo de investigación se estructura en torno a cuatro partes fundamentales:

- El *marco conceptual* está integrado por un capítulo introductorio y dos capítulos teóricos. El primero de ellos, aborda la justificación del tema escogido, los supuestos o bases teóricas que sirven de referencia para el resto del marco teórico, el problema de investigación, los objetivos e hipótesis, el modelo de investigación y la estructura del presente trabajo. En el siguiente capítulo se plantea cómo ha ido evolucionando el concepto de paz a lo largo de la historia, profundiza en su estudio desde las tradiciones occidentales y orientales, e incluye algunas aportaciones desde los pueblos indígenas y los movimientos sociales a la teoría de paz. En el último capítulo del marco teórico se aborda el concepto de paz desde diversas dimensiones que toma de referencia las relaciones de la persona consigo misma, con las demás y con la naturaleza. Estas dimensiones son: la dimensión interna, la dimensión social y la dimensión ecológica. El discurso generado plantea la necesidad de reconstruir el concepto de paz que ha ofrecido la historia y la ciencia desde nuevas claves y, por último, se explora la evolución que ha experimentado la Investigación para la Paz y la Educación para la Paz y se presentan algunas investigaciones en este campo.

- En la parte *Metodología de investigación* se presenta el contexto de la investigación, el enfoque metodológico, todo lo relativo al instrumento empleado para obtener datos y las fases concretas que se siguen en esta investigación.

- La tercera parte presenta los *Resultados* derivados de los análisis: descriptivo, del factorial confirmatorio, factorial exploratorio, de los diversos análisis de contraste en función de las variables contextuales, del correlacional y de contingencias.

- El trabajo finaliza con la exposición de las *Conclusiones e Implicaciones*. En ella se presentan las conclusiones derivadas de los resultados obtenidos y se profundiza en las implicaciones que, un trabajo de estas características, tiene para la formación inicial del profesorado y para indagaciones futuras.

El trabajo concluye con las *Referencias bibliográficas* que se han empleado en la investigación y los *Anexos* donde se encuentra la información complementaria y necesaria para facilitar la comprensión este trabajo de investigación.

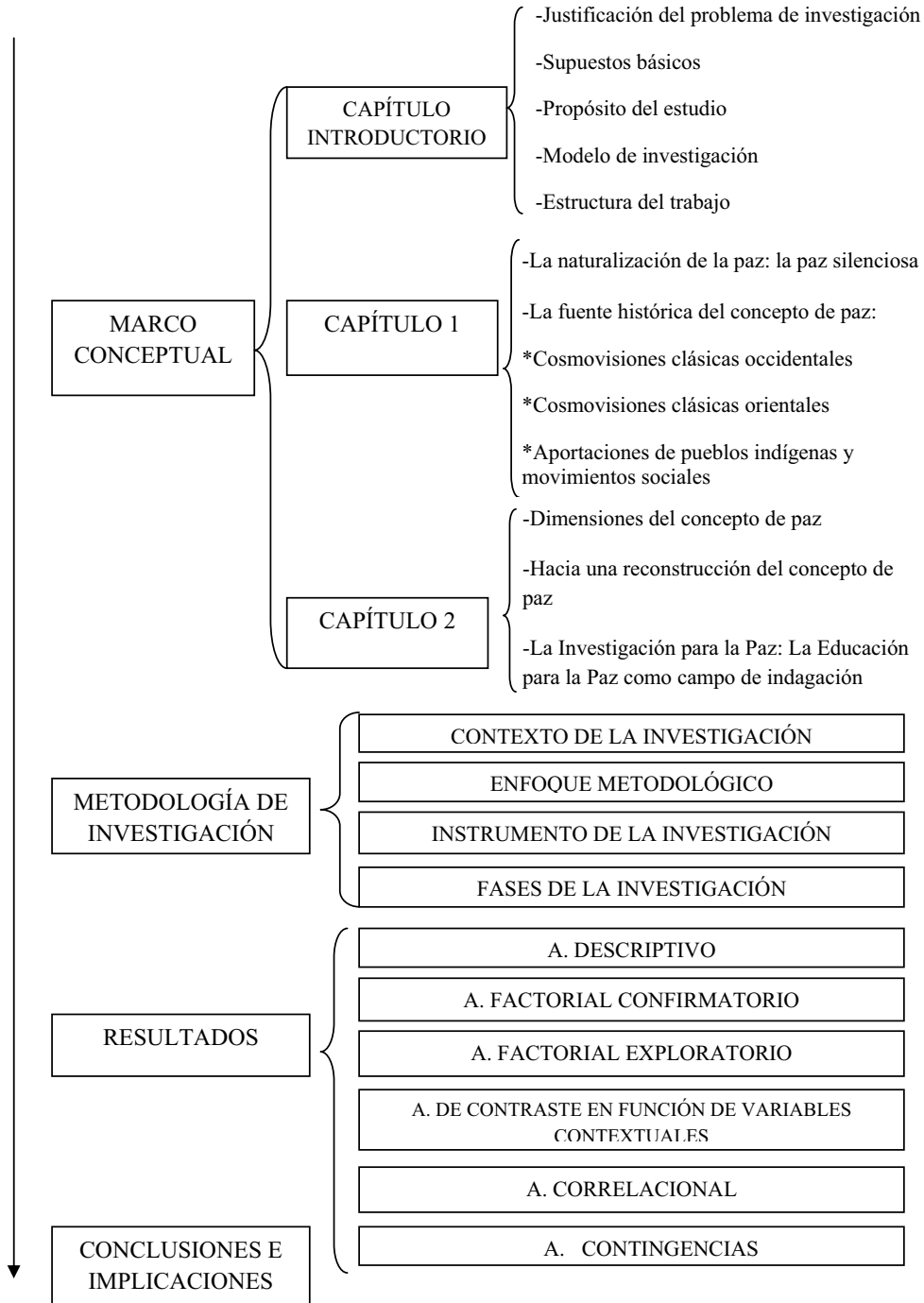


Figura 4. Estructura del trabajo de investigación





## **CAPÍTULO 1. EL CONCEPTO DE PAZ DESDE DISTINTAS**

### **TRADICIONES HISTÓRICAS**

1. LA NATURALIZACIÓN DE LA PAZ: LA PAZ SILENCIOSA.....	65
2. LA FUENTE HISTÓRICA DEL CONCEPTO DE PAZ .....	69
2.1. COSMOVISIONES CLÁSICAS OCCIDENTALES.....	70
2.1.1. El eiréne griego.....	70
2.1.2. La pax romana .....	73
2.1.3. El salam árabe.....	76
2.1.4. El shalom hebreo .....	80
2.1.5. El ágape cristiano .....	83
2.2. COSMOVISIONES CLÁSICAS ORIENTALES .....	86
2.2.1. El shanti hinduista .....	86
2.2.2. El ahimsâ jaimista.....	87
2.2.3. El ahimsâ budista.....	88
2.2.4. La paz bahaista .....	90
2.2.5. Ho p'ing y p'ing ho y otras tendencias de pensamiento chino.....	92
2.2.6. El heiwa-wahei japonés, el pyong-hwa coreano y el kapayapaan filipino .....	95
2.3. LA PAZ. ALGUNAS APORTACIONES DESDE LOS PUEBLOS INDÍGENAS Y LOS MOVIMIENTOS SOCIALES.....	96



## **CAPÍTULO 1. EL CONCEPTO DE PAZ DESDE DISTINTAS TRADICIONES HISTÓRICAS**

Previamente a desarrollar las visiones del concepto de paz en la historia, creemos pertinente afirmar que la paz ha existido desde siempre, sólo que al ser un concepto naturalizado al que nos hemos acostumbrado, parece que los antecedentes sean más recientes y que estén condicionados por la visión que de ella ha ofrecido la historia.

### **1. NATURALIZACIÓN DE LA PAZ: LA PAZ SILENCIOSA**

“La paz es una práctica universal,  
forma parte indisoluble de nuestra condición humana”

(Muñoz, 2004a, 23)

Los antecedentes de la paz se remontan al comienzo de los tiempos, mucho antes de la aparición del lenguaje y de la escritura puede verse la paz en las múltiples manifestaciones de cooperación, convivencia, participación, equilibrio, tranquilidad e interrelación entre seres.

El problema es que la historia no muestra la realidad de manera neutral. “El filósofo alemán Georg Wilhelm Friedrich Hegel dijo en una ocasión: La historia no es un suelo en el que florezca la felicidad. Los tiempos felices son en ella páginas en blanco porque constituyen períodos de armonía. (...) En cambio, la historia la suelen hacer los insatisfechos y los descontentos, los airados y los rebeldes, los que desean ejercer la autoridad y explotar a otros, los interesados en reparar agravios y restablecer la justicia. (...) Nuestra memoria colectiva se mide por crisis y calamidades, por injusticias sangrantes y episodios de crueldad con otros seres humanos, con los restantes seres vivos y con la Tierra en que habitamos. Pero si fueran éstos los elementos que definen la experiencia humana, ya haría mucho tiempo que nuestra especie habría perecido” (Rifkin, 2010, 19).

Las personas tienen competencias y capacidades para actuar violentamente, pero también para tratar a otros con amabilidad, amor, respeto y consideración, además de cooperar con ellos, o sea que las personas pueden decidir cómo comportarse. Pese a que

esto es así, Martínez, Comins y París (2009) se plantean por qué se siente que la violencia está más presente que la paz en nuestra cultura.

Esto es así por varias razones, una de ellas es que “la violencia es una degradación (...) que se produce, justamente, desde los mismos presupuestos y estructuras que la Paz. Por esta razón es tan difícil discriminarla (...)” (Molina y Muñoz, 2004, 15). Además, en cada comunidad humana la paz se manifiesta a través de una serie de cánones y valores propios que dan lugar a pautas culturales, ritos e instituciones diferenciadas, lo cual ha dificultado el consenso de lo que se podía considerar paz. Otro motivo por el que la paz aparece de forma escasa en nuestra cotidianeidad científica tiene su explicación en el fenómeno que Muñoz (2001) llama “disonancia cognoscitiva”, según la cual se desea, se busca, se valora más la paz; pero, sin embargo, se piensa en claves de violencia, quizás porque la visión histórica no neutral por la que se conocen las cosas, ha influido y determinado el concepto. Esto se une al hecho de que en los orígenes de la humanidad se vivía la paz, también la violencia, pero la idea de paz como concepto no existía, era menos llamativa, y por este motivo se dificulta el hecho de conceptualizar la paz de manera uniforme.

Así pues, pese a que la violencia sea más llamativa, las actuaciones pacíficas de las personas han sido prioritarias, los antropólogos han encontrado en este planeta hasta 47 sociedades pacíficas (Banta, 1993). Por tanto, la mayor parte del tiempo, la sociedad se desenvuelve entre actos de paz y muestra de ello es que la existencia armoniosa y cooperativa ha estado y está presente en las sociedades humanas (Martínez y Jiménez, 2003). Galtung (2003a, 118) defiende que “cualquier formación de la vida real tiene a la vez rasgos de armonía y de discordia. En ella van codo con codo la conflictividad y la cooperación. En una estructura conflictiva, domina el aspecto discordante. Pero ese hecho no debe impedir de ninguna manera ver los aspectos cooperativos, armoniosos, que pueden muy bien ser la base sobre la que se puede construir la transformación de conflictos”. De otro modo, las personas no habrían podido sobrevivir como especie. Se puede decir que las vivencias de paz como el intercambio, los acuerdos, la cooperación, la solidaridad y la diplomacia han sido dominantes en la historia, pero ésta es una historia que quizás, por su cotidianidad y naturalidad, no deja huellas patentes, o no ha necesitado ser resaltada. Esto se refuerza junto con el hecho de que la historia está escrita desde una perspectiva subjetiva y que, posiblemente, no se mira con la atención

necesaria para ver las manifestaciones de paz. Además de que, generalmente, no se explicita cuándo nuestras relaciones son pacíficas porque nos parece redundante, ya que se considera que lo primario es la paz (Martínez Guzmán, 2001b).

Desde una perspectiva evolutiva e histórica, los homínidos, primeros hombres, evolucionaron aprendiendo a adaptarse ante retos como: encontrar comida, reproducirse y evitar a los depredadores. Para ello, se adaptaron tomando posiciones bípedas, abandonaron el sedentarismo, se produjeron modificaciones en su masa cerebral y dientes, aprendieron a crear y usar nuevas herramientas e interaccionaron cada vez más con los demás y el medio, dialogando e intercambiando sus aprendizajes y transmitiendo su cultura. Si se analizan estas interacciones se pueden encontrar comportamientos altruistas y la inteligencia necesaria para resolver problemas sociales y ecológicos (Morín, 2001). De estos comportamientos pacíficos resultaron los usuales saludos, gestos, abrazos, miradas, celebraciones,... que siguen siendo manifestaciones silenciosas de paz. De forma que la paz ha permitido que se sobreviva, que nos reconozcamos como humanos, respondiendo a la complejidad y a los conflictos propios de la evolución y, la evolución “representa a todas las acciones humanas encaminadas a preservar el más alto grado de bienestar de las personas, los grupos y la especie” (Muñoz y Molina, 2009, 29), además del planeta.

Se sabe, por tanto, que se ha vivido y se ha aspirado siempre a cultivar la paz, es un hecho del que se tienen signos explícitos de su existencia en palabras e imágenes, se tiene una historia que no aparece en los libros de texto, de socialización, solidaridad y cooperación para satisfacer las necesidades y sobrevivir como especie, y además se tiene conocimiento de actividades de baja entropía desde antaño. “Entre esas sociedades o actividades de «baja entropía» o que menos desorden provocan, podríamos incluir gran parte de los sistemas productivos agropecuarios (recolección, actividades agrícolas y pesqueras sostenibles, etc.), también las tareas de ámbito doméstico, algunas tareas humanas (diálogo, lectura, contemplación, amor...), y sistemas de economía autosuficiente. Igualmente, podríamos decir, desde una dimensión ética, que todo ello se vería reflejado en la capacidad de preservación de un sistema humano para las generaciones futuras, su sensibilidad para tenerlas en cuenta, su capacidad de planificar un desarrollo sostenible” (Muñoz y López, 2000, 41).

Por otro lado, la paz aparece como un fenómeno escaso, no porque no existan sociedades pacíficas, como se ha desmentido anteriormente, sino porque rara vez la paz y la noviolencia han sido objeto de estudio en la antropología y otras disciplinas, incluyendo incluso el campo de los estudios para la paz. La deficiencia, pues, se encuentra en la investigación, no en la naturaleza de las personas. “La investigación sobre la paz y la noviolencia ha continuado siendo ignorada y parece que el pensamiento de Darwin todavía tiene un gran peso al respecto” (Comins, 2008, 71). Así pues, existe una “paz silenciosa”, no visibilizada, no verbalizada ni recogida en documentos históricos.

La paz ha prevalecido como algo natural y rutinario que ha pasado inadvertido, que no ha sido objeto de estudio por parte de la ciencia hasta tiempos recientes, que no ha sido resaltada por los medios de comunicación, donde los modelos ontológicos pesimistas, como el pecado original o las teorías de Hobbes prevalecían, por eso, pese a que exista desde antaño, se comienza a tener consciencia de ella cuando se la nombra, se le da visibilidad en contraposición a los actos violentos en documentos escritos y es, de este modo, como se ha ido construyendo el concepto de paz a través de fuentes históricas y científicas.

Todos éstos han sido obstáculos que no han permitido ver la primacía de la paz en la historia, por este motivo, el concepto de paz necesita ser visibilizado nuevamente, pero con una entidad propia, siendo definido por sí mismo, sin estar condicionado por la visión histórica que se ha dado de la paz como contraposición a la violencia y a los hechos bélicos que acontecen, de modo que se necesita aprender a dar más valor a la paz que a la violencia, empezando por nuestros propios esquemas de pensamiento. “Resaltemos esos momentos de paz que todos los días tienen lugar en nuestras vidas. Focalicemos nuestra atención en ellos, y empezaremos a deshabituarnos de la violencia para convertir la paz en nuestro hábito” (Martínez, Comins y París, 2009, 99), e incluirla en nuestros pensamientos y en nuestros corazones.

## 2. LA FUENTE HISTÓRICA DEL CONCEPTO DE PAZ

“Hay un tesoro oculto en el pensamiento humano de la paz.

Nos compete a nosotros desenterrarlo”

(Galtung, 1985, 102)

Para analizar el concepto de paz es posible valerse de dos grandes fuentes: la fuente histórica y la fuente científica. A través del estudio de la fuente histórica se es consciente de cómo la paz se aprende por medio de procesos de socialización, pues, ésta está en todas las tribus, pueblos y culturas conocidas. Mientras que la fuente científica “nos permite estudiar, analizar y diagnosticar la paz como objeto de estudio científico, la Investigación para la Paz (Peace Research)” (Jiménez y López, 2007, 53). A continuación se desarrolla la fuente histórica, mientras que la fuente científica se describe en el siguiente capítulo.

De acuerdo con Dülffer (2009), la paz es un principio histórico universal que está presente en todas las tradiciones culturales y son muy variadas las perspectivas, connotaciones, significados, definiciones y matices que se le atribuyen, es trabajo del investigador por la paz hacer visibles todas estas concepciones. La información de esta fuente se obtiene examinando las cosmovisiones<sup>2</sup> en la cultura clásica de occidente y oriente, además de las investigaciones que se han llevado a cabo en algunos pueblos indígenas, aunque éstos son más desconocidos porque el material escrito sobre ellos es muy reducido<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> El término “cosmovisión” tiene su origen en una adaptación del vocablo alemán “Weltanschauung”, en la que la raíz welt significa mundo y la palabra anschauen se traduce por observar. Ésta es una expresión introducida por el filósofo Wilhelm Dilthey en su obra “Einleitung in die Geisteswissenschaften” (Introducción a las Ciencias Humanas) que publicó en el año 1914. Dilthey pertenecía a la escuela hermenéutica y mantenía que la experiencia vital de una persona se forma dentro de una cultura y que esa experiencia personal conforma una visión individual o una cosmovisión personal. Pero una cosmovisión también puede ser compartida en la medida en que se tienen en común una serie de principios que forjan una idea o un modo de ver el mundo (Ímaz, 1946; Muñoz y Molina, 1998a).

<sup>3</sup> Son escasas las investigaciones referentes al aporte de las tribus en la construcción del concepto de paz, para ampliar la información remitimos al lector a las publicaciones: Hernández Delgado, E. (2004). *Resistencia civil artesana de la paz. Experiencias de indígenas, afrodescendientes y campesinas*. Bogotá, Universidad Javeriana; Sánchez, L. y Codorniu, J. (eds.) (2010). *Movimiento asociativo y cultura de paz. Una mirada desde Andalucía*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene; y Sandoval F, E. A. (2009). *Diversidad Religiosa y Construcción de Paz en Indígenas de México*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene; entre otras.

Este apartado se estructura claramente en tres partes fundamentales. En la primera se desarrollarán las cosmovisiones de paz clásicas occidentales, en la segunda las cosmovisiones orientales y, por último, se expondrán brevemente algunas aportaciones de los pueblos indígenas y de los movimientos sociales al concepto de paz.

Las manifestaciones fundamentales de una sociedad se realizan mediante el lenguaje, es aquí donde se refleja el pensamiento humano, por ello se estudiarán las palabras de paz de las principales tradiciones históricas y sus matices.

## 2.1. COSMOVISIONES CLÁSICAS OCCIDENTALES

Si se examinan concepciones de paz tales como el eiréne griego o la pax romana, en las que se ha apoyado la tradición occidental, se observa que de forma general están centradas en la ausencia de violencia directa, ya sea en forma de guerras o conflictos armados.

### 2.1.1. El eiréne griego

Para los griegos la palabra clave es **eiréne** (traducida como homonoia o armonía), la diosa de la paz. “La paz nació con cuerpo y atributos femeninos en la antigua Grecia, encarnada en la diosa Eirene, y su figura, relacionada siempre con la prosperidad y el bienestar, ha perdurado bajo formas y abstracciones diversas a lo largo de los siglos” (Martínez López, 2000, 255). Desde el punto de vista mitológico, Eiréne forma parte del grupo de las Horas, junto con Díke, diosa de la Justicia (fundamental para la existencia de una vida ordenada, civilizada y para el florecimiento) y Eunomía, diosa de la equidad y el buen gobierno, relacionada con el concepto de crecer. Eiréne une a ambas hermanas, es la que posibilita la justicia y el buen gobierno, el florecer y el crecer (Harrison, 1912). Las tres son interdependientes y están unidas, la justicia, la equidad y la paz proporcionan armonía, orden, riqueza, abundancia y prosperidad a las personas (Martínez López, 2010). La triada de hijas de Temis, esposa de Zeus, promueve el equilibrio social y encarna las virtudes políticas. La paz representa, así, un principio femenino y sagrado de estabilidad frente a la guerra.

Al mismo tiempo, las Horas se relacionan con las Moiras, diosas del destino, también hijas de Temis y Zeus. Mientras que las Horas encarnan la fecundidad de la naturaleza, las Moiras lo hacen de los humanos, por lo que forman parte de un mismo principio.



Todas ellas eran diosas vírgenes que pertenecían y obedecían al padre, lo que le otorgaba su poder para mantener el orden social y político, con la agricultura como base y la justicia y el buen gobierno como valores fundamentales (Mirón, 2004).

La paz, ligada simbólicamente a las mujeres, se fue convirtiendo en Grecia en un asunto político de hombres, pues son los ciudadanos masculinos quienes gozan de esa competencia. La paz es producto del justo gobierno de los mismos. Es un principio político necesario para la vida de la comunidad, que se concreta en leyes y se expresa en comportamientos cívicos (Bellini, 1985). Según Galtung (1985, 81) el eiréne griego designa “una relación entre griegos, que excluía a los bárbaros (los no griegos)”. Es una concepción que tiene como propósito asegurar la unidad y la armonía del pueblo griego pero también la defensa de la invasión del enemigo externo. Aplicable al hogar, al pueblo, a la ciudad-estado, pero sólo aplicable a los griegos, de ahí, se concluye que en la civilización griega no existió una visión cosmológica, es decir, universalista de la paz, aunque hay que reconocer la variedad de enfoques perceptibles en los discursos griegos referidos al antagonismo entre la helenidad y la barbarie (Alganza, 2003). Si bien, como la misma autora sostiene, “en una cultura “étnica”, era difícil admitir al bárbaro como interlocutor, por mucho que la historia de la antigua Grecia esté marcada por el sincretismo con sus vecinos mediterráneos y asiáticos” (Alganza, 1998, 50).

Siguiendo el trabajo de Alganza (1998), que tiene como eje el estudio del vocabulario, en el periodo de Homero a Heráclito, la paz parece evocar en la poesía griega la amistad entre los hombres, la fertilidad, la riqueza y la fiesta; en resumen, la belleza de la vida, un estado cuyo contrario, casi siempre explícito, es la guerra.

Durante la época arcaica, eiréne no es un término habitual; el que se suele emplear es “hesychía”, que significa tranquilidad entendida como ausencia de perturbación. A esto se le oponía “stásis”, discrepancia entre ciudadanos y como consecuencia guerra civil. Aunque con matizaciones, una definición negativa de eiréne como desenlace o fin de la guerra, “pólemos”, parece concordar con la mayoría de los testimonios antiguos y, así, es asumida por los estudiosos.

Para historiadores como Heródoto (2000), se asume la acepción de pacto solemne, y en Tucídides (1990-1992) aparece mayoritariamente como contrapunto de pólemos (guerra) y se incluyen expresiones como: hacer la paz, estar en paz y conservarla.

Además este historiador se hace eco de argumentos favorables a las soluciones pacíficas. Elogia la estabilidad de la paz frente a la guerra.

En el ámbito de la oratoria los términos fundamentales siguen siendo eiréne, paz, y “synthékai”, tratado o acuerdo formal, público y articulado en una serie de cláusulas que, como los contratos privados, determinan las condiciones, los objetivos y la duración del estado de no beligerancia que se busca garantizar (Alonso, 2001). Tratados de “paz común” (Koiné Eirène) que se asocian a todos los griegos y que muestran los esfuerzos de armonía dentro de su comunidad (Ryder, 1965). Estas palabras muestran ya un claro valor jurídico, de esta forma, se habla de hacer, haber o romper la paz o los tratados.

Para Isócrates, que desempeña un papel relevante dentro de la oratoria ática, eiréne no es una situación de inactividad o tranquilidad cívica, sino la cesación del estado de guerra mediante un acto jurídico y, en consecuencia, se considera tanto premisa como consecuencia de la acción militar y de la actividad diplomática (Cortés, 1986).

Los estoicos, empeñados en la búsqueda de la tranquilidad interior, entendieron eiréne como armonía mental, calma profunda y sentimientos apacibles.

Como se ve este contexto histórico que se vivió en Grecia condicionó la aparición de una ideología griega de la paz, plasmada en un vocabulario especializado. Éstas son palabras propias de la ideología pacífica griega: diallagáí (conciliación), spondé (tregua), dikaiosyne (justicia), eusébeia (piedad), eudaimonía (felicidad), synmachían (alianza), philía (amistad), pítis (confianza), ádolos (sincero), ablabés (inofensivo) y koiné (común), entre otros términos (Alganza, 1998).

En la actualidad, el concepto de paz continúa manteniendo parte del significado que se le concedía siglos atrás, su sentido más claro es el de ausencia de conflictos violentos, de conservación del orden establecido, pero también describe la búsqueda de la perfección, de la armonía y de la unidad en las relaciones interpersonales de los griegos. “Eirene está relacionada, social y políticamente, con orden interior (...) ausencia (...) de expresiones exteriores de conflictividad, y (...) presencia de tranquilidad personal interior y de armonía (...) su concepción de paz es la de unidad y orden social interior (intra-griega)” (Lederach, 1986, 17-18).

De este vocablo derivan el de irenología e irenismo<sup>4</sup> actual.

### 2.1.2. La pax romana

El término paz en la Roma clásica, en latín **pax**, procede de la palabra “pak” que significa resolver mediante un acuerdo o un pacto entre dos partes con el fin de que se genere un orden social (Zampaglione, 1973). De ella derivan los términos que se usan actualmente en diferentes lenguas: peace, paix, pau, pace o paz.

Al igual que en la mitología griega, en la romana, la paz es una diosa. La diosa Pax es hija de Júpiter y Justicia, y hermana de Concordia. Se le representa como una mujer de gran hermosura, de dulce semblante y una actitud de agradable benevolencia. Al igual que Concordia, Pax tiene en una de las manos el Cuerno de la Abundancia (Cornucopia) y en la otra un ramo de olivo (Gardner, 1995). De esa manera los antiguos romanos simbolizaban la paz como la condición virtuosa de la convivencia humana que hace posible la riqueza, la prosperidad y la gloria verdadera. La paz es tan valiosa que se la considera un valor social que denota calidad de vida y una cualidad de las personas educadas y morales que se ajustan a las normas y leyes cívicas, y por supuesto una virtud de todo buen gobernante. Sin duda el que exista una deidad que represente a la paz es la más clara confirmación de su valor social.

En el ámbito doméstico o local, la pax define las relaciones interpersonales afectuosas en las que se muestra amor, cariño sincero, bondad y buenos modales. Parafraseando a Muñoz (2003) la pax es una cualidad intrínseca de las personas que es proyectada hacia las demás como saludo afectivo, a través del cual se expresa el cariño familiar y doméstico, por tanto, la pax puede definir aspectos de las relaciones personales a través de expresiones que confieren a las personas un significado humano, social, sincero y comunicativo. Dicho de otro modo, la pax es esa cualidad intrínseca de las personas que se desea para las demás y que se manifiesta en los saludos, en los que se expresan deseos de salud, vitalidad y bonanza personal, familiar y doméstica, denotando seguridad, tiempo de paz, paz en la muerte, tranquilidad de mente y equidad. Se

---

<sup>4</sup> La irenología es la ciencia que comprende los estudios de paz, mientras que el irenismo “es la paz como construcción social volitiva y no simplemente como una convivencia normalizada, que anhela alcanzar una verdadera paz intra y extraestatal y vuelca su actividad para que el grado de conflictividad sea el menor posible, señalando la negociación como única salida al conflicto y prohibiendo el uso de la violencia” (Enríquez del Árbol, 2000, 242).

encuentra, también, en relación con la amistad, lo que intensifica su carácter de relación de confianza y afecto desinteresado entre las personas, que llega a definir a grupos entre sí e incluso a Estados.

Por otro lado, la pax contribuyó a reforzar el régimen republicano romano. A esta pax se le llama Paz Republicana o Paz del Estado, es considerada como paz entre ciudadanos romanos, como ausencia de violencia directa entre países o paz frente a guerra (Melko y Weigel, 1981). La usual expresión “pax ac bello” es una frase genérica que, en la práctica, define las relaciones de Roma con otros pueblos, por lo que queda delimitada para la política exterior romana. Pese a que Roma en tiempos de la República se implicará en numerosos conflictos bélicos, la pax se considera un derecho civil del ciudadano romano, que era garantizado por medio de las instituciones (asambleas, senado, tribunales, magistraturas,...), permitiendo el funcionamiento ordinario de la sociedad (Ciccotti, 1901). El prestigio y la reputación de las instituciones, las leyes y de las autoridades que las representan es reconocido por su capacidad para gestionar la pax.

Así pues, los constantes conflictos bélicos con otros pueblos no sólo son modos de desaparición de conflictos externos, también se convierten en el origen de una cohesión interna, entre los romanos, pues al existir un peligro contra el exterior, los ciudadanos se unen y olvidan sus problemas particulares, éstos se convierten en favorecedores de una paz interna ente los romanos (Muñoz y Pérez, 2003). Es decir, el hecho de tener que defenderse de los otros y servir en las legiones favorecía en los ciudadanos de la república romana la cooperación, la cual es una manifestación de paz (Harris, 1989).

Con el final de la República y el auge del Imperialismo, la pax adquiere otros matices, nuevas connotaciones y significados. La Pax Augusta o Paz del Imperialismo nace como una forma legitimada de defenderse y mantener la seguridad, el orden y la calma interna del Imperio a través de negociaciones, alianzas, leyes, pactos, acuerdos y tratados. Implica ausencia de violencia, pero no lo era en el sentido de presencia de justicia y prosperidad, pues esa pax era compatible con un tipo de sistema que demostró ser demasiado explotador, propiciando la centralización de la burocracia, del comercio y de la tributación y enriqueciendo a una pequeña élite. La paz en las provincias era un mecanismo para asegurar a las élites los recursos humanos y naturales (tributos, relaciones comerciales...) para el bien de la república, de ahí que se justifique siempre la

acción del ejército con el fin de controlar la provincia (Chaunu, 1994). De este modo, la guerra organizada y controlada aparece como una herramienta eficaz de reducción de la violencia y de aparición de paz (Hinard, 1993). Por lo que la pax se convierte en un argumento de extorsión del imperialismo romano. Ésta se apoyaba en dos factores indisolublemente ligados: la reglamentación jurídica, la ley, y el ejército como garantía armada de esta reglamentación. Una paz, como ausencia de violencia, en especial de revueltas y rebeliones, se impone y se garantiza, en último extremo, por el ejército en todo el ámbito del imperio. Es, pues, considerada como el fin de las operaciones militares, como armonía entre ciudadanos (Fernández Herrería, 1996), como el mantenimiento de la ley y del orden interior, aunque en realidad no deja de ser una paz armada, porque los emperadores conservaban la tranquilidad en el Imperio gracias a las espadas y a la extorsión militar, de ahí el lema: “si vis pacem para bellum” (sí quieres paz prepárate para la guerra) que deriva de “Igitur qui desiderat pacem, praeparet bellum” (Así pues quien desea la paz, prepare la guerra) (Vegecio, 383 a.C.). En general se identifican como momentos de paz aquellas épocas en las que el Imperio Romano, con su ejército, se impone y somete a otros pueblos, a través de pactos y tratados, modos de defender las guerras, pese a que éstos no asegurasen ni la prosperidad ni la justicia para todos (Alganza y otros, 1997).

Es, al igual que la eiréne griega, orden, el orden según la ley, y unidad interior. “Mientras que el pensamiento político en Grecia era tendente a concentrarse en los cambios internos de los Estados, para quedar las causas de la guerra como conflictos externos, marginales -quizás también porque no llegó a desarrollar con tanta contundencia una política de expansión e imperialista. En Roma los historiadores parecen más identificados con la política de su clase dirigente y, por tanto, con las victorias o derrotas de sus ejércitos. De hecho son innumerables los textos en los que la *pax* aparece ligada no sólo a la guerra (...), sino también gestionada por el ejército, como institución práctica de la misma” (Muñoz, 1998, 219). Así, se justifica la guerra como un modo de hacer justicia y de defensa frente al enemigo exterior, legitimada por las instituciones y las autoridades del Imperio.

El concepto de paz asumido actualmente emana fundamentalmente de estas dos tradiciones. Esto es así porque en nuestra historia tuvo mucha importancia y un gran auge la cultura griega y el Imperio Romano. Somos sus herederos, es nuestro legado.

Por este motivo, aún hoy, se siguen conservando creencias derivadas de la concepción romana de paz, como por ejemplo, que hay que invertir en armamento para garantizar la seguridad frente a posibles amenazas externas.

### 2.1.3. El salam árabe

En la tradición árabe islámica el concepto clave es **salam**, de la raíz “slm”, que se define actualmente como estado de paz en contraposición a estados de guerra (Feuerverger, 1996). Además de salam existe otro término que en el árabe moderno se utiliza para designar el proceso de pacificación o transición de la guerra a la paz: “sulh”.

Centrándonos en el concepto de “salam” o “silm”, y acercándonos a su contenido semántico original, se ve que éste se amplía y diversifica a medida que se retrocede en el tiempo.

Es en el diccionario clásico (Ibn Manzur, 1920) donde se da una mayor gama de acepciones, recogiendo las influencias del Corán.

En general, la paz se define como: absolver, perdonar, sumisión, obediencia, fidelidad, redención (en el sentido de librarse o escapar de cualquier mal), seguridad, bienestar, reconciliación (hacer las paces) y rendición (pacífica: sin guerra) (Hamidullac, 1959).

Por otro lado, “salam”, como en casi todos los diccionarios, se usa como uno de los nombres de Alá. Un Alá que está a salvo, que es íntegro, que no tiene defectos y que proporciona paz (Fück, 1971). También hay expresiones significativas que aportan matices al concepto de paz, como: “dar al-salam” que literalmente se interpreta como “la mansión de la paz” o el paraíso, porque es la mansión donde se está a salvo de todos los males, es decir, la casa de Alá; y “du-salam” que significa el poseedor de la paz, aplicándosele a Alá como autor y garante de la paz, pues él protege y garantiza la seguridad de todas las criaturas (Molina, 1998). Respecto al saludo, “al-salamu 'alayk” (paz o seguridad sobre ti), éste se relaciona con la aceptación o acatamiento de los principios del Islam, como fórmula que define la pertenencia a una comunidad frente a otras (Ruth, 1998; Moulana, 2012).

En ocasiones “silm” aparece como sinónimo de islam. Al igual que “salam”, también hace referencia al misticismo islámico o sufismo (Bize, 2010).

Otros términos de la cultura árabe como “salaha” y derivados de la raíz “slh”, o “amina” y derivados de la raíz “amn” también se relacionan en el Corán con el concepto de paz. El primero significa convenir, estar de acuerdo y, por extensión, reconciliación. En la legislación islámica significa pacto mediante el que se llega a la eliminación del conflicto, y desde el punto de vista político, supresión de la guerra de acuerdo a condiciones estipuladas. El segundo tiene un significado general de estar seguro, a salvo o fuera de peligro, significando originariamente estar en calma, tranquilo, tanto de corazón como de mente.

Se encuentran, pues, dentro del campo conceptual de la paz, una serie de significados (sumisión, seguridad, integridad, absolución, reconciliación) que mantienen entre sí una relación. “(...) Observamos que las distintas acepciones que da el diccionario están relacionadas entre sí y que, de alguna manera, matizan y complementan el significado primero (sumisión, resignación). Así, la obediencia y la sumisión llevan aparejado el perdón, la absolución. Esa sumisión, además, no implica una guerra o un conflicto previo, sino que es un sometimiento voluntario (una paz pactada). La acepción “hacer cautivo” tiene también ese matiz de “rendición pacífica”. La seguridad y el bienestar (otra de las acepciones) son el resultado, o la contrapartida, de la sumisión, lo que implicaría una especie de pacto o acuerdo mutuo” (Molina, 1998, 238).

La palabra clave en torno a la cual giran los conceptos relacionados con la paz es “islam”, cuyo significado literal es sumisión o acatamiento, y los diversos significados se articulan en torno al significado original de “aslama”<sup>5</sup>, que se define como dirigirse hacia, entregarse o resignarse. Incluso los conceptos expresados por otras raíces distintas guardan estrecha relación con la idea expresada por “slm”.

Un tema relacionado con la universalidad o no del concepto de paz en el islam, es la tradicional división del mundo en dos territorios: “dar- al-islam” (el territorio del islam) que es considerado también como “dar al-salam”, es decir, territorio de la paz, frente a “dar-al-harb” (territorio de la guerra), que es considerado como “dar al-kufr” o territorio del infiel o no creyente. “El primero se correspondería con el mundo del islam, donde

---

<sup>5</sup> El verbo “aslama”, que aparece en el Corán 22 veces, es un derivado de la raíz “slm”, cuyas significaciones están relacionadas con Islam (ambos comparten la misma raíz) con los sentidos de sumisión, acatamiento, seguridad o estar a salvo. En el sentido religioso Islam es sumisión a la ley islámica y acatamiento de la voluntad de Alá.

reina, o debe reinar, la paz, mientras que el segundo está constituido por el resto del mundo, es decir los “infieles”, los no musulmanes, cuya conversión al islam hay que procurar por todos los medios, incluida la guerra si llega el caso, se trataría entonces de una guerra justa cuya última finalidad es conseguir la paz universal bajo el imperio del islam (...) esta concepción dicotómica del mundo es una elaboración posterior (...) tal división de conceptos no aparece nunca en el Corán” (Molina, 2000, 171-172). En estrecha relación con estas nociones está la de “yihad”, traducida por “guerra santa”, aunque en realidad significa “esfuerzo en la senda de Alá” que puede ejercerse tanto de un modo violento como pacífico (Khadduri, 1955).

Estos conceptos no se quedan en un esfuerzo individual por conducir la vida en un marco religioso, pues una característica del islam es la fusión entre lo divino y lo humano, lo espiritual y lo terrenal, la religión y la política (Martínez Montávez, 1997). Los conceptos, pese a que en gran medida procedan de la religión, calan en todos los contextos. Siendo esto así, es evidente que no hay aspectos puramente espirituales sino que éstos tienen también una dimensión social, “(...) esas actitudes religiosas traspasan el ámbito espiritual e individual para convertirse en valores sociales. Aunque sin duda se trata de virtudes y valores que tienen (...) un significado y unas connotaciones religiosas (...) es posible además encontrar en ellas una dimensión que sobrepasa la pura espiritualidad para asentarse en lo temporal, en el ámbito de lo social y lo material (...) se convierten en normas que regulan las relaciones internas del grupo” (Molina, 2000, 167). Entonces, ese esfuerzo personal en la senda de Alá, que puede ser de un modo violento o pacífico, pretende acercar el camino de Alá, y por extensión la paz, a territorio no islámico.

Algunos juristas musulmanes reconocían la existencia de espacios intermedios entre el “territorio de la paz” y el “territorio de la guerra” que posibilitan la existencia de treguas, tratados y pactos (Gómez y otros, 1997). De este modo, es posible crear por cierto tiempo relaciones pacíficas entre diversas comunidades que de otra manera hubieran resultado imposibles, dado que en teoría, el “dar al-islam” debía estar en guerra con el “dar al-harb”, hasta conseguir la universalización del islam (Khadduri, 1955).



No debe olvidarse que se están exponiendo rasgos de la época islámica clásica y que estos conceptos han ido evolucionando en función de las interpretaciones de las distintas escuelas jurídicas musulmanas, pero “teniendo siempre como punto de referencia el ejemplo del Profeta al entablar negociaciones con otros pueblos (...) la utilización del tratado o del pacto para resolver una situación conflictiva se convierte en una situación positiva para el islam, al estar refrendada tanto por la disposición del propio profeta para mantener la paz, como por confirmarse en el libro sagrado de los musulmanes” (Gómez Camarero, 1998, 275). Estas prácticas en las que se establecen pactos y negociaciones tienen sus precedentes, por tanto, en el Corán.

Al estudiar la paz en el Corán, punto de partida del islam (Pérez Beltrán, 1998), se llega a la conclusión de que la idea de paz en la primera época islámica cuenta con amplias referencias a un tipo de pacto. Un pacto por el que en un tiempo limitado la seguridad y la protección del islam se extendía también sobre los infieles (politeístas, judíos y cristianos) que estaban dispuestos a establecer esas alianzas, pero que podían repudiarse sino se mostraban como instrumentos válidos para conseguir el objetivo de universalidad del islam o si se consideraba que podía haber un prejuicio para la comunidad islámica o no se cumplían las condiciones del pacto, recayendo sobre el aliado-infiel un castigo divino o la comunidad islámica se encargaría de hacer justicia y de darle castigo. “Como dicen estas aleyas coránicas (9:3.- Pero si volvéis la espalda, sabed que no escaparéis de Dios. ¡Anuncia a los infieles un castigo doloroso!) y la agresión directa de los musulmanes (9:5.- Cuando hayan transcurrido los meses sagrados, matad a los asociados dondequiera que los encontréis. ¡Capturadles, sitiadles, tendedles emboscadas por todas partes! Pero si se arrepienten (...) entonces ¡dejadles en paz! Dios es indulgente, misericordioso)” (Gómez Camarero, 1998, 275-276).

A parte de los elementos latentes y explícitos de violencia que aparecen en esta concepción, en sus orígenes coránicos y clásicos, que pueden ser reinterpretados en una línea más pacífica a lo largo del discurrir histórico, existen tantos “islam” como grupos humanos y culturales a él adscritos (Molina, 2000, 161), se aprecia un falso universalismo respecto de su concepción de la paz, pues ésta sólo es posible en dos casos: el primero, en el territorio del islam y el segundo, cuando una comunidad infiel es tomada bajo la protección o seguridad del islam, o cuando, finalmente, todos se

conviertan al islam, pero entonces la situación es la misma que se aludía en el primer caso. En definitiva, sólo hay paz dentro del islam, fuera es territorio expuesto a la yihad. Es decir, la paz se predica en el interior del grupo que acepta la ley islámica, configurando una casa o morada donde reina la paz.

Al igual que en la tradición griega y romana, se establece una relación o distinción entre dentro y fuera del grupo, paz en el interior de los creyentes, como realización de la seguridad y el bienestar y guerra fuera. La diferencia aquí es que la paz viene del vínculo directo establecido con Alá, de la sumisión a su ley (Fernández Herrería, 2003).

Resulta curioso que una cultura como la islámica con gran cantidad de referencias pacíficas en sus leyes sea considerada como un pueblo de los más bélicos del mundo. Esto lleva a pensar que, probablemente, sus actos dependan de la interpretación que éstos hagan de las leyes, pero no de la falta de conceptos ni de una historia acerca de la paz (Satha-Anand, 1992). “Somos conscientes de que el propio texto coránico, en su riqueza y complejidad, contiene elementos que permiten extraer argumentaciones distintas, y hasta contrarias” (Molina, 1998, 264).

#### 2.1.4. El shalom hebreo

Para el pueblo hebreo el modo de expresar la paz deriva principalmente de dos conceptos. Uno procede de la raíz “ShaLaM”, éste es el “**Shalom**”, que hace referencia a algo terminado, completo y perfecto; y el segundo concepto procede de la raíz “ShaQat”, éste es el “Sheqet”, que significa tranquilidad, silencio o descanso (Cañellas, 1981). La raíz lingüística de shalom la podemos vincular con “le-shalem alechim”, que significa: completar, recompensar, gratificar o retribuir (Haring, 1968). Por eso se puede decir que este concepto no es sólo la ausencia de conflicto o la desaparición de hostilidad, sino que el shalom significa también un retorno al equilibrio, a la justicia y la igualdad integral.

A menudo sheqet aparece asociado como sinónimo de shalom (Martín, 1991). Es alrededor de esta palabra donde se organiza la idea de paz. El contenido de la misma es rico en matices y trasciende el mero concepto de ausencia de guerra. “Como verbo, en la forma más sencilla (qal) shalam, significa “estar en paz”, “estar completo”, “estar acabado”, “estar sano y salvo”, “estar feliz”, “estar al colmo”, “pagar”, etc. El

significado de esta raíz es similar en todas las lenguas semíticas en las que se encuentra documentado” (Cano, 1998, 32), tanto en asirio, fenicio, arameo, siriano, sabateo, como en etiópico se comprenden estos significados.

Según Cano (1998), el vocablo shalom se encuentra 237 veces en el Antiguo Testamento (AT) y es empleado con el significado de “paz” y “prosperidad”, de modo que el shalom no es sólo el antónimo de guerra. Sin embargo, al examinar los textos se observa que siempre hay un enemigo potencial, sea material o espiritual, por lo que se puede considerar la paz como antónimo de conflicto bélico. En síntesis, en el AT el concepto de paz es una constante y en consecuencia aparece en toda la literatura hebrea bíblica.

En el Pentateuco (los primeros cinco libros del AT) y en los Históricos, los primeros libros, suelen estar asociados a la guerra, la resolución de la misma o a conflictos bélicos que se resuelven con pactos o tratados, contemplando un estado armónico entre dos partes o grupos determinados (familia, clan o tribu) (Elgavish, 1978). Nunca se presenta el concepto de paz universal, pues se ha de tener presente que tampoco la guerra lo era en aquellos tiempos.

Posteriormente, en los Libros Proféticos se hallan referencias a la paz como valor ético. Se produce una evolución que enriquece el concepto de shalom. El gran cambio conceptual se produce en la obra de Isaías, quien asociará la paz a la justicia (Hanson, 1987). Después de Isaías, otros profetas manejarán otros conceptos éticos de paz, como sinónimos de la verdad, el bien o el cumplimiento de los mandamientos. “En todos los libros proféticos la paz aparece a menudo como origen y consecuencia de un comportamiento ético, así sólo los seguidores de Dios, los que cumplan su alianza obtendrán la paz” (Cano, 1998, 51). De ahí que “no hay paz para los impíos” (Is. 48, 22) o “no hay paz para los malvados” (Is. 57, 21). Aquí la paz (Is. 32, 17-18) es interior, es tranquilidad de espíritu y ésta se extiende a la comunidad (Fohrer, 1964).

En los libros Sapienciales y Poéticos, de manera muy similar a como aparece en los Proféticos, “la paz está relacionada directamente con Dios, él es el que establece la paz, “reconcilia” a los hombres y controla sus relaciones, la paz es una bendición que procede directamente del Divino (...) y una recompensa por las buenas acciones y la fidelidad a sus mandamientos. Esta bendición puede ir dirigida a su pueblo en su

conjunto o a los individuos particulares (...) y la paz también es una recompensa por seguir sus mandamientos” (Cano, 1998, 56). Mientras que en los Salmos, según Yoder (1986), paz es sinónimo de justicia.

Además, Cano (1998) señala tres realizaciones del término shalom en el AT. La primera, sería su empleo en fórmulas de salutación, de tratados o de alianzas; es una forma de mostrar las relaciones humanas, ya sea de modo comunitario o individual. La segunda, consiste en el uso de paz con sentido teológico, paz es el nombre del Señor (Pérez Fernández, 1998) y, en ocasiones, se relaciona con las promesas, los deseos o los augurios proféticos con una clara proyección de futuro. Y la tercera, cuando es utilizada con su sentido político la paz es concebida como ausencia de guerra y refleja una realidad presente o futura.

En otro trabajo, la misma autora, estudia otros conceptos de la cultura hebrea que se relacionan con la idea de paz como alianza o pacto con Yahvé (Cano, 2000). En esta obra el concepto shalom aparece como consecuencia de la alianza, del cumplimiento del pacto realizado por Yahvé con Israel y se traduce en justicia y prosperidad para el pueblo. Pero esta alianza se conforma en una serie de pactos sucesivos que se establecen entre Dios y su pueblo y que se presentan como paradigma o modelo para los pactos y acuerdos posteriores que regulan las relaciones entre las personas.

La primera alianza que Dios establece la realiza de forma permanente y universal con Noé, sus hijos y todo ser viviente, y ésta aparece en el Génesis (9, 9-17). En ella, Dios decide que no habrá más diluvio para destruir la tierra y castigar a los ciudadanos de la misma. “Esta primera alianza difiere de las siguientes en su carácter universal, no exclusivo del pueblo hebreo (...). Las siguientes alianzas (...) ya no tienen un carácter universal” (Cano, 2000, 89). Pese a que estos pactos tenían carácter permanente, Abraham, Jacob y Moisés los reafirmaron y renovaron.

Los tratados son alianzas de paz (brit shalom), incluso cuando el concepto de pacto se hace más abstracto (Pérez Fernández, 1998). “En Jeremías las relaciones del hombre con Dios y su entorno tiene un significado nuevo (...) y fomenta la Alianza definitiva con Dios, basada en sentimientos más profundos” (Cano, 2000, 117). La alianza que presenta Jeremías, “adquiere un nuevo sentido, alejado del rígido ritual sacerdotal. Es una de las primeras expresiones de la futura espiritualidad judía” (Ibíd, 114). Esta nueva

alianza, tras el fracaso de la antigua, no elimina las antiguas perspectivas, las que aparecían en la antigua alianza: la fidelidad de los hombres a la ley, la presencia divina que garantiza a los hombres la paz y la prosperidad material. Pero la novedad aparece en tres aspectos: la iniciativa divina del perdón de los pecados (Jr. 34), la responsabilidad y retribución personal (Jr. 29-30) y, por último, la interiorización de la religión, con lo que la ley deja de ser un simple código externo para convertirse en una inspiración que alcanza al “corazón” de las personas. “He aquí (...) que yo pactaré con la casa de Israel (...) una nueva alianza; no como la alianza que pacté con sus padres (...) que ellos rompieron, y yo hice escarmiento en ellos (...) sino que pondré mi Ley en su interior y sobre sus corazones la escribiré, y yo seré su Dios y ellos serán mi pueblo. Y no necesitarán instruirse ya de compañeros (...) pues todos ellos me conocerán (...) cuando perdone su culpa (...)” (Jr. 31, 31-34). Esta nueva alianza es proclamada nuevamente por Ezequiel (36, 25-28) e Isaías (55, 3; 59, 21; 61, 8). Si la paz es una recompensa, una bendición por el cumplimiento y la fidelidad al pacto con Dios, si este pacto o alianza se interioriza, la paz como consecuencia del cumplimiento de una ley interiorizada, se hace también interior. Es Jeremías el que introduce esta nueva conceptualización de la paz con la proclamación de una nueva alianza. Esto enlaza directamente con las perspectivas mesiánicas dentro del cristianismo, pues esta nueva alianza es inaugurada por el sacrificio de Cristo (Mt 26, 28) y los apóstoles anunciarán su cumplimiento (2 Co 3, 6; Rm 11, 27; Hb 8, 6-13; 9, 15s; 1 Jn 5, 20; 31, 35).

Este carácter no universal evidencia que el concepto de paz (shalom), como consecuencia del cumplimiento por el pueblo de los mandatos de Dios, designa una relación particular y vertical entre Jahvé y su pueblo elegido que se traducirá en paz y prosperidad para dicho pueblo, si éste respeta esa alianza. Por lo que tampoco se tiene en esta cosmovisión un concepto universal de paz debido a que se encuentran referencias sobre la preponderancia del pueblo elegido frente al grupo exterior o pueblos no elegidos.

### 2.1.5. El ágape cristiano

Jesús de Nazaret y el cristianismo primitivo marcan un punto culminante en la concepción y vivencia de la paz. Para los cristianos primitivos el término asociado con

la idea de paz es el **ágape**, que significa amor, buena voluntad activa, abnegada, universal y omnicomprensiva (Templeton, 1999).

Los primeros escritos cristianos en latín tradujeron la palabra ágape por “dilectio” y “cáritas”, sólo a finales del siglo IV comienza a introducirse el vocablo amor en autores como Ambrosio, Rufino, Jerónimo y Agustín (Pétré, 1948).

Parafraseando a Martínez Gúzman (2005) si se recupera el significado primario de caritas como traducción de ágape, se encuentra que, por una parte, se presupone inevitablemente la transformación de las relaciones por medio de la justicia, de manera que nadie pase necesidad, es decir, que ninguna persona ni colectividad carezca de las oportunidades para satisfacer sus necesidades básicas. Y por otro lado, se supone que quien ejerce la caridad, está tan comprometido con la transformación de las desigualdades y el establecimiento de la justicia, que no acepta cualquier medio. “Los medios a usar ya suponen la responsabilidad social expresada en el compromiso profundo con el amor (...)” (Martínez Guzmán, 2005, 31). Por tanto, la paz resulta de un ejercicio correcto de la fe cristiana, de caridad, de justicia y sobretodo de amor gratuito hacia los demás. Así pues, la tranquilidad interior y exterior proviene de la confianza en Jesucristo y del amor, sacrificio y entrega al prójimo. Con este fin, aparecen los Evangelios y los testimonios de la etapa apostólica en el siglo I y II, llenos de referencias que incitan hacia el pacifismo, la no violencia, la vivencia de la paz, el amor universal y la fraternidad.

Hay varias palabras para el amor que se emplean con cierta frecuencia en el Nuevo Testamento (NT). El ágape (verbo) y agapao (sustantivo) son los conceptos más comunes para el amor dentro del NT. Básicamente se trata de una entrega de amor que no es merecido, incondicional, que no depende de lo que aporte la otra persona (Outka, 1962). La segunda palabra más utilizada para el amor en el NT es el phileo (verbo) y sus derivados, tales como philos, amigo (utilizado veintinueve veces), y filia, la amistad (utilizado sólo en Santiago 4:4) (Warfield, 1918). Aunque esta palabra se superpone con ágape y agapao, es un amor con afecto en relación con la amistad, un amor cálido y merecido.

Moreno Martínez (1994) en un estudio de la obra de Prudencio expresa que la paz en el cristianismo se desarrolla en torno a tres ámbitos: la paz en el interior del alma, la paz como relación fraternal y la paz dentro de la comunidad creyente.

Para los cristianos primitivos el cuerpo es la prisión del alma, por tanto, es fundamental controlar los vicios del cuerpo a través de la razón o la sabiduría de Dios y cultivar las virtudes para promover la paz y la armonía en el interior del alma. Al estar en paz con el alma a la persona se le permite estar en paz con Dios y con los demás seres de la creación, centrándose la fraternidad cristiana en el perdón de las ofensas y en la concordia como virtud en la relación interpersonal. Es por este motivo, que en la concepción de paz de la comunidad cristiana se produce una transcendencia de la diferenciación entre el ellos y el nosotros.

En “las cartas de Pablo” que aglutina el artículo de Vidal García (2007) se examina cómo el ágape, la virtud suprema, es el centro de la vida mesiánica. Este amor se presenta como cumplimiento de la ley judía (“Amarás a la persona cercana a ti como si fueras tú mismo”) y como solución a los conflictos bélicos entre religiones (Marcus, 1993). Así pues, es un principio clave para los cristianos tratar a los demás como si fueran sus hermanos, lo cual enfatiza el universalismo. Todos los pueblos se consideran uno, se considera al mundo una única familia pero cuando el catolicismo se promueve como religión oficial y la Iglesia toma el lugar de pueblo elegido, comienza a legitimarse una violencia de tipo estructural, retornando a la tradicional distinción nosotros (cristianos que profesan su fe en la Iglesia) – ellos (Rodríguez Molina, 2000).

Si se exploran las concepciones de paz occidentales, se observa cómo comparten una visión de la paz opuesta a la guerra o a los conflictos armados, le otorgan gran importancia y le conceden gran valor a la paz. Desde estas concepciones, la paz es un fenómeno muy amplio que se concibe dentro una dinámica constante y no como un punto temporal. En general, todas las definiciones tienen en común que miran hacia el exterior, hablan de paces sociales, donde se realiza una clara distinción entre dentro del grupo y fuera del grupo, o el típico nosotros-ellos (Galtung, 2003a). La paz actúa como reguladora de las diferentes realidades e intereses, reguladora pacífica de conflictos tanto en la relación de los habitantes del mismo pueblo, como con los otros pueblos (Muñoz y Molina, 1998b).

## 2.2. COSMOVISIONES CLÁSICAS ORIENTALES

Las cosmovisiones clásicas orientales complementan las cosmovisiones occidentales, aportando nuevos matices al concepto de paz.

### 2.2.1. El shanti hinduista

Para los hinduistas la calma interior y la serenidad son estados básicos en la vida de una persona. Ellos relacionan la paz con el término “**shanti**”, que quiere decir: estado de espíritu bien templado, tranquilidad, paz con uno mismo y orden perfecto de la mente (Lederach, 2000). Éste concepto está íntimamente ligado al término “kshanti”, que significa perdón, tolerancia y paciencia.

Así, estar en paz se considera altamente saludable para la mente, el cuerpo y el alma, es una gran virtud y suele asociarse con la felicidad (Narayanan, 2006). Para ello, es imprescindible una buena relación con uno mismo que se refleje en el planeta, las estrellas y el universo, además de un equilibrio entre el cuerpo, la familia y la sociedad, y armonía entre el mundo natural, los ancestros y los dioses (Narayanan, 2004).

Esta concepción hinduista de paz está recogida en los textos sagrados que recogen conceptos védicos más antiguos y relacionados entre sí, como son: “seva”, es decir, cuando una persona se preocupa por beneficiar a todos con sus acciones y ser altruista, “simran” que es un modo de recordar nuestra verdadera naturaleza aportándonos una visión superior de la humanidad, y “satsang” que nos aporta la sabiduría de saber que todos pertenecemos a la misma comunidad, donde no existen enemigos sino amor (Chopra, 2005).

Todas estas creencias hinduistas llegan a nosotros con una fuerza especial con Gandhi (1869-1948), pues él ofreció el ejemplo internacional más claro de una persona que lucha por la paz de un modo completamente novedoso en aquel tiempo, a través de la verdad como principio, de la resistencia pasiva, con huelgas de hambre y desobedeciendo sin violencia. Otros portadores de las tradiciones más neohinduistas han sido Ramakrishna (1836-1886), Ramana Maharshi (1879-1950), Sri Aurobindo (1872-1950), Radhakrishnan (1888-1975) y Krishnamurti (1895-1986), en opinión de Fernández Herrería (2003).



### 2.2.2. El ahimsâ jainista

Como reacción a los textos védicos surgen en India dos doctrinas consideradas heterodoxas: el budismo, que tuvo una expansión universal, y el jainismo, que se quedó concentrado en la India y tuvo importantes repercusiones para el pensamiento de la paz en el subcontinente indio (Marín, 2001). Éstas no son consideradas religiones monoteístas de tipo occidental, ya que no existe creencia en Dios, una doctrina, unas normas institucionales y una iglesia (Molina, 2004), pero a pesar de ello se les reconocen aportaciones religiosas, éticas, sociales y filosóficas.

Concretamente, el jainismo, fue revelado por veinticuatro Thirtamkaras que rechazaban algunos movimientos del Hinduismo brahmánico del siglo VIII a. C. El primero de los Thirtamkaras que se conoce es Rshaba y el último Mahavirá (Jacobi, 1964).

Las primeras referencias escritas giran en torno al indio Mahavirá (el Victorioso), considerado el último jina (Vencedor o persona que ha superado el apego a este mundo y ha ganado la victoria del conocimiento y la iluminación) y uno de los maestros más conocidos del jainismo.

Mahavirá que acumula los conocimientos del resto de Thitamkaras, predica la renuncia y la austeridad en la práctica cotidiana, el rechazo a los conceptos de posesión, apego y violencia, el autocontrol para no dañar a otros, sobre todo al medio que nos rodea, y como su máximo precepto moral establece el principio del “**ahimsâ**”. El concepto de ahimsâ procede del sánscrito y significa negación (partícula “a”) o renuncia a querer matar o dañar, que se traduce por el neologismo “no-violencia” (Renou, 1968). Éste tiene su fundamento en la creencia de que todo posee un alma, de que no se pueden priorizar las posesiones a los demás, de que no se puede perjudicar al otro y de que hay que abstenerse de producir daño a cualquier ser ya sea intencionada o desintencionadamente. Sostiene que la no-violencia es la suprema religión e insiste en que ésta se observe y se cuide en el pensamiento, la palabra y la acción a nivel individual y social. Sin embargo, este concepto de no-violencia es anterior pues aparece en los Upanishads<sup>6</sup> (1974 y 1979). Es un valor compartido con los budistas y con las antiguas tradiciones indias.

---

<sup>6</sup> Último grupo de escrituras de la tradición védica que resumen el desarrollo del espíritu indio.

Para Mahavirá las dos acciones del ignorante, del atado al mundo, son la posesión (parigraha) y la violencia (ârambha, himsâ). “La posesión o el apego por las cosas no es malo en sí mismo; lo es en la medida en que hacer el bien a las posesiones -materiales, emotivas, sociales- implica inevitablemente una actitud de daño y violencia hacia otros seres. No se puede preservar un bien sin dañar a otros. Luego toda actitud violenta está más o menos enraizada en una actitud de apego” (Pániker, 2001, 159).

Los principios que subyacen de las enseñanzas de Mahavirá se resumen en 5 grandes mandamientos o votos: la práctica radical y severa de la noviolencia, la veracidad, la no posesión, el no robar y la castidad. Estos votos permiten que la persona alcance el nirvana, y por ende, la paz (Weber, 1958).

### 2.2.3. El ahimsâ budista

El budismo, fundado por Siddhartha Gautama, mantiene una visión de la paz similar a la paz jainista, aunque con un matiz diferente, “**ahimsâ**” sigue significando abstención de causar daño tanto a uno mismo, como a la naturaleza o a los demás, con el fin de alcanzar el karma<sup>7</sup>.

El budismo defiende y predica la no-violencia y la paz como su mensaje universal, y no aprueba ninguna clase de violencia o destrucción de la vida. “Según el buddhismo, ninguna guerra puede ser llamada “justa”, porque éste es sólo un término falso que ha sido acuñado y puesto en circulación para justificar y excusar el odio, la crueldad, la violencia y las matanzas. ¿Quién decide qué es lo justo o lo injusto? Los poderosos y victoriosos son “justos”; los débiles y vencidos son “injustos”. Nuestra guerra es siempre “justa”, pero la guerra de los otros es siempre “injusta”. El buddhismo no acepta esta actitud” (Rahula, 1990, 115).

---

<sup>7</sup> El karma es una energía trascendente (invisible e inmensurable) que se deriva de los actos de las personas. De acuerdo con las leyes del karma, cada una de las sucesivas reencarnaciones quedaría condicionada por los actos realizados en vidas anteriores. Es una creencia central en las doctrinas del budismo, el hinduismo, jainismo, ayyavazhi y el espiritismo. Aunque estas religiones expresan diferencias en el significado mismo de la palabra karma, tienen una base común de interpretación. Generalmente el karma se interpreta como una «ley» cósmica de retribución, o de causa y efecto.” (Consultado en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Karma>, a 12/02/2011).

Para evitar la guerra el budismo propone trabajar diariamente antes de que explote el brote bélico, para ello el método es practicar el ahimsâ diariamente y alejarse de la codicia, la agresividad y la ignorancia que producen la chispa que origina la violencia. “Si aprendemos cómo plantar semillas de la paz y la reconciliación en nuestros corazones y mentes, vamos a empezar a establecer una paz real y, de esa manera, es posible que podamos evitar la próxima guerra” (Chappell, 1999, 159). Para los budistas la prevención a través del ahimsâ es el único modo de acabar con los problemas de violencia. “La gente espera soluciones rápidas a la cultura de la violencia que prevalece hoy en día, se olvidan de que esta cultura violenta ha sido causada durante un largo período de tiempo por factores múltiples, incluyendo una falta de visión social, las tecnologías que se alimentan de nuestra riqueza ecológica y de destruir nuestro medio ambiente y nuestra salud, y las instituciones políticas y económicas altamente centralizadas que no se ajustan a nuestros (budistas) sistemas de valores” (Chappell, 1999, 75).

Para Giatso (1987, 12), actual Dalai Lama, “la mayoría de nuestros problemas se deben a nuestro ardiente deseo y apego por las cosas que consideramos duraderas y que, en realidad, no lo son. En la búsqueda de los objetos que deseamos, hacemos uso de la agresión y la competitividad como instrumentos supuestamente eficaces. Estos procesos mentales que se han ido desarrollando en el ser humano desde tiempos inmemoriales, se traducen fácilmente en acciones que como resultado producen una actitud beligerante, y con las condiciones actuales se muestran más efectivos. Nos deberíamos plantear qué podemos hacer para controlar y regular estos “venenos” —engaño, codicia, agresividad, etc.— puesto que sabemos que son ellos los que se encuentran detrás de casi todos los problemas mundiales. Personalmente, y habiendo sido educado en la tradición budista mahayana, considero que el amor y la compasión son la base moral para la paz en el mundo”.

La diferencia con respecto a otras concepciones es que define la paz desde una interpretación “positiva”, ya que, añade que se debe ser activo para conseguir la paz, y no se logra sino por la realización de buenas obras (Fernández Herrería, 2003).

El hábito de promover diariamente el amor, la verdad, la no violencia, la compasión, la aceptación del sufrimiento (*duhkha*) y el cuidado, de uno mismo y de los otros como si se tratase de uno mismo, es la principal norma del budismo lo que le confiere su fama de pacífica (Nhat, 1999).

Actualmente, el budismo sigue siendo una de las religiones más practicadas de hoy en día, con más de 500 millones de creyentes, 350 de ellos fuera de la India y su área histórica de influencia (Harvey, 2007). Éstos se reparten en tres escuelas o corrientes (Niwano, 1977): El Hinayana o Pequeño Vehículo predomina en Sri Lanka e Indochina. Se caracteriza por su agnosticismo. El Mahayana o Gran Vehículo se ha extendido por China, Corea y Japón. En esta corriente destaca la intuición y la mística. Y por último, el Vajrayana, Vehículo del Diamante o Tantrismo, que extendió su influencia por el Tíbet y Mongolia. Sus ritos se han despojado de todo sentimiento religioso. Todas ellas con un elemento común, su origen ancestral, su creencia en la figura de Buda y el respeto de sus enseñanzas originales relacionadas con el *ahimsâ*, aunque a la vez destacan y priorizan aspectos diferentes pero complementarios.

#### 2.2.4. La paz bahaista

El bahaísmo, más conocido como Fe Bahá'í, se origina en la Persia del S. XIX. En un tiempo en el que domina el Islam Chiita, surge un fenómeno religioso profético con gran repercusión internacional iniciado por Mirzá Alí Mohamed (1819-1850) y continuado por su discípulo Mirzá Hussan Alí, conocido como Baha'u'llah (Gloria de Dios). Ésta a pesar de ser monoteísta y de nacer del islam era distinta del mismo, de igual modo que el cristianismo surgió del seno del judaísmo y el budismo del hinduismo (Hatcher y Douglas, 2002).

Este movimiento religioso es considerado la segunda religión más expandida en el mundo entre las religiones independientes, de acuerdo al número de países en que se encuentra representada, concretamente en 247. Además, los bahaíes provienen de más de 2.100 grupos étnicos, raciales y tribales, y agrupan aproximadamente seis millones de fieles en el mundo. Desde sus inicios los baha'í se mantuvieron en posturas pacifistas y antiarmamentistas, a pesar de sufrir numerosas persecuciones defienden que se pueden resolver los conflictos de forma pacífica, renunciando a la guerra en sus acciones.

Baha'u'llah se presentó como el Profeta elegido por Mahoma para predicar una religión de carácter universalista con principios relacionados con la **paz bahaista**, como:

- La unidad de Dios y el origen común de todas las religiones. La religión debe ser causa de unidad, nunca de separación o de enfrentamientos. Debe ser, por tanto, un elemento que promueva la paz.
- La unidad de la humanidad como hermanos iguales que proceden de un origen común, ya sean hombres o mujeres, por tanto, se deben evitar los enfrentamientos entre ellos.
- La libertad de pensamiento a través de la búsqueda individual de la verdad.
- La creencia de la consecución de la paz mundial basada en la legislación común, en un tribunal internacional que juzgue las injusticias y en la buena voluntad de las personas.
- El aprendizaje de un idioma universal que les permita relacionarse con los que no hablan el propio, y por ende el fomento de aspectos propios de la paz como son el diálogo y el entendimiento.
- La creencia de que existe una solución de carácter espiritual para resolver los problemas económicos.
- La educación universal.
- La abolición de los prejuicios que impiden la unidad.
- La aspiración a la eliminación de la pobreza y de la riqueza extrema.
- La moderación como eje transversal de su vida.
- Contempla la supresión de los ejércitos, excepto para el mantenimiento del orden interno de cada Estado (Enríquez del Árbol y Vidal, 2004; Enríquez del Árbol, 1993).

Bajo estos principios desarrollados por Bahá'u'lláh, 'Abdul'l-Bahá y Shoghi Effendi, (2008) se pretende fomentar la paz, la fraternidad, la igualdad, la unión y el servicio mutuo.

En algunos escritos recopilados por el hijo de su Baha'u'llah se recogen discursos que aluden a la paz mundial, como: “Hoy no hay gloria más grande para el hombre que ponerse al servicio de “La máxima Paz”. La Paz es luz, mientras que la guerra es oscuridad. Paz es vida, la guerra es muerte. Paz es guía, guerra es error. Paz es

fundamento de Dios, guerra es una institución satánica. Paz es la iluminación del mundo de la humanidad, guerra es la destrucción del fundamento humano” (Bahá, 1971, 34). Incluso siendo perseguido, encarcelado y desterrado continuó apelando a la paz. “Invitó a las autoridades religiosas y mundiales de su tiempo a probar la verdad de su mensaje, a unirse, a abandonar las armas y a establecer la paz mundial” (Citado por Díaz del Corral, 1987, 73). De este modo, en el bahaísmo de forma optimista se afirma que, aunque el mundo se encuentre en época de crisis, el futuro de la humanidad es brillante y la paz mundial es inevitable (Mazidi, 2003).

Dado el gran énfasis de los bahaís por la paz mundial, éstos trabajan activamente en asuntos relacionados con la justicia social universal. Acogen el concepto de unidad de la humanidad como patrón de sus actos. Por ello, es frecuente que los seguidores de esta fe participen en proyectos de desarrollo económico y social por todo el mundo y cooperen con organizaciones internacionales que persiguen este fin, tales como Naciones Unidas y UNICEF.

#### 2.2.5. Ho p’ing y p’ing ho y otras tendencias de pensamiento chino

La paz era en los orígenes del pensamiento chino una armonía entre los miembros de un colectivo y del cosmos del que se sienten deudores (Jia, 2008). Los términos claves son “**ho p’ing**” (orden político) y “**p’ing ho**” (estado de espíritu bien templado) (San Ginés, 2000).

En general, los chinos se sentían mediadores entre el cielo y la tierra, consideran que la naturaleza está viva, es dinámica y que deben ser ellos quienes tienen que cuidar el equilibrio del cosmos adaptándose a los cambios, respetando el orden y manteniendo el espíritu en calma. Este constante equilibrio inestable está basado en la dinámica de los elementos yin (femenino, receptivo...) y yang (masculino, activo...) armonizados por el Tao (Wilhem, 1960). Pero el yin y el yang no son una dicotomía, tan frecuente en el pensamiento occidental, porque si recordamos su símbolo, hay un punto del yin que está en el yang, y a la inversa, un punto del yang que está en el yin. Por tanto, hay yang en el yin y yin en el yang, son complementarios y este proceso se da ad infinitum (Gernet, 1991). La naturaleza es compleja, nada es absoluto, nada que sólo sea yin o yang. Esto quiere decir que “yin y yang son cada uno el opuesto del otro, pero esto significa que

son complementarios, que son el uno en el otro, y no que uno vence sobre el otro. Al servir uno de contrapeso al otro, sin que ninguno prevalezca sobre el otro, el resultado es un estado de equilibrio. Y sin embargo el equilibrio no es estable. El aspecto que se había quedado rezagado perseguirá al otro hasta ponerse por delante y dejar al otro rezagado; luego, éste comenzará también la persecución hasta ponerse por delante, etc. El resultado es un proceso donde no cabe la monotonía (...)" (Galtung, 1993a, 27). Es decir, una vez alcanzado un punto máximo, retorna la cualidad contraria. A cada transformación le corresponde unas relaciones nuevas, singulares. El Tao es el resultado de estas relaciones infinitas, es la resolución de las contradicciones, poniendo en armonía todas las partes que lo definen. Los taoístas eran ermitaños que huían del mundo violento. El taoísta Zhuang Zi, escribe: "Abandona tu cuerpo, vomita tu inteligencia, sumérgete en el olvido de las cosas exteriores, hazte uno con la energía cósmica, libera tu mente y deja suelto tu espíritu, elimina todo cálculo y todo intento" (Zuang Zi, 1996, 121). El conocimiento de sí mismo es fundamental. Para ellos cualquier hombre es igual a otro, por lo que conociéndose a sí mismo se conoce a los demás: "Uno mismo es también otro, y el otro es también uno mismo" (Zuang Zi, 1996, 46). Así, la paz es considerada como el equilibrio en el universo.

Las tendencias de pensamiento colectivo chino son diversas y cada una le da un matiz diferente al concepto de paz. Siguiendo a San Ginés (2000), éstas son:

El **confucianismo**, fundado por Confucio, Mencio y Xun Zi. Confucio fue un transmisor de conocimientos de los antepasados culturales chinos. Mencio desarrolló las ideas de Confucio tomando como principio que las personas son buenas porque no pueden soportar el sufrimiento ajeno. Considera que el hombre tiene cuatro cualidades: conmiseración, vergüenza, modestia y sentido de lo justo y lo falso; lo que le permite la benevolencia, condescendencia, justicia y sabiduría. Xun Zi cree que los ritos son la base de las relaciones humanas y su obediencia es fundamental, pero a diferencia de Mencio no cree en la bondad de la naturaleza humana sino en el esfuerzo por desarrollar esta cualidad (Yuan-Kang Wang, 2011). En resumen, el confucianismo muestra que los ritos y las leyes tradicionales son la base de la convivencia y a partir de ellos se resuelven los conflictos.

El **moísmo**, originado por Mo Zi, considera que la paz sólo se alcanza a través del amor universal, condena cualquier agresión o despilfarro, y propone que quien critique debe dar alternativas de cambio (Mo Ti, 1987). Mo Zi pertenece a los guardianes del templo, caballeros andantes que defendían a los más desfavorecidos. Toda estrategia política y ética de los moístas deben defender a los más débiles frente a la agresión violenta de los Estados. Para Mo Zi todo ser tiene derecho a defenderse pero no tiene ningún derecho a agredir a los demás.

El **legismo**, resume la paz en la obediencia a la ley y en la fuerza del ejército, haciendo de la política todo un arte. Es un pensamiento que nace en China durante el periodo de los Reinos combatientes, desarrollándose a través de cuatro maestros fundamentales: Shang Yang, Shen Buhai, Shen Dao y Han Fei Zi. Para Shang Yang el fa (le ley) y su cumplimiento es fundamental para un buen funcionamiento del Estado, para Shen Buhai el shu (la manipulación) es la forma de saber utilizar a las personas y cosas del mundo, para Shen Dao el shi (poder o autoridad) era lo más importante, mientras que para Han Fei Zi los tres principios son fundamentales para el desarrollo del buen gobierno. Las leyes son las referencias básicas, aplicadas por la autoridad o poder, por lo que conocerlas implica saber manipular a los demás y es imprescindible para su cumplimiento (Vittinghoff, 2001). Estas ideas unificaron el país y transformaron el poder imperial.

También, existen tendencias filosóficas de pensamiento individual en la cultura china (Bauer, 2009), éstas son:

El **sofismo o escuela de los nombres** tuvo como representantes a Hui Shi, Gong Sunlong, y Deng Xi, sus reflexiones giraron en torno a la relación entre los nombres de las cosas y lo que las cosas son en realidad (Galvani, 2002).

El **daoísmo o taoísmo**, inspirado por Lao Tsé y por Zhuang Zi, aunque con matices entre ambos, en resumen su filosofía propone que el ser interior y su serenidad es la solución a la paz del hombre y del universo. Por ello, piensan que es básico conocerse a uno mismo para conocer a los demás y sentirse parte del mundo. Además, consideran que hay que dejarse llevar por el cosmos y la Tierra, pues creen que lo natural es fluir con el curso de los acontecimientos (Lao Tse, 1968), es no actuar de un modo forzado, violento o contrario a lo que la persona es (Lao Tse, 2002), siendo coherentes con el ser



interior, pues cada cosa se encuentra en su sitio sin forzar ni dominar o controlar la naturaleza, sino uniéndose a ella, abrazándola cada instante; así la paz reside en uno mismo, en la no acción.

Por último, el **budismo** llega a China tras desarrollarse y expandirse por India.

Tanto los taoístas como los budistas creen ante todo en el ser interior como solución a la paz del hombre y del universo. Esa paz interna conlleva implícitamente la paz externa.

#### 2.2.6. El *heiwa-wahei* japonés, el *pyong-hwa* coreano y el *kapayapaan* filipino

Para los japoneses el término clave para referirse a una armonía social e interna es “**heiwa-wahei**” (平和-和平) (Ishida, 1969). La naturaleza, clave en su pensamiento, es la maestra del silencio, de la paz y de la tranquilidad. Es la fuente original de la armonía. Otros términos relacionados con la idea de paz son: *heion* (tranquilidad), *heian* (gran relajación), *anshin* (descanso), *yasurakasa* (ausencia de preocupación), *wagô* (acuerdo), *seihiitsu* (ausencia de ruido), *shizukesa* (serenidad), *nodokesa* (ocio), *chôwa* (armonía), *kyôchô* (cooperación) y *icchi* (unión) (Haya, 2012).

También se encuentran en la literatura, otros conceptos de paz en la misma línea que el término japonés, éstos son el “**pyong-hwa**” de Corea y el “**kapayapaan**” de Filipinas (Perpinan, 2000).

En la mayoría de culturas orientales, la paz interior está considerada como un estado de consciencia, de armonía espiritual o iluminación que puede ser cultivada y ejercitada mediante diversas formas de entrenamiento como por ejemplo la meditación o el rezo, el Tai Chi Chuan o el Yoga. Al cultivar la paz interna, es decir, la paz con uno mismo, ésta se proyecta en una paz exterior, con los demás y con el medio. Así la paz interna actúa de precondition para la paz mundial.

Si se estudia el conjunto de cosmovisiones orientales clásicas, se evidencia como, en general, estas culturas se preocupan de las relaciones intra e inter, es decir, relaciones de la persona consigo misma y con los demás pero poniendo el acento en las relaciones intra. De este modo, mientras que en Oriente se tiende a interiorizar y profundizar en la

paz interna, en Occidente se mira hacia fuera, hacia paces externas de carácter más social (Abu-Nimer, 2003; Augsburg, 1992; Keashly y Warters, 2008).

### 2.3. LA PAZ. ALGUNAS APORTACIONES DESDE LOS PUEBLOS INDÍGENAS Y LOS MOVIMIENTOS SOCIALES

Menos estudiadas han sido las aportaciones de los pueblos indígenas al concepto de paz. Actualmente, el movimiento indígena es percibido como una forma de revolución pacífica, dado que los indígenas provocaron rupturas con diversas expresiones de violencia estructural que han negado y amenazado de muchas maneras la existencia y la cultura de sus pueblos (Hernández Delgado, 2004; Malan, 2005; Mac Ginty, 2006, 2008). Ellos tuvieron que soportar la miseria, la pobreza, el despojo de sus territorios ancestrales, la pérdida de su autonomía, la debilidad de sus autoridades y la esclavitud, pero de forma ejemplarizante, los pueblos indígenas han logrado sobrevivir a la adversidad y las distintas violencias (Alfred y Cornthassel, 2005) y se han convertido en importantes actores sociales y políticos que aportan nuevos significados en el proceso de construcción de paz (Sandoval, 2009). A la violencia no respondieron con más violencia, sino que se resistieron de modo pacífico, aunque en algunas ocasiones su resistencia ha admitido el recurso a la violencia como necesidad extrema de defensa. Además, manifestaron su inconformidad mediante el diálogo, sobre todo en el caso de las mujeres que tradicionalmente ejercían un rol de mediadoras (Gellman, 2007), y movilizaciones masivas a través de las cuales expresan su postura de defensa de la vida.

La investigación ha revelado que los pueblos indígenas tienen un concepto de paz que incluye a los niños marginados, a los ancianos y sobre todo al medio, al que defienden y por el que luchan como si se tratará de su propia vida (Toledo, 2000). Ejemplos de ello son el caso explicado por Moran (1993) sobre los indígenas del Amazonas que viven respetando el medio a la vez que promueven la diversidad biótica y crean condiciones para el desarrollo de nuevas especies vegetales, y el caso que expone Wasonga (2009) sobre la reintegración de niños soldado en la región de Acholi al norte de Uganda.

Este sentimiento comunitario propio de la vida indígena penetra su concepción de paz, “la paz... entra en las almas de los hombres cuando ellos se dan cuenta de su relación, su unidad, con el universo (...)” (Epes, 1983, 32). En coherencia con esta visión de la vida, las relaciones con los demás y con la naturaleza cambian. La propiedad es común, por lo que no existen problemas de pobreza ni esclavitud, además los pueblos son respetuosos con la naturaleza porque sienten que ésta es parte de la persona y los pueblos y, por tanto, no se la ve desde un punto de vista materialista o utilitarista ni se la concibe como parte separada de la persona, son aspectos indisolubles. “Lo que es casi único en la actitud del indio es el hecho de que esta veneración hacia la naturaleza y hacia la vida es un aspecto central de su religión” (Epes, 1983, 28).

Este modo de vida comunitaria y la relación afectiva y espiritual con la naturaleza son formas sociales y ecológicas sostenibles y, por tanto, aportaciones esenciales de los indígenas a la paz.

Los pueblos indígenas no comprenden la paz en forma restringida, como negación de las diferencias y los conflictos o el silenciar de fusiles. Ellos la conciben en forma integral (Sandoval, 2010). En tal perspectiva, la paz está relacionada con el reconocimiento de la diversidad, la garantía para el ejercicio de los derechos de las personas y los pueblos, la inclusión social, la participación, la solidaridad, la protección de los Derechos Humanos, el cuidado y la defensa del planeta, el respeto por modelos económicos alternativos que respondan a las necesidades reales de los pueblos y la solución negociada del conflicto armado. Esta diversidad se está perdiendo con la penosa extinción de estos pueblos o de sus culturas, fundamentalmente por prácticas violentas de la cultura occidental. Resulta paradójico que ellos, que han padecido tantas violencias, sean hoy agentes importantes en el fomento de la protección y la transformación de la realidad desde mecanismos no violentos (Funk y Said, 2010).

La experiencia y la lucha por la paz no puede olvidar los **movimientos sociales pacifistas** que han surgido en todo el mundo, especialmente los que manifiestan la presencia de una sociedad civil concienciada, organizada y activa en la elaboración de la paz en las sociedades contemporáneas. Ellos, han sido ejemplos de pacifismo internacionalista ilustrado y liberal europeo (Aramayo, Muguerza y Roldán, 1996; Linden, 1987), pacifismo socialista local (Sánchez, 2010) e internacionalista (Bennett,

2006), pacifismo de la no violencia (Bruyn, y Rayman, 1979; Gandhi, 1975; McCarthy y Sharp, 1997), pacifismo antinuclear (Benford, 1987; Grasa, 1984; Rodríguez, 1987) y pacifismo humanitario, de la solidaridad o de la diplomacia popular (Domingo, 1997; Fisas, 1998).

Estos movimientos pacifistas recuerdan el compromiso con la mejora de la humanidad, ya que, en ellos se aunen reivindicaciones comunes y deseables, acercando posiciones incluso encontradas que aportan alternativas a los conflictos no resueltos, proporcionan esperanza y animan para seguir luchando por el cambio (López Martínez, 2000).

Tras examinar la información procedente de la fuente histórica y contrastarla con la actualidad se puede concluir que en el período moderno se observa cómo existe un universalismo con centro en Occidente, es decir, el mundo se ha globalizado, se está extendiendo la cultura Occidental y se está asumiendo la definición de pax romana. Después de décadas, y tras todo lo que se ha investigado en este tiempo, el concepto dominante actual no se ha enriquecido lo suficiente de otras concepciones de paz. “Como cada cultura es una manifestación de lo humano, estas pérdidas de diversidad cultural son irreparables, pues con ellas nos extinguimos todos un poco” (Fernández Herrería, 2003, 35). La pobreza actual dominante del término muestra que es necesaria una propuesta de reconstrucción o reconciliación intercultural de la definición del concepto de paz para que no se pierdan significados importantes que otras culturas y pueblos le otorgan.

**CAPÍTULO 2. EL CONCEPTO DE PAZ EN LA ACTUALIDAD:  
SU ESTUDIO CIENTÍFICO**

1. DIMENSIONES DEL CONCEPTO DE PAZ .....	101
1.1. LA PAZ DESDE LA DIMENSIÓN SOCIAL.....	101
1.1.1. De la paz negativa a la paz positiva directa.....	101
1.1.2. De la paz positiva a la paz positiva estructural.....	104
1.1.3. Paz positiva cultural .....	107
1.1.4. Paz feminista .....	109
1.2. LA PAZ DESDE LA DIMENSIÓN ECOLÓGICA: PAZ GAIA .....	116
1.3. LA PAZ DESDE LA DIMENSIÓN INTERNA: PAZ INTERNA .....	126
2. HACIA UNA RECONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE PAZ.....	133
2.1. NECESIDAD DE UNA RECONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE PAZ... .....	133
2.2. HACIA UNA RECONSTRUCCIÓN SISTÉMICO-COMPLEJA DE LA PAZ .....	136
2.2.1. Paz sistémico-compleja imperfecta .....	137
2.2.2. La paz sistémico-compleja a través de la Carta de la Tierra .....	142
3. LA INVESTIGACIÓN PARA LA PAZ: LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ COMO CAMPO DE INDAGACIÓN .....	146
3.1. LA EVOLUCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA PAZ COMO MARCO DE REFERENCIA DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ .....	146
3.2. ALGUNAS INVESTIGACIONES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ .....	152



## **CAPÍTULO 2. EL CONCEPTO PAZ EN LA ACTUALIDAD: SU ESTUDIO CIENTÍFICO**

### **1. DIMENSIONES DEL CONCEPTO DE PAZ**

“Nadie tiene ningún monopolio cuando se trata de definir la palabra paz”

(Galtung, 1985, 28)

En el apartado anterior se muestra cómo a lo largo de la historia humana, las diferentes culturas y pueblos han manifestado siempre un interés y un anhelo por la paz, aunque el concepto contemporáneo de paz se remonta a la década de los 50 (Hicks, 1993). Esto es así, porque no fue hasta entonces cuando surge en la comunidad científica la necesidad de investigar y estudiar la paz.

Previo a embarcarnos de lleno en los diferentes ámbitos del concepto, cabe destacar que el tratamiento en diversas dimensiones no implica en ningún caso concebirlas de manera separada, pues el concepto de paz que desde este trabajo se promueve comporta una concepción indivisible de las mismas, una unidad múltiple interconectada.

#### **1.1. LA PAZ DESDE LA DIMENSIÓN SOCIAL**

“En la guerra pierden todos, en la paz ganan todos”

(Heffermehl, 2003, 149)

Desde esta dimensión la paz se define a partir del análisis de las relaciones entre grupos y personas. Por esta razón, abarca diversos conceptos de paz: los que apuntan hacia la paz negativa, la paz positiva directa, la paz positiva, la paz positiva estructural y la paz positiva cultural; todos ellos concretados por Galtung y, posteriormente, redefinidos por otros autores. Además, se integran las aportaciones de los movimientos feministas al concepto.

##### **1.1.1. De la paz negativa a la paz positiva directa**

La **paz negativa** es la primera idea de paz que se desarrolla y en la que durante mucho tiempo se han centrado los estudios sobre pacifismo. Ésta es entendida como un estado no bélico, sin guerras o grandes conflictos armados, una ausencia de lucha o de

violencia directa, donde reina la armonía y la calma. Esta concepción, retomada por el sociólogo Galtung es, básicamente, heredada de las visiones clásicas grecorromanas de paz expuestas en el capítulo anterior, e influenciada por el nacimiento de los Estados-Nación en la Edad Moderna.

Aunque en un primer momento la paz negativa hacía referencia a la prevención y resolución de los grandes conflictos, es decir, se la concebía como una unidad interior del pueblo frente a amenazas exteriores de otros pueblos, posteriormente este concepto ha ido desarrollándose y ampliándose, incluyendo otras violencias directas en ámbitos más restringidos.

En líneas generales, cabría afirmar que no hay paz cuando se priva de vida a una persona, por tanto, ésta alude a la eliminación de conflictos que provoquen muertes o lesiones, sería un estado de ausencia de toda violencia directa, ya sea de tipo físico o psicológico (Galtung, 1967). En este sentido, Wright (1941) describió la paz como un equilibrio dinámico en el que los factores políticos, sociales, económicos, culturales y tecnológicos se encuentran en armonía, y cuando se rompe este equilibrio se produce la guerra. De este modo, la paz negativa define el estado básico estable al que se vuelve cuando finaliza la guerra, dicho de otro modo, niveles bajos de violencia directa dan lugar a altos niveles de paz negativa (Royce, 2004). Podría decirse que dado que la guerra siempre se ha presentado como la forma de violencia más contundente y cruel, la paz ha aparecido continuamente como su antónimo (Muñoz y Molina, 2009).

La paz negativa tiene relación con la regulación de conflictos de carácter bélico. Para Lederach (2000, 59), “el conflicto es esencialmente un proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo”. Así, históricamente la paz negativa se ha asociado a la resolución de conflictos bélicos de dos formas: a través del uso de la fuerza y mediante pactos. Por ello, en algunas definiciones de paz, tales como las del Diccionario de la Lengua Española (“situación y relación de quienes no están en guerra. Pública tranquilidad y quietud de los Estados, en contraposición a la guerra. Tratado o convenio que se concuerda entre los gobernantes para poner fin a una guerra” (RAE, 2012), el Oxford English Dictionary (“ausencia de, o el cese de la guerra u hostilidades, condición de una nación o comunidad en la que no



está en guerra con otro” (Simpson y Weiner, 1989, 383) o las del Oxford Latin Dictionary (“pacto para evitar o poner fin a las hostilidades, la solución, la paz” (Glare, 1977, 1314), aparecen estos elementos.

Desde esta definición de paz en contraposición a la violencia, es posible creer que el uso de la fuerza militar constituye una herramienta útil para defender la paz y estabilidad de la especie humana. Lo que lleva a pensar que la violencia es, en ocasiones, generadora de paz. Según Chopra (2005) y Monclús y Saban (2008), concebir la violencia como una solución a nuestros conflictos deriva de creencias profundamente erróneas como que el orden social no puede lograrse sino con una autoridad militar, generalmente masculina. El concepto de paz negativa se apoya y sustenta en estas creencias. Existen, igualmente, teorías que defienden que el comportamiento está determinado por los genes, que la violencia es innata al ser humano y, aunque éstas hayan sido científicamente rechazadas en el Manifiesto de Sevilla de 1986 (Adams, 1992), han calado profundamente en las personas y representan un obstáculo en la construcción de la paz. Eso no quiere decir que las personas no tengan capacidad para la violencia, sino que también la tienen para la justicia, el amor, la ternura, el cuidado y el respeto, y que “la guerra no es una fatalidad determinada por nuestros genes, sino más bien se debe a aspectos socio-culturales que podemos modificar” (Comins, 2008, 63). Por lo que el uso de la fuerza o de la violencia no supone en ningún momento ningún camino hacia la paz.

Con respecto a los pactos, en Alerta 2009! (AA.VV., 2009) se afirma que el mayor motivo de violencia es el hecho de que los países no cumplen los acuerdos y tratados a los que llegan ellos mismos. Probablemente, porque han quedado obsoletos y no responden a los retos de hoy (Fisas, 2002).

En 1996 Galtung redefine de forma positiva el concepto superando la definición de paz negativa como ausencia de violencia directa. Este nuevo concepto es denominado **paz positiva directa**. “La paz positiva directa consistiría en bondad verbal y física, el bien para el cuerpo, la mente y el espíritu del Yo y el Otro; dirigida a todas las necesidades básicas, supervivencia, bienestar, libertad e identidad.” (Galtung, 2003, 58). Se interpreta que cuando habla de la presencia de condiciones de bienestar, libertad e identidad estos aspectos se limitan al ámbito físico y psicológico, puesto que más

adelante define el concepto de paz positiva estructural y le atribuye las mismas características pero circunscritas a otro ámbito como se desarrollará en el apartado siguiente. Así pues, la paz positiva directa es entendida como una situación que produce bienestar personal y tranquilidad de espíritu o como un orden social en el que las personas, las clases, los grupos, los pueblos y las naciones se entienden para no provocar estados violentos (Fisas, 1998).

Teniendo en cuenta los diferentes matices de esta concepción de paz, se puede decir que el aspecto más deficitario radica en que dificulta la comprensión de lo que significa la paz, pues resulta más fácil definir la idea de guerra y lo que gira en torno a ella que la propia idea de paz, que parece condenada a no tener un contenido específico y a tener una existencia difícil de concretar y precisar. Por ello, se impone la necesidad de construir una comprensión amplia de la paz, entendiéndola como un valor que afecta a más dimensiones de la vida de las personas, por ejemplo, a la justicia y la equidad, entre otras.

### 1.1.2. De la paz positiva a la paz positiva estructural

“Las únicas organizaciones que van a sobrevivir  
son aquellas que beneficien directamente a la humanidad”

(Vilaseca, 2010, 181)

A finales de los 60, comienza a considerarse otro concepto de paz que completa y complementa al anterior (paz positiva directa), éste es denominado **paz positiva**.

En palabras de Galtung (1969, 168) “la violencia está presente cuando los seres humanos están siendo influenciados, por lo que su realización somática y realizaciones mentales están por debajo de sus realizaciones potenciales”, dicho de otro modo la paz positiva consistiría en la ausencia de esa violencia derivada de los modos de organización humanos, sin un sujeto directo y concreto, que interfieren en el desarrollo de las realizaciones potenciales de las personas. En un primer momento, Galtung definió la paz positiva en negativo, como ausencia de violencia estructural. Entendiendo por violencia estructural una situación en la que no se satisfacen las necesidades básicas que según Galtung (2003) son las de seguridad, bienestar, identidad y libertad, porque lo impiden las estructuras, tanto físicas como organizativas. Esta violencia se relaciona con

las injusticias sociales estructurales: económicas, raciales, sexuales... que causan desigualdad y que privan lentamente de la vida y de la dignidad humana. Engloba a la pobreza condicionada estructuralmente, a la represión política y a la alienación. Posteriormente, en 1996 Galtung reformuló el concepto paz positiva desligándola de una definición en contraposición a la violencia estructural y describiendo la presencia de características de la misma.

El concepto de **paz positiva estructural** “sustituiría represión por libertad, equidad por explotación, y los reforzaría con diálogo en lugar de penetración, integración en lugar de segmentación, solidaridad en lugar de fragmentación y participación en lugar de marginación” (Galtung, 2003a, 58). De este modo concreta las características de la paz positiva estructural y la distingue de la paz positiva cultural que se describirá en el siguiente epígrafe.

Así, la paz positiva estructural, definida de un modo positivo, hace referencia a una organización social sin violencia estructural y con justicia (Galtung, 2003a), una situación donde se presenta un nivel reducido de violencia y un elevado nivel de justicia (Lederach, 2000) y de libertad (Sen, 1999); donde se sustituya la opresión que producen las estructuras por flexibilidad y libertad (Barnett, 2008), responsabilidad fragmentada por corresponsabilidad, explotación por equidad, imposición por diálogo, fragmentación por integración, segmentación por solidaridad y marginación por participación, creando estructuras facilitadoras de una convivencia civilizada y justa (Galtung, 2003a). En consecuencia, justicia social y libertad son equivalentes a paz positiva estructural, una justicia que “no es en absoluto una cuestión de razón, sino de tener la sensibilidad apropiada y un olfato adecuado para la injusticia” (Sen, 2009, 36). Características (libertad y justicia social) condicionadas por unas circunstancias como un ejercicio moral y equitativo dentro de las estructuras básicas de la sociedad, con una legislación coherente, una distribución sostenible e igualitaria de recursos en función de las necesidades para que permita vivir con seguridad, ser libres, tener voz y participar en la construcción de la sociedad. El hecho de poder expresar y decidir con juicio en función de las consecuencias que esto tenga para los demás, es decir, adoptar “el principio de Corresponsabilidad nos obligaría a colaborar en la tarea de crear instituciones que empoderen a las personas, que promuevan sus capacidades para que puedan defender

sus propios intereses a través del diálogo” (Cortina, 2007, 203), y por ende, a colaborar en el incremento de los niveles de paz positiva estructural.

Por su parte, Royce (2004) define la paz como todo aquello que a nivel estructural permite a la persona autorrealizarse, desarrollarse personal y socialmente a escala micro, meso y macro, porque la resolución de la violencia estructural es una condición necesaria para la paz positiva estructural, pero no la única. En esta línea, Funk y Said (2010, 105) vinculan la paz con la “presencia de condiciones para el florecimiento humano”, condiciones que coinciden con las que Galtung (2003a) concreta. Aunque Royce y Funk y Said no hablan directamente de paz estructural, en el desarrollo de sus definiciones parecen hacer referencia a la descripción de este tipo de paz.

Para estos autores, la paz implica más que la mera ausencia de violencia tanto directa como estructural, ésta supone la realización del bienestar, de la supervivencia, de la libertad, de la identidad y el desarrollo de la persona, o lo que es lo mismo, la satisfacción de las necesidades humanas básicas y la necesidad de espacios que se retroalimenten entre ellos para promocionar la paz. Es decir, la paz no se alcanza sin unas instituciones y estructuras que promuevan la justicia, la cooperación, la integración, el altruismo y la satisfacción de las necesidades básicas humanas, no sólo es importante que no se mate, también que se construya la justicia, se fomente la libertad y el desarrollo de las necesidades de las personas. De este modo, la paz se convierte en un instrumento para evaluar y promocionar el bienestar, el equilibrio y la armonía de las sociedades, a la vez que para identificar y promover situaciones justas, ecuanímes y no violentas que permitan a las personas desarrollarse y satisfacer sus necesidades básicas (Martínez Guzmán, 2004; Muñoz y Molina, 2009; Sánchez y otros, 1994).

Parece claro que cuando se habla de paz negativa el hecho de ser pacífico está asociado con el de ser pasivo (Hicks, 1993). Mientras que cuando se hace referencia a la paz positiva (directa y estructural) el concepto se amplía, incluyendo el desarrollo de capacidades en las personas y, por ende, implica acción. La paz, en general, es un proceso positivo, dinámico y participativo (UNESCO, 1999, A/RES/53/243), y la paz positiva estructural también. “La tarea positiva de construcción de la paz consiste en trabajar por el desarrollo y la satisfacción de las necesidades básicas, que es una manera

de sustituir estructuras de dominación, marginación y exclusión que se producen en la violencia estructural, por estructuras de justicia. Por tanto la paz positiva consiste en promocionar el desarrollo y la justicia” (Martínez Guzmán, 2005, 51). De este modo, “la paz es mucho más que la mera ausencia de guerra, violencia o conflictos. Cuando los niños se mueren de inanición o por malnutrición, cuando la gente no dispone de casas donde vivir, cuando no hay tratamiento médico para los enfermos, cuando la gente comete delitos con impunidad, no se puede decir que impere la paz” (Heffermehl, 2003, 164). Ante la evidencia de estas condiciones, que no permiten el desarrollo de la persona, no sólo se considera como estado de paz el fin de las hostilidades bélicas o la ausencia de condiciones indeseables, sino también la presencia de oportunidades y circunstancias deseadas. De modo que la paz sólo será posible en una situación en la que las condiciones de vida sean dignas, en la que se propicie una armonía, un equilibrio, un respeto, es decir, “la paz exige la realización de las necesidades humanas básicas –fisiológicas, sociales, ecológicas e intelectuales-, éstas coinciden básicamente con la realización de los Derechos Humanos” (Jares, 1991, 104).

### 1.1.3. Paz positiva cultural

Hacia los años 90 Galtung (1985) aporta una nueva aproximación más dinámica, más procesual y más amplia de la violencia y, por ende, de la paz. Propone el concepto de violencia cultural o violencia simbólica que define como un modo “desde infinidad de medios (simbolismos, religión, ideología, lenguaje, arte, ciencia, leyes, medios de comunicación, educación, etc), (...) de legitimar la violencia directa y estructural, así como de inhibir o reprimir la respuesta de quienes la sufren, y ofrece justificaciones para que los seres humanos, a diferencia del resto de especies, se destruyan mutuamente y sean recompensados incluso por hacerlo” (Galtung, 2003b, 280). Son legitimaciones, discursos que justifican la violencia, naturalizándola e invisibilizándola y “que opacan nuestra responsabilidad moral y que en la mayoría de las ocasiones pasan desapercibidos, al estar fusionados en nuestros patrones culturales” (Martínez Guzmán, Comins y París 2009, 95).

Habitualmente se convive con la violencia cultural y en numerosos casos ni se percibe o se es consciente de que se está padeciendo, incluso se confunde y se defiende su uso para determinados fines. Esto es así porque hemos sido socializados habituándonos a la violencia, concibiéndola como algo natural, sin alternativas a la misma y sólo se aprecia o se la combate cuando la violencia es directa y extrema. En las escuelas y los demás medios de transmisión y reproducción de la cultura, se ha enseñado la historia como una sucesión de guerras, se ha enseñado que los conflictos los reprime una autoridad masculina o leyes nacionales o internacionales y se ha vendido por los medios de comunicación que la única vía de solución de los conflictos internacionales es el uso de los ejércitos. Es decir, se vive inmerso en una violencia cultural que penetra diariamente en todos los ámbitos y a todos los niveles. Este tipo de cultura hace que la violencia parezca lícita (Soriano, 2009).

La violencia está presente diariamente en la televisión, en los videojuegos, en la escuela, en la religión y en las relaciones que nos rodean; nuestra cultura está impregnada de ella, pero también de paz. Sin embargo, ésta resulta más complicada de percibir. Se hace necesario, pues, un cambio en las concepciones de paz y violencia que visibilicen y eleven los niveles de paz cultural, potenciando el resto de paces.

La paz positiva directa se hace visible a través del comportamiento y la paz positiva estructural en nuestras estructuras, por el contrario, la **paz positiva cultural** es más compleja de detectar, ya que es simbólica y se encuentra en los presupuestos teóricos, en las creencias, los pensamientos, las estructuras mentales, los argumentos y los valores compartidos de las personas.

La paz positiva cultural combate las creencias patriarcales y arcaicas que pretenden justificar la violencia, promueve creencias solidarias y democráticas, y refuerza, legítima y justifica culturalmente la paz o las paces. “La paz positiva cultural sustituiría la legitimación de la violencia por la legitimación de la paz; en la religión, el derecho y la ideología; en el lenguaje, en el arte y en las ciencias, en las escuelas, universidades y medios de comunicación; construyendo una cultura de paz positiva” (Galtung, 2003a, 58), tanto directa como estructural.

Gracias a que existe paz en todas las culturas se ha sobrevivido como especie, se ha convivido, dialogado, relacionado, se han aceptado las diferencias y se han aprovechado

para el enriquecimiento mutuo. Es un gran error considerar la paz como propia de una cultura, o definirla desde una única cultura (normalmente la occidental moderna), porque hay tantas formas de entenderla, conceptualizarla o construirla como culturas (Groff, 2002), ya que cada una expresa de un modo su forma de relacionarse con los demás, la forma en que resuelve los conflictos y el valor otorgado a la misma<sup>8</sup>.

#### 1.1.4. Paz feminista

¿Por qué las mujeres deberían estar más a favor de la paz que los hombres?

¡Debería pensar que es un asunto que concierne a ambos por igual!

(Simone de Beauvoir, en Shwarzer, 1984, 103)

Las construcciones de género afectan al modo en que hombres y mujeres viven, piensan y sienten la violencia y la paz. Éstas “están detrás de las conceptualizaciones y simbolizaciones de la paz y la violencia en las distintas sociedades” (Díez y Mirón, 2009, 99). Históricamente, se produce una estrecha conexión entre ellas y la paz (Cockburn, 2007; Villellas, 2010). Tanto los movimientos feministas, como los pacifistas, reflexionan sobre la necesidad de transformar el conocimiento científico que se acumula en la cultura, aportar nuevas definiciones, escuchar colectivos silenciados (mujeres, ancianos y niños) que sintonizan predominantemente con la paz (Muñoz y López, 2004) y, aportan conceptos más acordes con los tiempos y carencias actuales (John, 2006).

Ha habido una socialización diferenciada desde el inicio de los tiempos donde a las mujeres se les reforzó la actitud empática y compasiva, se les atribuyó la tarea de cuidar de la familia, su cohesión y la mediación entre padres e hijos, a la vez que se les excluyó de la política; mientras que a los hombres se les dio más incentivos y oportunidades para ser violentos (Tickner, 1992). Por ello, no es extraño ni azaroso que se hayan asociado atributos femeninos como la fertilidad o la domesticidad para simbolizar la paz. Según Comins (2010, 316) “existen diferencias de género relevantes sobre el uso de la violencia”. Tanto en la cultura, como en la estructuras, en la mente de las personas y en instituciones, se encuentran ejemplos claros de diferencias en lo que se les exige y

---

<sup>8</sup> En adelante continuaremos hablando de estos términos en positivo, por ello eliminaremos la palabra “positiva” de las expresiones de Galtung, denominándolas como paz directa, paz estructural y paz cultural.

cómo se trata a hombres y mujeres. Estas diferencias se justifican en base a diversos motivos. Comins (2010) explica que para algunos las diferencias son biológicas, para otros son originadas por el hecho de que la mujer haya sido excluida del poder, los ejércitos y las decisiones gubernamentales, lo que les ha permitido cultivar sentimientos y experiencias diferentes como el ser madre; otras explicaciones derivan de la subordinación y opresión que han padecido, mientras que otros plantean que todo depende de la socialización histórica. En opinión de Flores (2005, 69) “la cultura marca a los seres humanos con el género, y el género marca la percepción de todo lo demás: lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano.”

En este sentido, los valores feministas se relacionan con los valores pacíficos (Hyman, 2010) a medida que las feministas luchan por la igualdad y la libertad en acciones como la demanda de su derecho a su voto, el progresivo empoderamiento con la finalidad de poder decidir sobre su futuro como cualquier hombre podía hacer, con reivindicaciones a la diversidad y el reconocimiento de las diferencias o particularidades de cada persona. “El feminismo de la diferencia contribuyó con sus aportaciones a las exigencias de reconocimiento de las diferencias y a que se plasmaran posteriormente en reivindicaciones tan señaladas como los Derechos Humanos” (Alcañiz, 2010). Este hecho permitió incluir nuevos temas y maneras tanto en la agenda pública, ya sea en política o en la sociedad popular. Las mujeres comienzan a ocupar espacios públicos, a reclamar la igualdad en el reparto del trabajo y el prestigio de los trabajos tradicionalmente emprendidos por el género femenino. “Su entrada en la esfera pública se hacía relacionando lo privado con el ámbito público. Incorporando otros supuestos, actitudes, formas de entender la vida, alejadas de la violencia, y creadoras de relaciones cotidianas pacíficas” (Martínez López, 2010, 77). Además, introducen su perspectiva dentro del ámbito de las relaciones internacionales aportando diversos modos de gestión y resolución de conflictos, y proponiendo soluciones más dialogantes, colaborativas, responsables y empáticas; más centradas en crear y priorizar la vida ante la destrucción o la muerte, lo que tuvo su repercusión en la ciencia. En palabras de Ortiz (1997, 185-186) “las prácticas políticas del feminismo favorecieron el paulatino acceso de las mujeres a espacios sociales hasta entonces masculinos, entre ellos, el mundo académico y la ciencia donde, a partir de los años sesenta de nuestro siglo, se crearon grupos de investigadoras feministas con el objetivo principal de criticar y transformar, desde



presupuestos no sexistas, la ciencia en general y sus distintas ramas”. Algunas de estas investigadoras y sus propuestas engrosan el corpus de contenidos de la **paz feminista**.

Por ejemplo, Brock-Utne (1985) completó la distinción entre paz positiva y negativa de Galtung introduciendo el análisis de la violencia a escala micro y aportando el enfoque de género, concretamente en el ámbito de la violencia doméstica y la violencia infantil.

Boulding destaca por sus aportaciones en tres áreas de trabajo pioneras: la Investigación para la Paz, los estudios sobre las mujeres y los Estudios de Futuro. Por una parte, puso gran énfasis en el papel de la Educación para la Paz como vía para la transformación social y señaló el potencial de las aportaciones de las mujeres a la paz. También fue predecesora de gran parte del trabajo sobre las potencialidades de las mujeres como protectoras de los valores de una cultura de paz (Boulding, 2000). Al igual que Boulding, Noddings (2008) une educación y paz desde una perspectiva feminista. Plantea la educación como la base para cultivar el afecto en la sociedad y la define como una “constelación de encuentros, planeados y fortuitos, que promuevan el crecimiento a través de la adquisición de competencias, comprensión y apreciación” (Noddings, 2002, 283).

Por otro lado, Boulding denunció la violencia que sufren hombres por tener que adaptarse a los roles estereotipados que se les asignó y no poder desarrollar las particularidades de su individualidad. Tomé y Calvo (2008) manifiestan cómo todavía, hoy, la violencia sigue relacionada con la cultura androcéntrica que va creando, modelando, perpetuando y legitimando un determinado modelo de masculinidad y feminidad hegemónica. El hombre blanco, con edad comprendida entre 25 y 45 años, heterosexual, de la clase social media o alta, seguro de sí mismo, competitivo, fuerte, poderoso, autoritario y con éxito sigue siendo el gran protagonista de la historia, el modelo hegemónico premiado y legitimado por la sociedad (Moreno Sardá, 1987). Este modelo de masculinidad dificulta la visibilización de otros modelos que están emergiendo de la penumbra en la que se encontraban inmersos al no ser reconocidos (Wiegman, 2002).

Las nuevas masculinidades, de las que desde 1950 Boulding hablaba, engloban nuevos roles que no son incluidos en el modelo patriarcal hegemónico y están cambiando las formas de relación entre las personas, aportando variedad, complejidad y posibilidades

sociales de cambio que se inician desde la experiencia del reconocimiento del “otro”, generalmente a favor de la equidad, del diálogo, la justicia y la paz (Muñoz y Jiménez, 2010). La deconstrucción de la masculinidad dominante a partir del diálogo, la evolución de los estudios y la investigación, permite evitar que más hombres y mujeres sean víctimas del patriarcado. Para ello, es necesario incorporar a la ética pública de los valores la ética del cuidado, de la ternura, de la justicia, de la responsabilidad, del amor, o todas ellas. Por último, han sido señaladas las aportaciones de Boulding dentro de los Estudios de Futuro, ya que ha sido capaz de imaginar cómo le gustaría que fuese el mundo futuro, un mundo tras el patriarcado, sin armas ni violencia; tras el supuesto de que si somos capaces de imaginar un mundo en paz seremos capaces de emprender los pasos oportunos para ello. En línea con estos trabajos, Chodorow (1994) explica la subordinación femenina por el fenómeno de la socialización en proximidad con la madre, por el cual la mujer emerge como un ser social sin llegar a quebrar bruscamente esa identificación primaria y, por este motivo, vive su identidad relacionada con la de otras personas. Mientras que el niño debe reprimir lo femenino para que emerja lo masculino, desvalorando así, comportamientos, actitudes y valores que a priori parecer pertenecer al género femenino. Según Chodorow (1978; 1999) ellas aprenden por identificación el cuidado y lo entienden como una responsabilidad, pero ésta no es una cuestión de género. Partiendo del enfoque psicológico de Chodorow, Gilligan (1982) propone romper con la ceguera y la opacidad de la violencia cultural, para promover culturas que hagan las paces, lo que implica considerar otras voces y experiencias que no sean las hegemónicas. Gilligan cuestiona el estudio sobre el desarrollo moral de Kohlberg tras observar algunas deficiencias como que usaba dilemas morales hipotéticos sesgados por razón de género. Mientras que éste sostenía que la ética estaba basada en principios y derechos que parecen surgir de un yo separado, Gilligan (2003) entiende que en el desarrollo de la conciencia moral es preciso contar con otros componentes, no sólo con los masculinos, también con valores de carácter tradicionalmente femenino como la compasión, la responsabilidad, el amor y el cuidado de los demás. Del mismo modo, Ruddick (1989) centra su interés en la actividad materna, entendida no como un imperativo biológico propio de las mujeres, sino como el conjunto de actividades amorosas orientadas a educar y apoyar a la infancia. La maternidad, según ella, formaba a la madre, al padre y al niño, sacando a la luz valores y capacidades y dotando a las personas de un sesgo no violento. Según Ruddick las

características particulares de este trabajo permiten que emerja una disciplina específica, un modo diferente de pensar. “Cuando hablo de pensamiento materno me refiero a las capacidades intelectuales que una madre desarrolla, a los juicios que expresa, a las tendencias metafísicas que asume, a los valores que afirma. Como el científico que se concentra sobre su experimento, el crítico que trabaja en un texto, o el historiador que valora un documento, una madre que se encarga de sus hijos está comprometida en una verdadera disciplina” (Ruddick, 1989, 37). Sostiene que este tipo de pensamiento promueve el rechazo de la violencia porque de las actividades maternas se percibe la vulnerabilidad humana y, por tanto, ellas son las mejor capacitadas para promover la paz. Magallón, en línea con los estudios de Ruddick, plantea que las mujeres, principalmente, y también algunos hombres, han sido potenciadores de cualidades y actitudes amorosas. Cualidades propias de una madre, pero no exclusivas de mujeres pues pertenecen a lo que Magallón denomina “maternaje”. “El maternaje como práctica de dedicar tiempo al cuidado de la vida, a sostener y cuidar la vida” (Magallón, 2006, 231). Por este motivo, es posible extender la corresponsabilidad de la paternidad a los hombres y socializar a los futuros niños en otra cultura, con nuevos patrones más amorosos y pacíficos.

Por otra parte, Reardon (1985) y Woolf (1999) plantean que el uso de la violencia y el sistema patriarcal están interrelacionados. El patriarcado, la competitividad y el principio diferenciador de los otros son los fundamentos en los que se sostiene la cultura de la violencia. Según Reardon (2010) el patriarcado ha ido modificándose a lo largo del tiempo, pasando por tres etapas: la tradicional definida como el gobierno de los padres que tienen el poder sobre todo, la transicional que tiene lugar durante una etapa de cambios donde las mujeres consiguen el derecho al voto, y la transformacional que plantea la posibilidad del cambio de situación en todos los niveles. De la transgresión del patriarcado por parte de los desfavorecidos, en especial por parte de la mujer, se explican los diversos actos de violencia que se producen en contra de ellas (violación, tráfico sexual, abuso, exclusión moral, sumisión,...). Para Reardon (1988) la alienación sexista es la base del resto de alienaciones y de las percepciones negativas que tenemos de la otredad. Por tanto, la violencia no sólo tiene una base estructural, sino también cultural dado que el problema se origina en la mente humana.

Comins relata cómo las mujeres han potenciado el poder del amor y cómo este poder está interrelacionado con el poder de la paz (Comins, 2003b), al mismo tiempo que reivindica la ética del cuidado potenciando el valor del cuidado asociado al de la justicia (Comins, 2003a). “Las tareas de atención y cuidado son necesarias para la satisfacción de las necesidades básicas de todo individuo, son fundamentales para la supervivencia y el bienestar. Por ello son consideradas importantes para el desarrollo y también para la existencia de justicia social” (Comins, 2010, 320). Las personas no sólo necesitan leyes e instituciones justas, también cariño, ternura, amor, solidaridad,... Con su defensa de la ética del cuidado, Comins (2004) y Muñoz y Jiménez (2010) tratan de reformular y reconstruir el valor del cuidado y del amor como práctica social de construcción pacífica que aunque antiguamente estaba relegada a mujeres, es para la ciudadanía en general y debe estar presente en la historia evolutiva porque facilita el desarrollo de las potencialidades.

Cortina expone su teoría de una *ethica cordis* o ética de la razón cordial, una ética empeñada en que “para argumentar con éxito sobre lo justo ha de hundir sus raíces en su vertiente cordial y compasiva. La razón íntegra es entonces razón cordial, porque conocemos la verdad y la justicia no sólo por la argumentación, sino por el corazón” (Cortina, 2007, 191). Para ella, valores como la libertad, la igualdad o la belleza, valen realmente porque permiten acondicionar el mundo convirtiéndolo habitable, preciado y valorado.

Por su parte, Camps (1990) clarifica las diferencias entre la ética del cuidado y la ética de la justicia, señalando que la ética del cuidado es una ética en la que importan las relaciones entre las personas, que no sólo tiene en cuenta la norma, también la moral, que contempla el contexto y particulariza la situación, y es una ética que mezcla la racionalidad y la emotividad. Por lo que concluye que la ética del cuidado es una ética más justa que la propia ética de la justicia.

Por último, Shiva (1997), expresa la importancia de recuperar el principio femenino que permite que las personas se relacionen entre ellas como si fueran una madre para el resto de seres y para el medio. Entre sus iniciativas está la difusión de la agricultura ecológica, el estudio y mantenimiento de la biodiversidad, la concienciación de las mujeres en la lucha por la conservación de la diversidad y la regeneración de la

democracia viva como sistema político que tenga en cuenta a las mujeres, la interculturalidad, la economía de autoabastecimiento y al planeta Tierra (Mies y Shiva, 1998; Shiva, 2005).

Numerosas feministas, como se ha explicado hasta ahora, han liderado estudios de paz proponiendo la generalización a todas las relaciones del trato que dan las madres a sus hijos, ya sea entre las personas o entre éstas con el medio ambiente, reemplazando el “poder sobre” por una noción del “poder con”, visibilizando la ineficacia del poder militar como forma de seguridad y revalorizando los valores tradicionales de las mujeres (Moura, 2004). Sin embargo, “hay que evitar caer en el binomio simplista mujer-pacífica frente a hombre-violento, a veces acriticamente aceptado” (Díez y Mirón, 2009, 101). Las dicotomías cerradas limitan la capacidad de análisis. Ser mujer no significa ser pacífica y ser hombre no significa ser violento, al igual que, ser mujer no significa ser feminista y ser hombre no significa ser machista.

Feminizar la paz significa, por un lado, incorporar a la sociedad en su conjunto las tradiciones prácticas, los valores, los sentimientos y las actitudes pacíficas femeninas, permitiendo que la experiencia personal de las personas pueda participar en la construcción activa de la paz, y por otro, entender que la paz sólo es posible si existe una paz de género (Díez y Mirón, 2004; Groff y Smoker, 1996). Por tanto, la paz feminista “propone una nueva lógica de poder basada en la responsabilidad y la capacitación, en una sociedad que ha superado el sistema patriarcal y, por tanto, las jerarquías de género y los valores militaristas. Desde este punto de vista, no sería el hecho de ser mujer, sino de ser feminista – lo que incluye a mujeres y hombres-, lo que proporcionaría una aproximación distinta a la paz” (Díez y Mirón, 2009, 122).

En resumen, el feminismo ha aportado alternativas pacíficas a los paradigmas dominantes que condicionan nuestra manera de pensar, de investigar la paz y de actuar con coherencia en un mundo que se encuentra en una profunda crisis, a la vez que han redefinido, ampliado y enriquecido el concepto de paz.

## 1.2. LA PAZ DESDE LA DIMENSIÓN ECOLÓGICA: PAZ GAIA

“Desde las guerras púnicas (s. III a. C.) los ejércitos han envenenado las fuentes,  
salado el suelo fértil y destruido los cultivo para aniquilar al enemigo”

(Renner, 1994, 60)

Como hasta ahora se ha expuesto, el concepto de paz se ha ido transformando en función de los cambios y necesidades sociales, económicas y políticas, pero también de las transformaciones medioambientales y de los avances en investigación medioambiental, porque éstas no son cuestiones aisladas.

La crisis ambiental y la crisis axiológica en la que está inmersa la humanidad y el planeta, se manifiesta en los tímidos esfuerzos por solventar serios problemas ambientales que amenazan la vida (Hernández del Águila, 1993). Problemas como: la lluvia ácida, el efecto invernadero, el adelgazamiento de la capa de ozono, la escasez de recursos, el cambio del uso de la tierra para un intenso cultivo y para uso militar (Renner, 1994), la desertización, el almacenamiento de residuos tóxicos y peligrosos (Boff, 2008). El ataque que ha padecido y padece el medio ha alcanzado proporciones críticas, la humanidad se encuentra actualmente al límite de la degradación irreversible de los sistemas que permiten su existencia, se contemplan los mayores desequilibrios dentro del orden mundial, lo que genera un déficit de paz (Mac Ginty, 2006).

Dada la gravedad de estas transformaciones y su impacto, a principios de 1990, aparecen en la literatura académica (Barash y Webel, 2002; Conca y Dabelko, 1998; Gleick, 1989, 1991; Levy, 1995) nuevos conceptos tales como “hacer la paz con la naturaleza” o “seguridad ambiental” que derivan en un incremento de la conciencia en la relación entre lo ambiental y la paz (Groff y Smoker, 1996; Yoon, 2010) y en incipientes conceptos de paz con carácter más holístico o integral (Dreher, 1991; Macy, 1991).

La **paz con el medio**, también llamada **paz Gaia**, **paz medioambiental** o **paz ecológica**, es vista como un elemento central para este tipo de teoría holística de paz, donde las personas son concebidas como una de muchas especies que habitan la tierra (Groff y Smoker, 1996).

Nuevos conceptos académicos como la Hipótesis de Gaia (Lovelock, 1989; Margulis, 1995) que definen el planeta como un sistema viviente, proporcionaron matices a las nuevas concepciones de paz, entendiendo que la paz implica la vida y la vida al conjunto de la biosfera. En sus investigaciones se puso de manifiesto que la atmósfera es una creación de la propia vida, en ella se crearon las condiciones adecuadas en equilibrio para reproducirse y expandirse, e igual sucedía cuando analizaron el conjunto de la biosfera, pero no sólo eso, sino que ella misma es un superorganismo vivo en sí. “Definimos la Tierra como Gaia, porque se presenta como una entidad compleja que abarca la atmósfera, los océanos y los suelos; en su totalidad, estos elementos constituyen un sistema cibernético o de retroalimentación que proporciona un medio físico y químico óptimo para la vida en este planeta” (Lovelock, 1989, 27). Cada ser es interdependiente dentro de Gaia lo que le permite desarrollarse en un espacio propio pero a su vez esa evolución no es posible sino existe una armonía y un equilibrio entre todos los seres que forman Gaia. Por tanto, el planeta posee identidad y autonomía propia como organismo complejo y dinámico, y las personas son parte de ese único ser o entidad.

Gaia ha albergado una enorme biodiversidad aunque con las innumerables crisis por las que ha pasado, la inmensa mayoría ha desaparecido y, tal vez, no ha sobrevivido más de un 1% (Oberhuber, 2004; Novo, 2006), lo que indica que a Gaia no le importa sacrificar el destino de un elemento individual si con eso preserva su esencia y salvaguarda la salud de su sistema (Lovelock, 1993), y actualmente el elemento que produce crisis es el ser humano. El planeta disfruta de unas características óptimas que le permiten acoger la vida en su seno (Boff, 2001), si el humano quiere seguir conviviendo con Gaia, es necesario encontrar un modo más pacífico de concebir al planeta, a las personas y transformar la relación entre ambos, de modo que se frene la actual crisis.

Según Aramburu (2004) hay tres formas de aproximarse al medio ambiente: La primera visión, más reduccionista, en la que la persona es parte excluida del medio (Boff, 1996) se siente aislada, navegando sin rumbo en un universo mecánico y cada vez más tecnológico, sin encontrarle el sentido; es por ello, que las personas perturban el sistema natural y para que éste se encuentre en armonía lo ideal es alejarle y apartar la civilización de los espacios naturales que han de ser conservados y protegidos. “El ser humano se entiende a sí mismo como un ser sobre las cosas, disponiendo de ellas a

placer, y nunca como alguien que está junto a las cosas, como miembro de una comunidad mayor, planetaria y cósmica” (Boff, 1996, 14-15), considera que el medio es un lugar ajeno, extraño, peligroso; en vez de ser parte de su ser lo idealiza como un enemigo del que se tiene proteger y al que tiene que proteger, y con este fin construye un mundo urbano artificial (Pigem, 1994). Pese a que esta visión permanece vigente, científicamente fue superada con la hipótesis Gaia, ya que, en ella se defiende la conciencia de que ambos, planeta y humanidad, viven en común unión y, probablemente, comparten un mismo destino.

La segunda visión, tecnocrática, considera el planeta como un recurso que se agota en función de las necesidades humanas, los daños contra la biosfera son resultado de la incorrecta aplicación de la tecnología, los desequilibrios ambientales encuentran su solución en la ciencia y, gracias a ésta, se avanza hacia el progreso. Reflejo de esta visión es la teoría de López de la Vieja (2004) que afirma que se está produciendo un giro teórico en la perspectiva sobre lo natural, lo moral y lo político, un giro que lleva a plantear si las personas son dueñas de los recursos ecológicos o más bien depositarias de ellos.

Para Pániker (1982, 287-288) “la supervivencia humana –y de toda la biosfera- depende de que abandonemos el viejo reflejo de conquistar a la naturaleza y lo sustituyamos por la disposición a cooperar creativamente con ella”, es decir, Pániker alude a un cambio de visión que supere el reduccionismo y atienda la complejidad, este es el cambio al que hace referencia la tercera visión, humanista, que entiende el medio como un sistema holístico y complejo, donde conviven subsistemas como el natural o la biosfera, el social o la sociosfera y el tecnológico o la tecnosfera, en continua interacción. Así pues, la participación y cooperación o interrelación e interdependencia de todos asegura la sostenibilidad, porque se busca el bien común de toda la comunidad o del superorganismo Gaia.

En esta línea, el Dalai Lama (citado en Piburn, 1994) manifiesta que la paz y la supervivencia de la vida en la Tierra está siendo amenazada por actividades humanas irresponsables que no se comprometen con valores humanitarios. “Existen por un lado, unas consecuencias directas para el medio ambiente en cada conflicto bélico actual, pero además, que funcione la maquinaria de la guerra quiere decir que se han dedicado



demasiados esfuerzos científicos, económicos, sociales, personales, al objetivo de la destrucción. Es decir, hay unas consecuencias ecológicas de destrucción directa, pero quizás es más grave que existen otras indirectas (...) nuestra forma de organizar lo que perjudica seriamente la dinámica del sistema natural y, por consiguiente, lo que hace peligrar la vida, incluida la nuestra” (Mercado, 1997, 73). Ya sea la naturaleza el origen del conflicto o la gestión y usos de los recursos por parte de las personas e instituciones (Hagmann, 2005), la cuestión es que la naturaleza suele salir dañada, y la humanidad es una parte de ésta, por lo que en ella también se reflejan estos daños.

Desde esta visión humanista, los cambios ecológicos preocupan porque cada vez son más graves y son fruto de actividades humanas. Esta es una preocupación que genera desasosiego por dos motivos: primero porque sus efectos amenazan la vida del ser humano en la Tierra y la segunda porque, como se decía anteriormente, sus causas son de origen antropogénico, es decir, son debidas a las actividades que desempeñan los humanos y, por tanto, está en nuestras manos solventarlos (Ludevid, 1994). Según Lovelock (2007), o la humanidad responsable de estos daños, toma medidas inmediatas para ayudar a Gaia a recuperarse o a finales de siglo, siendo positivos, sólo podrá sobrevivir el 80% de la población. Para ayudar al planeta a salvarse e incrementar los niveles de paz, la humanidad requiere de un cambio de mentalidad y de la erradicación de los actuales “dioses” como: el capitalismo, el egoísmo, el falso mito de seguridad,... “El bienestar de las naciones y sus individuos depende tanto de la actividad económica, justicia social y estabilidad ecológica, como de la defensa frente a ataques externos. Obtener la seguridad militar a costa de los otros factores es como dismantelar una casa para obtener materiales con los que erigir una valla alrededor” (Renner, 1994, 56). Este modo de seguridad nacional, que defiende los ejércitos, deriva de un concepto de paz fragmentado que no incluye la preservación de lo que sustenta nuestra vida, el planeta. Es imprescindible un medio con unas condiciones mínimas que permitan vivir. Ambos, seguridad militar y ambiental comparten un fin: permitir que la gente viva, pero con procedimientos diferentes.

La respuesta al capitalismo y al resto de obstáculos está en un consumo responsable y solidario, justo y equitativo, la superación de valores ligados a la masculinidad, la expansión de aquellos que benefician la sostenibilidad y la concienciación y transmisión de conceptos de paz amplios que consideren a las personas como parte de una

comunidad amplia que tiene vida, una civilización o sociedad planetaria (Morín y Kern, 1993), pues la autorrealización no es posible sin el reconocimiento de la “igualdad biocéntrica” y que las formas de vida humana y no humana tienen valor en sí mismas como defiende la teoría de Gaia (Bellver, 1994).

En consecuencia con este planteamiento ecológico aún se está a tiempo o es posible volver a convivir en armonía en el universo, respetándolo, cuidándolo y amándolo. Urge una ética de la compasión sin límites y de la corresponsabilidad, pues “la Humanidad se ha convertido hasta tal extremo en una familia, que no podemos asegurar nuestra propia prosperidad a menos que garanticemos la de todos los demás” (Russell, 1994, 189). En la misma línea de Comins (2003b), Boff (2004, 22) expresa que “el cuidado es la fuerza principal que se opone a la ley de la entropía, el desgaste natural de todas las cosas, pues todo lo que cuidamos dura mucho más”. El cuidado sirve de crítica a nuestra actual civilización y de principio inspirador de un nuevo paradigma pacífico de convivencia (Boff, 2002, 2007). Boff (2004) expresa que para que estas relaciones se encuentren en armonía las personas tienen que reencantarse con el universo, hacer brotar lo femenino que hay dentro de cada ser (sensibilidad, cuidado, cooperación o estética). Una vez más, se tiene mucho que aprender de lo femenino. Son ejemplares, movimientos como el de Chipko<sup>9</sup> a favor de la salud y contra la contaminación y la destrucción del medio (Puleo, 2004). Movimientos, que muestran según Kelly (1997), que hay una relación clara y profunda entre militarismo, degradación ambiental y sexismo, y que el compromiso ambiental y el cívico se refuerzan mutuamente, es decir, la justicia entre generaciones amplía el círculo y por analogía llegará a la justicia entre especies. De este modo, la autora relaciona la ética medioambiental como una parte de la ética del cuidado, la ética de la “otra voz” descuidada y menospreciada hegemónicamente.

El ecofeminismo “estableció una relación entre maternidad, pacifismo y ecología” (Puleo, 2004, 114). Éste insiste en trasladar la lógica de la sostenibilidad a las relaciones con nuestro entorno físico que no está exento de los diversos procesos de lucha por recuperar la dignidad (Magallón, 2006). Esta conciencia ecológica atribuida a las

---

<sup>9</sup> Basándose en el principio de no violencia de Gandhi y en nombre del principio femenino de la naturaleza de la cosmología India, las mujeres rurales de Chipko (Abrazar en Hindi) lograron paralizar la deforestación del Himalaya. Para este fin se enfrentaron a sus maridos, se ataron a los árboles cuando iban a talarlos y resistieron pacíficamente ante abusos e insultos, lo que les permitió adquirir una conciencia de grupo y así seguir con su lucha contra la violencia doméstica y por la participación política de la mujer.

mujeres no tiene su origen en las características afectivas o cognitivas propias del género femenino, sino en la interacción tradicional con el medio, debido a las responsabilidades que les han sido depositadas en el pasado, como por ejemplo el cuidado del huerto, la recogida de leña o frutos; o como Merchant (1980) afirma, que la identificación de las mujeres con la naturaleza sea el motivo de la afinidad entre ambas y de la explotación que han padecido. “Las mujeres estarían más cercanas a la naturaleza, estarían más implicadas e interesadas en la conservación del medio ambiente y la paz (...)” (Mirón y Segura, 2004, 333)

Partiendo de esta visión humanista, la paz apela al proceso de pasar de la independencia a la interdependencia, superando la falsa idea de autosuficiencia y obligándonos a establecer vínculos. “Es suicida negarse a formar un *solidum* con quienes a fin de cuentas navegan en el mismo barco y comparten un destino común” (Cortina, 2007, 37). Así que, “o cuidamos o morimos” (Boff, 2004, 21). Por este motivo, es importante que se superen visiones que pretendan conquistar el planeta y se instauren otras que conciban al ser humano como parte del medio y, por tanto, lo cuiden, protejan y detengan tanta ansia de dominación para seguir potenciando el desarrollo y, por ende, la paz (Araújo, 1996).

Por ello, cuando desde este trabajo se habla de la dimensión ecológica de la paz no se refiere únicamente a las cuestiones relacionadas con temas verdes o ambientales, sino más bien a lo que entendemos por ecología. Para Boff (1996), la ecología supone un nuevo paradigma, una forma no dualista de reorganizar el mundo, la inter-retro-relación de todos los sistemas vivos y no vivos entre sí y con el medio, y no como entes separados. Esto quiere decir que no está en el punto de mira el ambiente, sino el conjunto del planeta, ya que, el estudio de la naturaleza o de las personas ofrece un conocimiento reducido y simplista sino se estudian las relaciones entre ellos. Por tanto, “la ecología es un saber acerca de las relaciones, interconexiones, interdependencias e intercambios de todo con todo, en todos los puntos y en todos los momentos. (...) Ella no es un saber que atañe a objetos de conocimiento, sino a las relaciones entre los objetos de conocimiento. Es un saber de saberes relacionados entre sí” (Boff, 1996, 16).

Boff (1996) habla de distintos tipos de ecología, la primera vertiente, también llamada ecología ambiental se preocupa de corregir los efectos nocivos de nuestras acciones que

repercuten en el medio ambiente y lo destruyen. La segunda vertiente o ecología social tiene en cuenta a las personas en relación con el ambiente, como parte del mismo, por lo que implica un desarrollo sostenible que atienda las carencias de las personas sin sacrificar el medio y tomando en consideración las necesidades de las generaciones venideras (Boff, 1996, 2003). La ecología mental o tercera vertiente, también denominada ecología profunda por Naess (1973). Antes de que Boff definiera esta última vertiente de la ecología, Naess (1987) abogaba por un cambio radical en los planteamientos ecologistas del momento, reconociendo que el sistema que da soporte a la vida está siendo degradado por la poca visión de futuro y las acciones humanas (Naess y Sessions, 1985). A la vez, proponía la necesidad de una nueva conciencia ambiental de carácter espiritual y profundo, una nueva concepción a la que llamó ecología profunda (deep ecology). Esta nueva aproximación cuestiona nuestras relaciones con el medio, defiende un enfoque ecocéntrico en lugar de antropocéntrico y propone la idea de identificarnos con el mundo que nos rodea de modo que lo valoremos y protejamos su integridad (Fox, 1990). Principios o normas que se resumen en dos premisas básicas inspiradas por las culturas indígenas: la igualdad biocéntrica y la autorrealización omniinclusiva (Naess, 1973). Ambas, son elementos que defienden el derecho de todos los entes a vivir porque todos merecen el mismo respeto e impedir la realización de los otros o lo otro es impedir la propia realización. Estos son aspectos necesarios para la supervivencia del ecosistema y la superación del carácter antropocéntrico que se aproxima fragmentariamente a los problemas medioambientales desde la perspectiva de la persona (Seed, 2005).

Para Boff (1995, 1996) la ecología mental o profunda sostiene que el origen de los problemas actuales radica en la mentalidad predominante de las personas, en el modo que tienen de concebir el mundo y a ellos mismos como entes separados donde las personas se sienten superiores al resto de elementos del medio. Para Haigh (2006), la aspiración de la ecología profunda hace referencia a un enfoque profundo y espiritual sobre la naturaleza que se deriva de una apertura más sensitiva hacia el interior de la persona e interrelacionada con la vida que le rodea, una apertura que podría ser denominada como autorrealización ecológica.

Finalmente, Boff (1996) presenta su teoría de ecología integral que parte de la idea de que el universo se encuentra en cosmogénesis, es decir, todavía está constituyéndose y naciendo, formando un sistema abierto, capaz siempre de nuevas adquisiciones y expresiones. Por lo tanto nada está acabado y nadie ha terminado de nacer. Por eso tenemos que tener paciencia con el proceso global, unos con otros, y con nosotros mismos, pues nosotros humanos también estamos en proceso de antropogénesis, de formación y de nacimiento. En la cosmogénesis y la antropogénesis suceden tres grandes emergencias: primero la complejidad o diferenciación, segundo la autoorganización o conciencia y, por último, la religación o relación de todo con todo. La evolución ha ido creando seres cada vez más diferentes, cuanto más complejos más se auto-organizan, mostrando mayor interioridad y niveles más altos de conciencia hasta llegar a la conciencia refleja en las personas. El universo, pues, como un todo posee profundidad espiritual. Para estar en las personas, el espíritu estaba antes en el universo. Ahora emerge en nosotros como conciencia refleja y amorización. Y cuanto más complejo y consciente, más se relaciona y se religa con todas las cosas, haciendo que el universo sea una totalidad orgánica, dinámica, diversa, tensa y armónica, un cosmos y no un caos. De este modo la paz ecológica supone la religación de las personas con todas las cosas.

Fernández Herrería (2001a, 2003, 2004a) propone una reconstrucción de la dimensión ecológica de la paz desde una perspectiva integradora, no sólo con la dimensión social y la dimensión interna de la paz, que son distinguibles pero inseparables entre sí (de esto se hablará más adelante), sino en la propia dimensión ecológica, complementando las perspectivas de la ecología social (que aporta el aspecto deconstructivo, crítico, al desvelar las violencias que conllevan nuestro modelo de desarrollo) con la ecología profunda que nos daría ese reencantamiento transracional al posibilitar esa vivencia de extensión de la propia identidad en un abrazo que acoja a la naturaleza y nos haga sentirnos arraigados, entrelazados en la “comunidad de la vida”. Finalmente, la teoría Gaia nos posibilitaría extender esa vivencia de la ecología profunda a todo el Planeta, a Gaia y no sólo al medio ambiente en el que uno estuviera viviendo. La reconstrucción de esta dimensión ecológica de la paz la denomina dicho autor “Paz-Gaia”, que está abierta a lo transpersonal, dada la posibilidad de una expansión de la propia identidad personal que abarque también a la Madre Tierra, a Gaia, como aparece en culturas

indígenas. El que las personas puedan identificarse con el mundo que les rodea para valorarlo y protegerlo, es lo que Fox (1990) llamó ecología transpersonal. Aquí aparece la interrelación de lo ecológico, que ya implica lo social, es decir, los modelos de desarrollo y de una vida sostenible, con la dimensión interna de la paz, de ahí que el autor defienda una interrelación y una no separabilidad de las tres dimensiones de la paz.

Así pues, la paz es fruto de unas circunstancias que se construyen, es la plenitud resultante de las relaciones armoniosas entre las personas y el entorno. Se halla esta dimensión de la paz en el proceso de unión del ser con la naturaleza. Se encuentra condicionada por una ética ecológica, que debe liberarse del utilitarismo y del antropocentrismo de carácter androcéntrico que ha llevado a una crisis de la civilización hegemónica por pensar que todo en la historia tiene razón de ser únicamente en el hombre y que nada tiene valor si él no se lo otorga. Además, la paz ecológica se visibiliza en la ecotecnología, es decir, en todas esas técnicas y procedimientos que se desarrollan para disminuir los efectos sociales y ambientales no deseados que se producen por el tipo de desarrollo que se ha construido y que pueden ayudar a recuperar y salvar nuestro planeta, aunque bien es cierto que la tecnología agresiva, contaminadora y desprovista de ética ha deteriorado y explotado los sistemas. También se encuentra la paz ecológica en la ecopolítica o justicia socioecológica, cuando se llevan a cabo estrategias de desarrollo sostenible que garantizan el equilibrio de los sistemas y al mismo tiempo se tiene en cuenta la calidad de vida de las generaciones futuras.

El marco sociopolítico de esa liberación global es la democracia con características biocráticas o sociocósmicas, es decir, es necesaria una democracia que priorice la vida por encima de todas las cosas, pero no sólo la vida humana, sino la de todos los elementos que forman parte de Gaia, pues, la fragilidad de los sistemas democráticos se acentúa cuando la calidad del medio ambiente está en peligro. Así pues, lo natural en la buena política es que ésta se adapte a los intereses de todos.

En general, la revolución ecológico-pacífica supone básicamente un cambio de valores, nuevos valores que superen las barreras occidentales de la otredad, valores que reconcilien al universo y la naturaleza con los demás seres. Valores como la reverencia

por la vida, la hermandad, la cooperación, la solidaridad, la responsabilidad, la noviolencia, la conciencia de unidad, la sostenibilidad frente al empobrecimiento global de carácter ecológico y social (entendida como la unión de la perdurabilidad de la vida y la justicia en todas las escalas), la serenidad, la diversidad, la empatía o la tolerancia. Este cambio de valores podría resumirse en el postulado de Fromm (2007) cuando enuncia su teoría sobre el cambio del Tener al Ser, o la realización del Ser como postulan las teorías de las psicologías humanista y transpersonal.

Para que se produzca este cambio, las transformaciones tendrían que verse reflejadas en la Investigación y la Educación para la Paz, la inclusión de esta dimensión dentro de las teorías de paz implicaría una evolución en las concepciones, estructuras e instituciones y en las conductas y valores de las personas, que se reflejaría en un cambio ecológico y el incremento de niveles de paz social. En este sentido, para Haigh (2008) es fundamental que el alumnado aprenda la totalidad del medio ambiente, no sólo en las aulas, por lo que se requieren cambios conceptuales y estructurales, sino también en la concesión de una mayor atención a los temas de sostenibilidad en la escuela. También apunta que el empoderamiento de los estudiantes y profesores permitiría un mejor alineamiento constructivo entre los imperativos económicos y educativos-sociales. Un empoderamiento que tiene que ver con cómo las personas sienten el medio, porque según Monclús y Saban (2008, 149-150) “sólo a partir de nuestro corazón las personas seremos portadoras de paz, constructoras de justicia y promotoras de ecología y desarrollo sostenible” o como expresa el Dalai Lama “la clave de la cuestión es una llamada hacia un genuino sentido de responsabilidad universal basada en el amor, la compasión y la clara consciencia” (Citado en Piburn, 1994, 125). Estos autores apuestan por un cambio en la dimensión interna (el corazón, el amor, la compasión...) para progresar en los niveles de paz. Mientras que otros autores parten de la dimensión ecológica de la paz, es decir, en el cuidado de la relación entre las personas y el medio como forma de aumentar las cotas de paz. En este sentido, Fernández Herrería (2004a) apuesta por un desarrollo sostenible que tenga en cuenta los derechos de la naturaleza y lo fundamenta en varios factores: “Una nueva percepción, los aportes de la ecología social, una nueva visión del planeta: la teoría de Gaia y la ecología profunda” (Fernández Herrería, 2004a, 895). Con una nueva percepción, hace referencia a una nueva percepción epistemológica compleja, que tenga en cuenta la interrelación e

interdependencia de los seres y supere el viejo paradigma de la fragmentación. “Necesitamos sabiduría sistémica para actuar con infinito cuidado en este mar dinámico de interdependencias, de lo contrario no seremos capaces de organizar una sociedad sostenible en la que se satisfagan las verdaderas necesidades humanas, pero con esa interdependencia ética que nos liga a las necesidades futuras de las siguientes generaciones y del planeta” (Fernández Herrería, 2004a, 895). Los aportes de la ecología social, según Fernández Herrería (2004a) muestran estilos de vida organizativos, económicos, culturales,... que permiten la superación de ideologías que hacen del consumo la ética superma y que conciben los recursos naturales como una propiedad ilimitada, fomentando que concibamos el mundo como un macrosistema global. Estos aportes se ven reforzados con la nueva visión del planeta que deriva de la teoría Gaia. Esta teoría demuestra que la Tierra funciona como una entidad única y compleja, compuesta por redes interdependientes, con vida propia y con la capacidad de autorregularse. Finalmente, estas teorías se complementan con la de ecología profunda que permite a las personas sentirse parte de Gaia de manera especial, como veremos en el siguiente epígrafe. Así, la paz ya no sólo es necesaria para las personas, también para el universo del que forman parte esas personas, así pues no sólo es una cuestión social o interna que urge, también ambiental.

### 1.3. LA PAZ DESDE LA DIMENSIÓN INTERNA: PAZ INTERNA

“Lo mejor que podemos hacer por la humanidad  
es aprender a estar en paz con nosotros mismos”

(Vilaseca, 2010, 179)

Este apartado hace referencia a la sexta etapa que describen Groff y Smoker (1996) como paz holística interna y externa, en ella se reivindica la atención a concepciones más orientales de paz en las que el ser, la espiritualidad, la interioridad o la intimidad de la persona forman parte de una de las dimensiones fundamentales del concepto.

El concepto de paz global que incluye la dimensión social y la dimensión ecológica no se completa sino con una dimensión interna o transpersonal. Como Pigem (1994, 140) expresa “no podrá haber paz entre los pueblos del planeta mientras no hagamos las paces con el planeta y eso requiere primero hacer las paces con nosotros mismos,



transformar nuestra forma de pensar y vivir”. De este modo, mientras las personas se sientan aisladas de la naturaleza no habrá paz en el planeta, al igual que mientras que las personas se sientan separadas de las demás y no se conozcan a sí mismas no habrá paz entre ellas ni en ellas. El estado de la sociedad está conectado al estado del mundo, del mismo modo que ambos están ligados a nuestro estado interno. Por ello, “sólo a través del conocimiento de uno mismo se puede descubrir el lugar que le corresponde en el “todo orgánico” que es el Planeta Tierra” (Aramburu, 2004, 130-131) y sólo cuando las personas estén en paz consigo mismas y evolucionen en su dimensión espiritual se empoderarán e incrementarán los niveles de paz (Ben, 2011 y Bouché, 2003).

Así pues, la **paz interna** surge para dar respuesta a las necesidades de evolución o desarrollo espiritual, complementando las paces externas de carácter social y ecológico.

Las teorías occidentales de paz conciben la paz como algo externo, olvidando que el mundo no es fragmentable y desconsiderando que se producen relaciones de la persona consigo misma, con las demás y con Gaia. Por su parte, teorías orientales de la paz otorgan más importancia al mundo o la cultura interior de la persona, argumentando que si una persona lucha contra los demás y produce actos violentos contra el medio es porque no siente paz en su interior. Actualmente, ambas teorías se están complementando, hecho que ha permitido que investigadores en el tema de la paz amplíen y maticen el concepto tomando como referencia gran parte del pensamiento de las tradiciones religiosas y del mundo espiritual.

Expertos en el tema como Groff y Smoker (1996) defienden que todos los aspectos de la paz exterior, desde el individual hasta el nivel medioambiental, tienen su origen y repercusión en la paz interior. Para Bouché (2003) el progreso de la paz interna se basa en el desarrollo de la autoestima y el autoconocimiento. Según este autor, el autoconocimiento y el amor por uno mismo son elementos clave para desarrollar todas las dimensiones en las que se manifiesta y experimenta la paz. Por su parte, Iglesias (2007) propone buscar la paz dentro de las personas a través de la “autopacificación crítica”, trabajando, entre otras, cuestiones como el autoconocimiento, la autoestima de forma crítica y las responsabilidades. Estos aspectos son considerados por Moral, Valdez y Alvarado (2011) componentes fundamentales de la paz interna personal, junto con el equilibrio, la felicidad, la afabilidad, la serenidad, la tolerancia, la honestidad, la

iniciativa y la independencia. Fernández Herrería (1996) completa estas teorías de paz interna añadiendo que la dimensión interna de la paz tiene distintos niveles de profundidad, ya sean el pensamiento, inquietudes, emociones, sensaciones, proyectos de vida o las percepciones propias; o niveles de desarrollo más recónditos como los transpersonales. La paz interna se evidencia en cada uno de ellos cuando se dedica tiempo y energía de forma integral a la cultura interior de la persona. Aunque en la literatura unos niveles se priorizan sobre otros, por ejemplo hoy es frecuente reconocer la importancia del desarrollo emocional, pero no tanto el espiritual (Fernández Herrería, 2004b).

Así pues, la paz interna se desarrollaría primero en un nivel personal más superficial donde la importancia la tendrían los valores del ser individual, el autoconocimiento y los demás elementos ya señalados por Moral, Valdez y Alvarado (2011); y posteriormente, en un nivel de carácter transpersonal más profundo y espiritual, donde el individuo no sólo es que sienta una conexión afectiva con el mundo y la naturaleza, sino que al expandir su identidad personal más allá de sí mismo extendiéndose en círculos más amplios al mundo natural y social, en un proceso de comunión, emerge una potente conciencia vivencial de la unidad con todos los seres. Esta vivencia interna de la paz es a la vez una vivencia de paz con lo externo (social y natural) (Fernández Herrería, 1996). Las experiencias que se describen sobre personas que alcanzan este nivel de desarrollo espiritual han sido analizadas por autores como Addison (2011), Hibbard (2005), Rowan (1993), Saft (2007), Shanel (2008), Stanislav Grof (2012), Wilber (2007) y Vaughan (2002).

La paz interna transpersonal es descrita por el Dalai Lama (2002) como un estado de armonía que se logra cuando se alcanza el nirvana. El camino hacia esta armonía mental pasa por practicar técnicas de meditación, fomentar el altruismo, la cooperación, la bondad y la compasión, deconstruir la concepción negativa del otro y cultivar la sabiduría. “La clave es paz interior: si se tiene paz interior los problemas externos no afectarán el profundo sentido de paz y tranquilidad. En este estado mental se pueden afrontar las situaciones con razonamiento y tranquilidad, mientras se mantiene la felicidad interior” (Dalai Lama citado en Piburn, 1994, 18-19).

La dimensión interna de la paz está en las tradiciones espirituales orientales clásicas, tal como se ha visto más arriba. Es una propuesta fundamental en su cultural espiritual. El encuentro de la tradición hindú con la modernidad occidental han influenciado a las filosofías orientales modernas más importantes como son las que configuran el movimiento neohinduista. En él se realiza un esfuerzo por conservar la esencia de la propia tradición, asimilando los aspectos positivos de occidente, lo que da lugar a ciertas reformas. El neohinduismo aparece como un gran haz de corrientes espirituales. La primera figura verdaderamente importante de este renacer del neohinduismo es Ramakrishna (1836-1886), místico universal. Para Ramakrishna la paz que es espiritual e interior, es fuente de la exterior. En la misma línea están Ramana Maharshi (1879-1950), Sri Aurobindo (1872-1950) y Krishnamurti (1895-1986), entre otros. Las enseñanzas de estos maestros constituyen un verdadero reto para la tradición Occidental. Como acertadamente sostiene Merlo (1996, 149), “sus palabras exigen una transformación tal, no sólo de nuestras vidas, sino correlativamente de nuestros esquemas conceptuales, de nuestros modos de pensar la realidad, que la colisión de paradigmas está asegurada”.

Siguiendo el estudio de Krishnamurti realizado por Fernández Herrería (1997a, 2004b), exponemos, de forma muy sintética, las enseñanzas de Krishnamurti, ya que suponen una importante contribución, desde el neohinduismo, a los estudios de paz. De forma muy general, la paz es para Krishnamurti una transmutación radical de la conciencia por disolución del yo, que obra como núcleo cancerígeno de dicha conciencia y origen de toda violencia. Krishnamurti sostiene que el mundo es lo que las personas son, por ello los problemas de las personas son los problemas del mundo. “Lo que soy, eso es el mundo; el mundo no es diferente de mí mismo (...) no somos dos entidades separadas (...) no hay dos procesos diferentes. El mundo es mi propia extensión, y para comprender el mundo debo comprenderme a mí mismo” (Krishnamurti, 1963, 225). La relación de cada uno con las personas, las ideas, las cosas y la naturaleza se proyecta y esa proyección y cristalización es el mundo. Por tanto, los problemas del mundo se convierten en problemas de relación. Sólo existe un movimiento total, único: el interior, psicológico, expresándose a sí mismo como exterior, social; y este reaccionando de nuevo sobre lo interior, condicionándolo. La división de este movimiento es irreal, ilusoria. El mundo es la expresión externa de lo que uno es internamente. Por eso, los

problemas del mundo son nuestros problemas meramente aumentados y multiplicados. Somos una parte y una expresión del mundo y éste se refleja en nosotros plenamente. “Mientras nos consideremos entidades separadas de la sociedad nunca comprenderemos ni a la sociedad ni a nosotros mismos”, por eso, nosotros somos el problema, no el mundo, porque el mundo es nuestra proyección (Krishnamurti, 1996a). “La vida es una totalidad no fragmentada, un proceso unitario” (Krishnamurti, 1976, 20).

Así que, dado que sólo hay un único proceso que cambiar y no dos fragmentados, esta percepción elimina de golpe esa actitud tan usual de vernos y pensarnos separados de lo social, de lo externo, que es donde proyectamos los cambios: en lo económico, social, político, jurídico... pero nunca en nosotros mismos, porque no hemos averiguado qué relación hay entre nosotros y toda esa confusión, caos y miseria externa. “Nosotros queremos cambiar a todo el mundo menos a nosotros mismos, y eso significa que en realidad no queremos cambiar, deseamos que cambien otros” (Krishnamurti, 1978, 20). Cuando se perciba que las personas no están separadas o que viven un proceso separado se producirá el cambio. “Cuando se comprenden a ustedes mismos como un proceso total – no como proceso separado, opuesto (...) a lo colectivo (...) puede haber una transformación radical” (Krishnamurti, 1996b, 65). Pero “no actuaremos mientras cada uno de nosotros no comprenda esto” (Krishnamurti, 1969, 10). Si se es capaz de ver toda la degradación, violencia y dolor del mundo, y se siente como parte de la persona, probablemente se producirán cambios en las estructuras sociales y en el medio. Esto quiere decir, que el punto de partida para las transformaciones es de carácter interior, sin rechazar ni excluir lo exterior porque es parte de lo interior. Lo interno, los valores, actitudes y hábitos acaban sobreponiéndose a lo externo, modificándolo, tenemos que producir una revolución fundamental empezando por el individuo, pero esto no quiere decir que no se trabaje en lo externo, ya que una transformación del individuo no significa un proceso meramente intimista, ya que como hemos dicho no hay dos procesos sino uno interno-externo. Por consiguiente, podemos afirmar que la paz individual es la paz del mundo. La mera legislación significa muy poco en lo externo; puede traer ciertos reajustes, algunas reformas, pero esto no será suficiente, porque lo que somos en lo interno terminará por trastornar, por demoler la sociedad, por cuidadosamente planeada que ella pudiera estar, cediendo el lugar a nuevos desordenes. La expresión externa es mero indicio de nuestro estado interior (Krishnamurti, 1975,

67-68). El cambio debe proceder del interior de las personas y, de este modo, se proyectará al exterior. Para cambiar es preciso transformar la forma de relación de las personas consigo mismas, con las demás y con la naturaleza. Como dice Krishnamurti, si allí en nuestro ambiente, somos capaces de transformar nuestras relaciones con las personas, las cosas, las ideas y la naturaleza, esa transformación será como una onda que se extiende constantemente hacia afuera. Para realizar esa transformación del mundo debemos empezar con la comprensión de nosotros mismos en la acción, no en el aislamiento de la persona, sino en la plena vida de relación, no como ente separado, aislado del mundo (Krishnamurti, 1963, 31), sino como proceso total es decir, conocernos en el mundo de nuestras relaciones con las cosas, las personas, las ideas, esta es nuestra responsabilidad. Sólo a través del conocimiento propio podemos realizar una revolución interna y, por consiguiente, en el mundo, que nos lleve a la paz, para ello hay que comprender todo el proceso del propio pensar y sentir en la vida de relación (Krishnamurti, 1977, 29). Pero esta comprensión no es una investigación egocéntrica; uno no está más interesado ya en el propio pequeño yo. Mis problemas son los problemas del mundo. Investigar en mí mismo, en el libro de mi vida, es conocer el libro de la humanidad, pues en el fondo cada uno de nosotros es como los demás: tenemos creencias, esperanzas, temor, aspiraciones, ambición, nos sentimos desdichados, en conflicto, en soledad, deseamos tener más... Cuando uno investiga la propia conciencia está investigando la totalidad de la conciencia humana, pues cada uno somos la esencia de la humanidad, cada uno de nosotros es el resto de la humanidad (...) Si uno cambia afectará a toda la humanidad (Krishnamurti, 1989, 81-82).

Según Fernández Herrería (1997a, 2004b), Krishnamurti sostiene que ese proceso de conocimiento propio es a través de la observación desinteresada de nuestra vida en la acción, que no manipule lo observado, reprimiéndolo o impulsándolo. Es un ver sin conclusiones, sin pensamientos, sin la memoria, sin la experiencia, sin la palabra. Es un ver simplemente observando nuestras acciones, los contenidos de la mente... dejando que florezcan los sentimientos, los impulsos, los pensamientos, las reacciones, pues de lo contrario no sabré quien soy. Observar no es analizarnos en un proceso discursivo. Sólo hay verdadera observación desde el silencio, sin juicios de condena o de aprobación acerca de lo que se observa; esto es mantener una postura desinteresada. En lo profundo de sí mismo tiene usted toda la historia del hombre y, sin conocerse

directamente a sí mismo, no puede crear un nuevo orden social (Krishnamurti, 1994, 61). Tan pronto ocurra un cambio radical en lo que somos, traeremos la paz al mundo (Krishnamurti, 1991, 14). Fernández Herrería (1997a, 2001a, 2004b) sostiene que este proceso de autoconocimiento puede describirse como un proceso de aprendizaje, en el que el “viaje interior” es un “viaje exterior”, que conlleva un compromiso con la solidaridad y responsabilidad global, ya que cuando la conciencia personal penetra profundamente en sí misma, el sentido de pertenencia se amplía incluyendo lo mal llamado “exterior”. “Es decir, cuanto más nos acercamos a nuestra naturaleza más profunda (transpersonal), trascendiendo el yo ilusorio, más expandimos nuestra identidad en un proceso de transformación de la conciencia (...) más allá de nuestro yo separativo e insolidario, más nos sentimos implicados y comprometidos con el mundo” (Fernández Herrería, 2004, 904), lo que según Kenny (2010) impulsa a buscar en la identidad que aleja la injusticia que afecta al planeta, las estructuras y los modos de vida. Más adelante Fernández Herrería (2004) sigue diciendo, haciendo suyas las siguientes palabras de Roszak (1985, 24), que de esta forma “el bienestar del planeta está inexplicablemente unido a la realización personal total y auténtica. Por eso las necesidades del planeta son las necesidades de la persona. Y en consecuencia, los derechos de la persona son los derechos del planeta” (Roszak, 1985, 905). Desde esta perspectiva, Goleman (1996, 2006) considera que la paz tiene que ver mucho con favorecer la emancipación y el desarrollo de todo el potencial de la persona y así mejorar la vida en sociedad y nuestra relación con el medio.

En concordancia con este modelo persona-planeta que relaciona la evolución de la conciencia, la transformación de la sociedad y el cuidado del planeta, Elgin (1982) habla del “giro hacia el interior”, un giro que se entiende como la apertura desde el interior a enfrentar los problemas del mundo, obligando a realizar las máximas posibilidades personales, desarrollando el potencial evolutivo humano más pleno, autorrealizándolo.

Esta cultura interior tan olvidada en nuestra modernidad occidental es la clave para una cultura mundial de paz. Como señala Grof (1994, 118) “es difícil imaginar que la crisis planetaria pueda solucionarse con las mismas actitudes y estrategias que determinaron su desarrollo”. No funciona continuar desarrollándonos con las mismas estrategias que se empleaban hasta ahora.

## 2. HACIA UNA RECONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE PAZ

En este epígrafe se especifica la necesidad de reconstruir el concepto y se apunta hacia dónde debe apuntar esa reconstrucción, además se describe el concepto de paz que se defiende desde este trabajo y se ejemplifica como desde la Carta de la Tierra se integran todas las dimensiones del concepto.

### 2.1. NECESIDAD DE UNA RECONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE PAZ

“La paz como concepto es demasiado vago, emocional y manipulable, aunque, a la vez, nos suscita a todos un ideal, una ilusión y un presentimiento de una condición de vida y convivencia deseable y digna de nuestro esfuerzo y entrega”

(Lederach, 2000, 16)

Con estas palabras Lederach expresa como, en general, tenemos un concepto relativamente vacío, fragmentado, pobre y confuso de paz. Aunque es cierto que la historia de la humanidad está llena de hechos y documentos, hitos del pensamiento universal, que han ido constituyendo un cúmulo de ideas a favor de la paz, no es menos cierto también que los grandes pensadores del pasado (filósofos, teólogos, juristas...) han dedicado una escasa atención a dichos problemas desde una perspectiva positiva y compleja de la paz (Cranston, 1978). Por este motivo, es fundamental realizar una reconstrucción del concepto (Fernández Herrería, 2003), pero no de cualquier modo. Es fundamental, como expresa dicho autor, que se realice desde una posición intercultural que se adapte a un mundo heterogéneo cada vez más globalizado y desde un paradigma que atienda la complejidad (Morín, 2000), es decir, se debería integrar lo que tradicionalmente han aportado movimientos por la paz, todas las culturas y lo que han vivido otros pueblos (Wing, 2008), de tal modo que se complementen posturas para definir un concepto de paz completo, real y rico.

Tras estudiar la fuente histórica y la científica, y comprobar que en gran parte de las publicaciones científicas revisadas en la bibliografía, los conceptos de paz siguen presentándose de forma aislada, tal como se ha hecho en este trabajo hasta ahora; tras comprobar que la Investigación para la Paz se ha centrado mayoritariamente en preocupaciones negativas, tales como la forma de evitar o controlar la guerra, la

agresión, la violencia física y violencia estructural (Smoker, 1981), se considera que es aconsejable y necesaria esta reconstrucción.

La propuesta de reconstrucción que proponemos se apoya en las siguientes consideraciones:

- “El valor esencial, la paz, tiene que estar bien definido, pero no demasiado bien definido” (Galtung, 2003a, 36). Se necesita un consenso compartido para poder llegar a la comprensión cuando se habla de paz, pero si se definiera el concepto de forma restringida y rígida, habría situaciones que escaparían a esa definición y que no serían reconocidas, lo que provocaría confusión. Es decir, al definir paz es importante acordar aquellos aspectos que permitan el bien de toda la comunidad planetaria, a partir de ahí, es respetable la diversidad de matices en torno al concepto.

- Partiendo de los tres ejes o temas destacados en el trabajo de Galtung (1985, 73-106): el eje dentro y fuera del grupo, el universalismo con centro en occidente y el enfoque indio/chino más orientado hacia el interior de la paz; Fernández Herrería (2003) propone que como contraposición a la estructura dentro-fuera, orden y unidad o bienestar y justicia entre “nosotros” frente al “ellos”, la paz debe ser para todos, construida en los ámbitos de una sociedad civil planetaria, sin obstáculos de tipo económico, político, étnico, religioso, ideológico, etc. También plantea que frente a ese universalismo de carácter expansionista e imperialista con centro en occidente, se genere un diálogo intercultural y se reconozcan las diferencias como modos de enriquecimiento. Por último, este autor entiende que hay que complementar los enfoques indio/chinos centrados sólo en la paz interna con los occidentales basados más en la dimensión estructural y cultural de la paz (externa) e incorporar la dimensión ecológica de la paz a través del diálogo con pueblos y tribus indígenas que son quienes poseen experiencias en este sentido.

En consecuencia, todas las personas tienen experiencias de paz y son actores de la misma (Hicks, 1993). Por ello, no se debe caer en el error de profesionalizarla, de reducir su uso a un grupo con alta competencia técnica, porque eso supone que no todas las personas puedan participar en su definición y se correría el riesgo de que no se escuchen las voces de todos. “A la vista de dos posibles errores fundamentales -que la paz sólo pueden hacerla las élites, o sólo las no élites-, el reto es no cometer ninguno de



ellos, intentando utilizar ambos carriles” (Galtung, 2003a, 27). La paz tiende a la conciencia planetaria por encima de las tendencias particularistas, individualistas e insolidarias, por eso desde la UNESCO (1999, A/RES/53/243; 2003, A/58/182; 2004, A/59/223; 2006, A/61/175) se profesa y se impulsa el respeto a todas las manifestaciones que promuevan una cultura de paz.

Gracias a la polisemia del concepto, la paz puede tener diferentes matices en función de la cultura o la persona que la analice, pero esto no puede llevar a la separación por las diferencias sino a la unión y el enriquecimiento, para ello es imprescindible el diálogo. Hay que poner más el acento en el entendimiento y recordar que no hay una única paz, sino que hay diferentes formas de manifestarla, y por extensión, paces plurales o una paz sistémico-compleja que incluye diversas manifestaciones y nociones de paz.

- Se ha de tener en cuenta que la paz es transversal, transdisciplinar y transcultural en todas las realidades humanas y debe ser construida desde todos los ámbitos de la sociedad civil planetaria, como mencionábamos en consideraciones anteriores. Así, la singularidad de la paz reside en su transversalidad y transdisciplinariedad, es decir, ella se relaciona hacia los lados; hacia delante (futuro), hacia atrás (pasado) y hacia dentro (complejidad) en todas las experiencias y formas de comprensión o saber complementarios y se relaciona con la interculturalidad, el mundialismo, los Derechos Humanos, los valores, el amor, el cuidado, el respeto, la democracia, la justicia, la sostenibilidad, el desarme, la prevención de conflictos y la tolerancia, entre otros aspectos (Jares, 1991). De estas características resulta pues su complejidad.

- La paz es tan compleja como la realidad misma, y puede ser explicada a partir de un sinfín de matices, perspectivas y desde situaciones intermedias o complementarias. “El objetivo de la cultura de paz no es acabar con los conflictos, objetivo que sería inalcanzable (...) Su finalidad se centra, por tanto, en disminuir las hostilidades entre las partes enfrentadas, no eliminando la diferencia, sino aceptando y preservando la pluralidad” (Burguet, 1999, 18). Por ello, el concepto de paz debe reconstruirse tratando de superar las tradicionales y falsas dicotomías antagónicas de la realidad que llevan a polarizar los hechos simplificándolos y reduciéndolos a bueno/malo, amigo/enemigo, nosotros/otros, blanco/negro, virtud/defecto o paz/violencia.

- Considerar que la paz es compleja y dentro de la complejidad una característica fundamental es su imperfección, no como algo defectuoso sino como inacabado, abierto y dinámico (Muñoz, 2001); como si fuera un camino que nunca encontrará final, ya que, no hay una paz total y perfecta, porque la paz no es un fin, sino un proceso. “La paz no es un concepto a enseñar, sino una realidad a vivir, un estilo de vida, esto nos permite sostener que no hay camino hacia la paz, sino que la paz hace el camino” (Rubio, 1993, 8). Una visión de la paz como un proceso, como algo que no debe ser perfecto sino que puede convivir con la violencia posibilita e incrementa la capacidad para trabajar y luchar por lograr pequeños avances en este sentido, permite que se supere la dualidad entre la paz y la violencia, considerándolas incluso como complementarias o potenciadoras en determinadas situaciones. “Los procesos violentos acaban enseñando a amar las actitudes pacíficas a aquellas personas que los sufren” (Fernández Herrería, 2001a, 100).

En síntesis, la paz es un proceso basado en el amor desinteresado y en el desarrollo humano sostenible y armónico de las personas, entre las personas y con el medio ambiente, manifestado en las vivencias de los pueblos, que superando la tradicional distinción occidente-oriente, posibilitará la emergencia de una cultura de paz mundial y una nueva conciencia ética planetaria sustentable. Pero, como se defiende en este proyecto de investigación, mejor que hablar de una paz se debería hablar de diversas paces o manifestaciones de paz que conforman un concepto de paz múltiple con diferentes facetas interconectadas, interdependientes y en constante evolución.

## 2.2. HACIA UNA RECONSTRUCCIÓN SISTEMICO-COMPLEJA DE LA PAZ

“Muchos de los viejos roles de la paz ni sirven ni son trascendentales  
para el mundo de nuestros días”

(Galtung, 1985, 20)

Como se exponía en el apartado anterior, la propia complejidad de la realidad obliga a tener un concepto de paz integral o sistémico-compleja donde se considere la interrelación y complementariedad de diversas paces, es decir, el equilibrio dinámico y armonía de las relaciones entre las diferentes paces.

### 2.2.1. Paz sistémico-compleja imperfecta

Desde este trabajo se defiende un concepto de paz sistémico-compleja capaz de albergar e interrelacionar diferentes aportaciones que de manera segmentada se han ido vinculando con la paz a lo largo de la historia en todos los pueblos, tribus y culturas (Groff y Smoker, 1996; Galtung, 1985). En esta línea, Danesh (2006, 63) afirma que “la teoría integradora de la Paz (ITP) se basa en el concepto de que la paz es, a la vez, psicológico, el estado social, político, ético y espiritual con expresiones en la intrapersonal, interpersonal, entre grupos y áreas internacionales de la vida humana”. Según Weil (1991, 2001), esta perspectiva tiene en cuenta de manera integradora, por tanto no disgregada o fragmentada, las dimensiones de la paz. Mientras que para Fernández Herrería (2000, 218), “la Paz (y por consiguiente también el conflicto, la violencia y la educación para la paz) tiene tres ámbitos de expresión absolutamente interrelacionados: el social (paz entre los hombres), el natural o ecológico (paz con la naturaleza) y el personal (paz interna)”.

Este autor (1997a), en este sentido, propone superar la separación de lo “exterior” y lo “interior”, de las elaboraciones de paz occidentales, orientales, de otros pueblos y de grupos marginados; como si lo económico, lo ecológico, lo social o lo político estuvieran desligados de lo interior, de la tendencia hacia la autorrealización o la trascendencia. No son mundos aparte, sino un solo movimiento, tal y como señala Gómez Palacios (1991, 10-11), en la línea con las enseñanzas de Krisnamurti que se expusieron en el apartado “paz interna”, “las aportaciones de Oriente y Occidente pueden confluír, constituyendo una sólida línea (...) que abarca a la totalidad de la persona, con su aspecto de interiorización y su proyección social hacia el entorno territorial y hacia la gran comunidad de la Humanidad”. Para compensar el descuido de estos temas en los estudios e Investigación para la Paz, Fernández Herrería (1997a) propone volver la mirada hacia el interior, hacia esa paz de carácter personal, para promover una paz interna de carácter transpersonal y global que es la que pone a las personas en el verdadero camino de la transformación social y de relaciones armoniosas con la naturaleza en congruencia con una cultura de paz.

Así pues, para Fernández Herrería (2004b) la paz interna-externa, transpersonal y holística en y con Gaia o la paz transpersonal global, permite vivenciar la comunión de la Humanidad en Gaia con la persona, es decir, la inesquívale comunidad Persona-Planeta en un contexto sistémico-complejo. La tendencia de la persona hacia el “interior” es al mismo tiempo un viaje hacia el “exterior”, ya que a medida que la persona se acerca a su centro adquiere conciencia de unidad con la humanidad y la naturaleza, o lo que es lo mismo, el acceso hacia la identidad profunda de la persona significa apertura a la solidaridad y la responsabilidad global para con la humanidad y el planeta. De este modo, se considera que la dimensión social de la paz se encuentra en indisoluble unión con la dimensión medioambiental y con la interna y viceversa. Pero esta paz global con la Humanidad (dimensión social) y con Gaia, sólo se produce si la persona está en armonía consigo mismo, pues como dice Fernández Herrería (2000) son esas vivencias en las que el yo se expande y se coimplica con el resto de personas y la naturaleza, generando una tendencia espontánea hacia el cuidado, la cooperación y la promoción de la paz, siendo impensable hacer daño a éstas. Por este motivo, es esta dimensión la que principalmente transforma la conciencia y garantiza el cambio de las relaciones sociales y con la naturaleza. “Cada ser humano, y la humanidad en su conjunto debe darse cuenta que no tendremos éxito si nuestra lucha se centra en la corrección y eliminación de las interminables formas de la violencia en la vida social de individuos y grupos humanos, porque toda ella es una manifestación, es una expresión continua de lo que el mismo ser humano es, pues la sociedad la hemos hecho nosotros y la mantenemos con nuestras relaciones. No debemos gastar nuestras energías luchando contra esa continua e interminable multiplicidad, mientras dejamos desatendida su fuente, su raíz, que somos nosotros mismos” (Fernández Herrería, 2000, 219).

A continuación, mostramos nuestra propia teoría de paz sistémico-compleja (Fernández Herrería, 2001a), en la que está implícito el adjetivo de imperfecta (Muñoz, 2001) que consideramos pertinente resaltar, por los motivos que se explicarán más adelante.

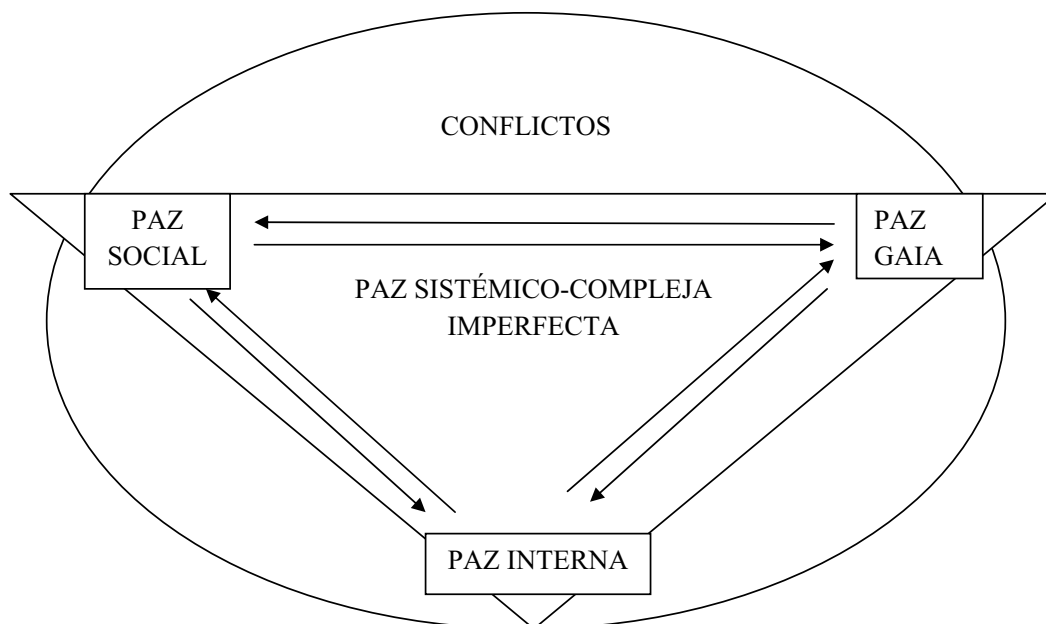


Figura 5. Paz sistémico-compleja imperfecta

En este trabajo se considera la **paz sistémico-compleja imperfecta** como una triple armonía o equilibrio de las diferentes dimensiones, siguiendo el esquema de Fernández Herrería (2001a). Una armonía con los demás o dimensión social (desde un enfoque holístico: la humanidad), con el medio o dimensión ecológica (desde un enfoque holístico: Gaia) y consigo mismo o dimensión interna (desde un enfoque holístico: la persona completa, en su integridad) (Fernández Herrería, 2003, 51). Dentro de este contexto se producen infinitud de conflictos que se pueden resolver de forma violenta, creativa y pacífica, e incluso a veces las formas en las que se resuelven pueden ser complementarias o no dado que la violencia está entrelazada con la paz.

Pese a que el adjetivo “imperfecta” está incluido en la teoría de paz sistémico-compleja de Fernández Herrería (2001a) y cómo expone este autor puede ser aplicable a cualquier tipo de realidad humana, en la definición de nuestro concepto de paz se hace hincapié y se resalta esta característica para evitar que por paz se perciba un estado de perfección, utópico o la finalidad de un proceso acabado, tal y como se entendió en otras ocasiones (Kant, 1922).

Según Krishnamurti (1963, 1976, 1977, 1978, 1996a, 1996b), Elgin (1982), Groff y Smoker (1996), Fernández Herrería (1997a, 2001a, 2004c), Calo Iglesias (1999; 2007), Dalai Lama (2002) y Bouché (2003), el vértice básico que “sostiene” las otras dimensiones de la paz es la dimensión interna, como se expresó anteriormente, ya que, ésta sustenta las paces externas o es desde la que se proyectan, porque la transformación de la persona repercute en la sociedad y el planeta. Desde este trabajo se subraya que cualquiera de las dimensiones podrían iniciar cambios en las otras, es decir, nuestra relación con el medio puede plantearnos retos en la relación con los demás o para uno mismo, o desde nuestras relaciones con los demás pueden inspirarse transformaciones en la dimensión interna de la persona y en el medio. En cada cultura o persona, la dimensión potenciadora puede ser una y otra, y desde todas ellas se incrementan los niveles de paz e influencia en el resto. Aunque la esencia del cambio se encuentra en el cambio personal y, por tanto, en la relación de la persona con las ideas, las demás personas y la naturaleza, éste es el cambio más simple y directo, por ello, se pone el vértice en la paz interna.

Una de las características de esta visión de paz es la complejidad. El hecho de ser una realidad sistémico-compleja no quiere indicar suma de elementos, sino totalidad hecha de diversidades orgánicamente interrelacionadas con sus correspondientes emergencias. Por ello, todos los conceptos están interligados como se aprecia en las flechas, es decir, son interdependientes, cada uno tiene sentido en sí mismo pero aumenta su significado cuando entra en relación con los otros. Se trata, por tanto, de un equilibrio dinámico y creativo de factores sociales, ambientales e internos que hacen sobrevivir y evolucionar a las personas, tratando de alcanzar los máximos equilibrios posibles, el mayor desarrollo de las potencialidades, la mayor armonía posible con el medio y la menor entropía dentro de la especie humana.

Lo que supone que “la Paz es un signo de bienestar y armonía que nos une a los demás, también a la naturaleza, y al cosmos en su conjunto. Nos hace sentirnos más humanos y le da sentido a nuestras vidas. Nos facilita relacionarnos los unos con los otros como miembros de una misma especie, independientemente de las diferencias que, de una y otra índole puedan existir entre nosotros. La Paz nos permite darle salidas satisfactorias a los conflictos. Es una vacuna que nos previene frente al egoísmo, el individualismo, el desprecio hacia los demás y frente a todas las formas de violencia” (Muñoz y Molina,

2009, 15). Por ello, la paz “es el proceso de realización de la justicia en los distintos niveles de relación humana. Es un concepto dinámico que nos lleva a hacer aflorar, afrontar y resolver los conflictos de una forma no violenta y cuyo único fin es el logro de una armonía de la persona consigo misma, con la naturaleza y con los demás” (AA.VV., 1984, 16) o como dice Anderson (2004, 103) “la paz es una condición en la cual los individuos, familias, grupos, comunidades y/o naciones experimentan bajos niveles de violencia y gozan de relaciones mutuamente armoniosas” en todos los niveles. Mientras que para Danesh (2006, 64) “la paz es el resultado final de nuestra transición de auto-centrado y cargado de ansiedad inseguridades de los instintos de supervivencia y las tensiones dicotómicas pendenciosos, de la formación de la identidad-a los procesos de un estado universal e incluyente de la conciencia de nuestra unidad fundamental y la conexión con toda la humanidad y, de hecho, con toda la vida”. Es decir, la revolución personal y social de la conciencia humana se resuelve en justas relaciones, relaciones armónicas en equilibrio que superan positiva y creativamente los conflictos. Todas estas definiciones del concepto de paz tienden hacia la globalidad dándole matices que lo enriquecen.

En síntesis, desde nuestra perspectiva, la paz es un proceso basado en el desarrollo social, económico y ecológico sostenible, constituido por un movimiento con tres aspectos indisolublemente unidos e interrelacionados: la dimensión social de la paz, la dimensión medioambiental de la paz y la dimensión interna de la paz, dentro de un contexto complejo con infinitos conflictos que pueden resolverse pacífica o violentamente o de ambas formas a la vez. Este proceso de paz sistémico-compleja imperfecta posibilitará la progresiva emergencia de una cultura mundial de paz y una conciencia ética planetaria (Fernández Herrería, 2003). En este sentido, se coincide con Lasheras (2009, 292) al afirmar que “la paz es mucho más que una toma de postura: es una auténtica revolución, un modo de vivir, un modo de habitar el planeta, un modo de ser persona”.

## 2.2.2. La paz sistémico-compleja a través de la Carta de la Tierra

Un ejemplo de movimiento y documento donde se integran las diferentes dimensiones de la paz lo tenemos en la Carta de la Tierra.

La Carta de la Tierra es un movimiento internacional único que nace desde la sociedad civil, cuyo objetivo es crear una red de personas, instituciones, colectivos y organizaciones que configuren un marco de análisis y actuación desde el que concentrar y compartir esfuerzos, principios y valores, en pro de un mundo sostenible, justo y pacífico. Es así como, inspirada en la aportación de la ciencia contemporánea, el derecho internacional, las grandes tradiciones filosóficas y religiosas del mundo, las declaraciones de las Naciones Unidas, declaraciones y tratados gubernamentales de los últimos treinta años y los mejores ejemplos prácticos de comunidades sostenibles, y, después de un continuado proceso de reuniones, diálogos y convenciones; personalidades internacionales influyentes (Mijaíl Gorbachov, Leonardo Boff, Mercedes Sosa, Amadou Toumani Touré y Wangari Maathai, entre otros) resuelven explicitar los principios en un documento original cuyo texto se publica en el año 2000, y al que denominan “Carta de la Tierra”. Esta red está compuesta por principios éticos, intereses, propuestas y acciones que aglutinan las aspiraciones a favor de una sociedad global justa, pacífica y sostenible. En ella están integradas las diferentes dimensiones del concepto de paz sistémico-compleja: la social, la ecológica y la interna (Brenes, 2006), aunque en un primer momento nazca como consecuencia de una serie de huellas ecológicas, tal y como dicen Antunes y Gadotti (2005), y por tanto, los cambios se inicien desde la dimensión ambiental de la paz.

La Carta se estructura en tres secciones fundamentales, la primera, consta de un preámbulo, la segunda, consta de cuatro capítulos básicos desarrollados en dieciséis principios, que a su vez se desglosan en sesenta y una subprincipios, todos ellos interdependientes y, la tercera parte finaliza con un epílogo cuyo título es “El camino hacia adelante” (Ver Anexo III).

En el preámbulo se especifican las premisas que justifican la necesidad del cambio y la dirección que se debe seguir. Así pues, se argumenta que la Tierra es nuestro hogar, que los recursos que nos proporciona no son infinitos y que se está comprometiendo su futuro con los actuales patrones dominantes de producción y consumo. Además, nos



alienta a responsabilizarnos y formar una sociedad solidaria, universal y global para cuidar de la Tierra y enfrentarnos a los retos ambientales, económicos, políticos, sociales y espirituales que nos permitan sobrevivir dentro de esta singular comunidad de vida.

El primer capítulo tiene como título “Respeto y cuidado de la comunidad de la vida”, éste se concreta en cuatro compromisos “Respetar la Tierra y la vida en toda su diversidad”, “Cuidar la comunidad de la vida con entendimiento, compasión y amor”, “Construir sociedades democráticas que sean justas, participativas, sostenibles y pacíficas” y “Asegurar que los frutos y la belleza de la Tierra se preserven para las generaciones presentes y futuras”. Para poder realizar estos compromisos son necesarios el resto de capítulos.

El segundo capítulo denominado “Integridad ecológica” alude a la necesidad de “Proteger y restaurar la integridad de los sistemas ecológicos de la Tierra, con especial preocupación por la diversidad biológica y los procesos naturales que sustenta la vida”, “Evitar dañar como el mejor método de protección ambiental y cuando el conocimiento sea limitado, proceder con precaución”, “Adoptar patrones de producción, consumo y reproducción que salvaguarden las capacidades regenerativas de la Tierra, los derechos humanos y el bienestar comunitario” e “Impulsar el estudio de la sostenibilidad ecológica y promover el intercambio abierto y la extensa aplicación del conocimiento adquirido”.

El tercer capítulo llamado “Justicia social y económica” tiene como objetivos “Erradicar la pobreza como un imperativo ético, social y ambiental”, “Asegurar que las actividades e instituciones económicas, a todo nivel, promuevan el desarrollo humano de forma equilibrada y sostenible”, “Afirmar la igualdad y equidad de género como prerequisites para el desarrollo sostenible y asegurar el acceso universal a la educación, el cuidado de la salud y la oportunidad económica” y “Defender el derecho de todos, sin discriminación, a un entorno natural y social que apoye la dignidad humana, la salud física y el bienestar espiritual, con especial atención a los derechos de los pueblos indígenas y las minorías”.

Por último, en el cuarto capítulo llamado “Democracia, no violencia y paz” se pretende “Fortalecer las instituciones democráticas en todos los niveles y brindar transparencia y rendimiento de cuentas en la gobernabilidad, participación inclusiva en la toma de decisiones y acceso a la justicia”, “Integrar en la educación formal y en el aprendizaje a lo largo de la vida, las habilidades, el conocimiento y los valores necesarios para un modo de vida sostenible”, “Tratar a todos los seres vivos con respeto y consideración” y “Promover una cultura de tolerancia, no violencia y paz”.

Pese a que únicamente el cuarto capítulo hace referencia explícita a la paz, al analizar el resto de capítulos, principios y subprincipios se aprecian referencias implícitas a las diversas dimensiones de la paz de forma interrelacionada.

En los subprincipios del primer capítulo se encuentran referencias de compromisos para la paz social y la ecológica como, por ejemplo, “Aceptar que el derecho a poseer, administrar y utilizar los recursos naturales conduce hacia el deber de prevenir daños ambientales y proteger los derechos de las personas” o como “Promover la justicia social y económica, posibilitando que todos alcancen un modo de vida seguro y digno, pero ecológicamente responsable”. En el desarrollo del segundo capítulo se encuentran fundamentalmente alusiones a la dimensión ecológica de la paz, aunque, en ocasiones, se ve como esa dimensión ecológica de la paz se relaciona con la social y en menor medida con la interna. El tercer capítulo está dedicado principalmente al fomento de la dimensión social de la paz, concretamente, de la paz estructural. Finalmente, en el cuarto capítulo se aprecian compromisos hacia las diferentes dimensiones o ámbitos de la paz. Ejemplo de esta interrelación es el último subprincipio “Reconocer que la paz es la integridad creada por relaciones correctas con uno mismo, otras personas, otras culturas, otras formas de vida, la Tierra y con el todo más grande, del cual somos parte”. También existen algunos subprincipios que enfatizan la dimensión más espiritual de la paz como por ejemplo: “Afirmar la fe en la dignidad inherente a todos los seres humanos y en el potencial intelectual, artístico, ético y espiritual de la humanidad”, “Reconocer y preservar el conocimiento tradicional y la sabiduría espiritual en todas las culturas que contribuyen a la protección ambiental y al bienestar humano” y “Defender el derecho de todos, sin discriminación, a un entorno natural y social que apoye la dignidad humana, la salud física y el bienestar espiritual (...)”. Este aspecto es especialmente importante porque para progresar además de la razón se necesitan otros

caminos que nos lleven a circunstancias diferentes a las actuales. “La espiritualidad y los movimientos espirituales tienen que ser entendidos tan igualmente relevantes para el bien común como la tradición de los derechos humanos y la gobernación por los gobiernos y la seglar Naciones Unidas” (Lubbers, Van Genugten y Lambooy, 2008, 28).

Una vez analizados los principios y sus correspondientes subprincipios, se ve que todas las dimensiones de la paz han sido consideradas de forma interdependiente, aunque las dimensiones con mayor preponderancia son la dimensión medioambiental y la social. Si bien es cierto que dentro de la dimensión o paz social, existen mayor número de referencias a la paz estructural y directa, que hacia la paz cultural y feminista.

Pese a esta descompensación epistemológica, la Carta de la Tierra es un referente o un modelo de integración de las diversas facetas de la paz. De este modo, “la visión integral que plantea la Carta de la Tierra permite fundamentar un enfoque holístico de la Educación para la Paz que integra los ejes anteriormente descritos del concepto de paz integral (...)” (Brenes, 2006, 265).

En último lugar, el epílogo, llama a la acción y a la alianza de personas, pueblos, comunidades, religiones, familias, instituciones, ciencias, artes, gobierno, empresas,... con objeto de construir una comunidad global sostenible, justa y en paz.

El estudio de las acciones o experiencias a fines a esta iniciativa y sus impactos permite profundizar en las claves que sirven para inferir el concepto que de paz tienen quienes las emprenden en relación con la Carta de la Tierra. En este sentido, es destacable y ejemplar el trabajo que por la paz se está desarrollando a través de la Carta de la Tierra (Arenas e Hinojosa, en prensa; Brenes, 2006; Brenes y Du Nann Winter, 2001; Gruenewald, 2004; Fernández y Carmona, 2010; Fernández y Conde, 2010; Fernández y López, 2010; Hinojosa y Arenas, 2012; Hinojosa, Arenas y López, en prensa; Lees, 2010; Sterling, 2010). En concreto, los trabajos de Hinojosa y Arenas (2012), Hinojosa, Arenas y López (en prensa) y Arenas e Hinojosa (en prensa) analizan experiencias internacionales de carácter educativo en las que se puede inferir elementos propios del concepto de paz social, ecológica e interna a través del estudio de distintas categorías que caracterizan la práctica profesional en diversas etapas educativas.

### 3. LA INVESTIGACIÓN PARA LA PAZ: LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ COMO CAMPO DE INDAGACIÓN

En este apartado se describe brevemente la evolución de la investigación como marco de referencia de la Educación para la Paz y, por último, se aportan algunas investigaciones en el campo de la Educación para la Paz.

#### 3.1. LA EVOLUCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN PARA LA PAZ COMO MARCO DE REFERENCIA DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

La Investigación para la Paz y la Educación para la Paz se desarrollan tras la Primera y Segunda Guerra Mundial, cuando nace la necesidad de estudiar, con rigor científico, las causas y los modos de solventar los conflictos.

Para Martínez Guzmán (2001a) la Investigación para la Paz ha ido evolucionando dando lugar a diferentes etapas que han tenido influencias en los trabajos llevados a cabo en Educación para la Paz y, en ocasiones, éstas están ligadas a las olas o corrientes de la Educación para la Paz caracterizadas por Jares (1991).

Somos conscientes de que los progresos en estos campos no han sucedido de forma paralela, aunque los procesos siguen ritmos cercanos, por ello, vamos a intentar vincular las etapas por las que ha pasado la Investigación para la Paz y la Educación para la Paz.

En los años 30, 40 y 50 se ubica la primera etapa de la Investigación de la Paz como ciencia social. En estas décadas se desarrolla exclusivamente lo que Galtung (1985) denomina “paz negativa”, caracterizándose por su enfoque violentológico. Esta etapa comprende los primeros estadios de la evolución del concepto de paz, propuestos por Groff y Smoker (1996), que la definen como ausencia de guerra en un primer momento y como equilibrio de fuerzas del sistema internacional en un segundo momento.

En las primeras publicaciones científicas, el término paz aparece como un concepto muy restringido que sólo se refiere a ausencia de guerra, en contraposición a la violencia explícita y a los conflictos bélicos, sobre todo los armados.

Son reflejo de esta etapa las primeras publicaciones de Galtung (1967, 1969), las aportaciones de Carroll (1966), Eide (1966), Yandell (1969), Krench o Sanford (1968). Todas ellas ponen de manifiesto que la paz no se consigue sin ausencia de conflictos

bélicos y, por tanto, se buscan medidas para evitar situaciones violentas. A nivel nacional las aportaciones, en este sentido, se publicaron más tarde y, actualmente, se siguen encontrando trabajos centrados en el concepto de paz directa como el de Álvarez y otros (2006).

La Educación para la Paz en este momento comienza a nutrirse del legado derivado del dinamismo de los movimientos de renovación pedagógica y en especial de la Escuela Nueva, esta etapa es descrita por Jares (1991) y denominada como: primera ola de la Educación para la Paz. Los educadores, los cuales buscan en la educación un medio que palie y evite conflictos que lleven asociados violencia a gran escala, refuerzan y motivan que se investigue en este ámbito. La Liga Internacional de Educación Nueva realiza congresos periódicamente con el fin de profundizar en los modelos educativos, en los cuales, en muchos de ellos, se trata el tema de la paz, véanse por ejemplo el Congreso Europeo para la Paz celebrado en Bruselas en 1936 o el Congreso Educar para la Paz celebrado al año siguiente en Copenhague. En ambos, Montessori participó de un modo especial, defendiendo que “la preparación de la paz a través de la educación es la obra más eficazmente constructiva contra la guerra, dado que las guerras de hoy no se justifican por las exigencias de los pueblos, ni le ofrecen ninguna esperanza de progreso” (Montessori, 1934, 48). Por otro lado, las asociaciones del Magisterio contribuyen con su lucha a favor del pacifismo, su programa básico de acción era “mantener la unión del Magisterio frente a los problemas comunes, colaboración pedagógica y Educación para la Paz y la cooperación entre los pueblos” (Jares, 1991, 42).

La segunda etapa es propiciada por el cambio que Galtung introdujo en la teoría de la paz cuando se crea el Peace Research Institute de Oslo (PRIO) en 1959. El concepto de paz se amplía, incluyendo otros aspectos como el concepto de paz estructural. Así la paz, ya no sólo es la ausencia de violencia directa sino también de violencia estructural. Esta etapa coincide con desarrollo del tercer estadio evolutivo del concepto de paz que Groff y Smoker (1996) denominan como paz negativa (no guerra) y paz positiva (no violencia estructural).

Durante este periodo, los problemas a investigar ya no sólo son las grandes guerras, sino temas como: los Derechos Humanos, la igualdad de género, la justicia, la seguridad, la pobreza y la promoción de valores. Tienen en cuenta las necesidades básicas de los habitantes de un país y, desde una perspectiva mundial, los del Tercer Mundo.

La aprobación en 1960 por la Asamblea de Naciones Unidas de la “Declaración sobre la concesión de la independencia a los países y pueblos coloniales” en la que invitan a la UNESCO a trabajar por el fomento de los ideales de paz, el respeto y la comprensión entre los pueblos, hace que se fomenten las investigaciones centradas en el estudio de la violencia estructural.

Investigaciones como las llevadas a cabo por Fernández Herrería (1995, 1997b), Fisas (1998) o Corte, Blanco y Sabucedo (2002), en el ámbito nacional, o las de Burke (2007), Frantzi (2004) y La Parra (2004), en el ámbito internacional, son cercanas a esta etapa.

Es, en este periodo, cuando nacen los principales centros y revistas de investigación internacionales sobre el tema. Entre los más destacados figuran el Center for Peace Research on Conflict Resolution (Michigan, USA, 1959), asociado al Journal of Conflict Resolution (1956); el Journal of Peace Research (1964) que, en 1966, pasa a llamarse Internacional Peace Research Institute Oslo (PRIO), el Bulletin of Peace Proposals, también en Oslo; el Laboratory for Peace Research (Saint Louise, USA); el Polemological Institute (Groningen, Holanda, 1962) que después funda el Journal of Peace Research; el Canadian Peace Research Institute (Ontario, Canadá, 1963); el Stockholm International Peace Research Institute (SIPRI) de Suecia en 1966; el Internacional Peace Research Association (IPRA) en 1973 y su comisión Peace Education Commission (PEC).

La Educación para la Paz, en esta etapa o segunda ola, según Jares (1991), supone una invitación para la acción no sólo a nivel micro, también macro, porque afecta a las estructuras sociales y educativas. Este es un periodo en el que se incentivan numerosos estudios educativos internacionales para el desarrollo y la solidaridad, que valoran los desequilibrios sociales, culturales, económicos y educativos de la situación del Tercer Mundo. En este sentido, la UNESCO trata de poner la educación al servicio de la paz, y concentra sus esfuerzos en la satisfacción las necesidades de aprendizaje mundiales.

Para ello, se crea el Plan de Escuelas Asociadas a la UNESCO con dos objetivos fundamentales: llevar a cabo trabajos experimentales y programas especiales, con el fin de establecer nuevos métodos, técnicas y materiales de enseñanza destinados a la Educación para la Paz y la comprensión internacional.

La tercera etapa se sitúa en torno a los años 80. Ésta es una década que representa un retraso en los avances de las teorías de paz de Galtung, debido a que con la Guerra Fría y el auge del armamento nuclear, las preocupaciones eran menos académicas y más ligadas a aspectos sociales como: la injusticia, la represión, la defensa no ofensiva, la resolución pacífica de conflictos y la intervención militar. Se volvió, pues, al estudio de la paz como ausencia de guerra, paz negativa.

Es la etapa clave en la que se desarrolla la principal idea de Gandhi, la no violencia. Su vida y pensamiento influyen en la Educación y la Investigación para la Paz. Sus dos principios básicos son la firmeza en la verdad y la acción sin violencia, mostrando, con su ejemplo, que los problemas se pueden abordar de un modo pacífico y no violento, cooperando a través de la desobediencia civil. El legado de Gandhi es muy amplio, pues de él han bebido muchos otros luchadores por la paz como: Martin Luther King, el Dalai Lama, Freinet...

Algunos trabajos ligados a esta etapa, en el ámbito internacional, son los de Gandhi (1975), Muller (1976), Judson (1977) o Rienner (1994); mientras que a nivel nacional se pueden destacar las aportaciones de Boserup (1985), Vidal Vidal (1985) o Bejarano (2008).

Durante los años 80, en España, se intensifican las investigaciones para la paz, dando lugar a la creación de centros o instituciones como el Centro de Investigación para la Paz (CIP, Madrid, 1984), la Secció d'Estudis sobre Pau i Conflictes del Centro Internacional de Documentación de Barcelona (CIDOB, 1984), el Centro Pignateli de Zaragoza (1984) y el Instituto para la Paz y los Conflictos de Granada (1987-1988), entre otros.

La Educación para la Paz, durante este periodo o durante esta tercera ola (Jares, 1991), es influenciada por el legado de la no violencia. Ejemplos de esta influencia son las actividades educativas a favor de la lucha social y los Derechos Humanos del Centro Martín Luther King, la creación de la Escuela del Arca por Lanza del Vasto (discípulo

de Gandhi), el establecimiento del Día escolar de la Noviolencia y la Paz fundado por Lorenzo Vidal, el Movimiento de los Objetores de Conciencia (MOC) y los Cuáqueros o Sociedad de Amigos que, pese a que no se originan con una finalidad estrictamente educativa, tienen su repercusión al intentar promover con diferentes medios los principios de sinceridad, libertad de conciencia y noviolencia. Y, por último, los trabajos de los italianos Dolci, Capitini y Milani que, aunque a priori, no hacían referencia específica a la Educación para la Paz, su práctica educativa se convierte en un referente para el movimiento de educadores para la paz, cuyos principios educativos eran la objeción, la desobediencia y el espíritu crítico. Este legado se refleja, por ejemplo, en trabajos como los de Vidal Vidal (1985), Catti (1990), Capitini, (2010) o Kershner (2011).

La cuarta etapa de la Investigación para la Paz comienza a partir de los años 90, cuando se reflexiona y se realiza una autocrítica o autoreflexión sobre los propios estudios de paz que se han realizado hasta este momento. En esta fase se trata de superar el etnocentrismo occidental de la investigación, el límite impuesto desde la perspectiva de estado-nación, asumiendo una perspectiva más internacional o transcultural, buscando generar una cultura de paz que resuelva los problemas del mundo globalizado y postmoderno. Así pues, en esta etapa hay un mayor interés por reconstruir el concepto de paz teniendo en cuenta una mayor diversidad de aspectos, como: las aportaciones orientales, feministas, de tribus o pueblos minoritarios. Es entonces cuando prosperan las investigaciones del cuarto estadio que, según Groff y Smoker (1996), desarrollan el concepto de paz feminista. Aportaciones como las de Brock-Utne (1985), Reardon (1985, 1989), Ruddick (1989) o Boulding (2000), son algunos ejemplos.

Entre las preocupaciones de la Educación para la Paz, en este periodo o cuarta ola, como denomina Jares (1991), se encuentran temas de diversidad cultural como las publicaciones de Díaz-Aguado (1996, 2003), López López (2001a, 2001b) y Essomba (1999), la educación contra el racismo (Calvo Buezas, 1989, 1995) y la igualdad de género (Sebastián, Málík y Sánchez, 2001; Díez, Terrón, Anguita y García, 2006).

En contribuciones recientes, Martínez Guzmán (2005) apunta a la existencia de una nueva etapa, la quinta, germinada a partir del fin de la guerra fría, el suceso del 11 de septiembre de 2001 en Estados Unidos y el 11 de Marzo de 2004 en España. La nueva



Investigación para la Paz se preocupa de estudiar las nuevas formas de entender las guerras que, con el terrorismo global, han transformado la noción de guerra entre estados. La alternativa que se estudia es un cambio de cultura donde se reconozca la fragilidad y vulnerabilidad de los estados, se destruya y reconstruya el mito de la seguridad que se hereda de las cosmovisiones occidentales, se apueste por un diálogo de civilizaciones, donde se escuchen la multitud de voces y culturas, se reinvente la solidaridad, se preserve el planeta y, el consumo sea justo y responsable (Martínez Guzmán, 2005). Son cercanas a esta etapa las aportaciones de Echeburúa, De Corral, Amor (2002), Combes (2002), Nelles (2003) o Mate (2008).

Con respecto a la Educación para la Paz, en este periodo se desarrollan aportaciones en diferentes campos: en el ámbito de la educación ambiental, como las de Novo (2006, 2009), Murga-Menoyo (2009) y Gadotti (2010), sobre la educación contra el terrorismo, como las de Jares (2005) y Acaso (2007), acerca de la gestión de la diversidad, como la de Puelles y Gimeno (2005), y de la gestión de los conflictos educativos, como las de Adell y Sánchez (1997), Alzate (1998), Burguet (1999) y Cascón (2000).

En estos momentos los temas abordados, de manera incipiente, por la Investigación para la Paz incluyen: estudios sobre las nuevas guerras y el terrorismo global, desarrollo de economías locales de supervivencia, postdesarrollo, postcolonialismo, ecofeminismo, relación entre la paz y espiritualidad, conflictos interpersonales, internacionales y conflictos armados desde una concepción positiva de los mismos que implica la superación de la fase de “resolución de conflictos” a transformación por medios pacíficos, éstos estudios asumen las posturas modernistas y postmodernistas, las posturas feministas y elementos filosóficos de la teoría crítica. Aspectos, todos ellos, relacionados con los últimos estadios de desarrollo del concepto paz de Groff y Smoker (1996), denominados “paz holística Gaia o paz con el medio ambiente” y “paz holística interna y externa o paz espiritual”.

Las publicaciones, en este sentido, son escasas como se muestra en el siguiente apartado, pero hemos creído pertinente señalar algunas de ellas, como las que versan sobre la paz ecológica (Westing, 1984; Choucri y North, 1989; Brock, 1991; Meyer-Abich, 1993; Hallen, 1995; Homer-Dixon, 1994, 1999; Carius y Imbusch, 1999; Klare, 2001) y las que tratan sobre la paz holística interna o espiritual (Pigem, 1994; Fernández

Herrería, 1996; Bhawuk, 1999; Dalai Lama, 2002; Bouché, 2003; Hibbard, 2005; Iglesias, 2007; Shanel, 2008; Addison, 2011; Moral, Valdez y Alvarado, 2011).

En trabajos recientes, Martínez, Comins y París (2009) reconsideran las fases de la Investigación para la Paz y las reunifican en tres momentos, una primera etapa que iría desde 1930 hasta 1960, una segunda que va desde 1959 hasta 1990 y, por último, una tercera que se prolongaría desde 1990 hasta la actualidad. Nosotros nos hemos decantado por presentar la versión anterior porque nos parece más explícita y los cambios no afectan al contenido, únicamente se tendría en cuenta que en opinión de estos autores la segunda etapa de los estudios de paz contendría las etapas segunda y tercera que nosotros hemos desarrollado y en la tercera se incluiría la etapa cuarta y quinta expuestas en este trabajo.

### 3.2. ALGUNAS INVESTIGACIONES EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

En el marco de la Investigación para la Paz este trabajo se centra, específicamente, en el estudio del concepto de paz que poseen los futuros docentes, por lo que consideramos pertinente profundizar en la relación y las contribuciones efectuadas desde la investigación a la Educación para la Paz y al concepto de paz en educación.

Una búsqueda realizada a finales de 2011, con la intención de examinar los conceptos de paz que recoge la Investigación para la Paz dentro del campo educativo, con los descriptores “peace” y “education”, a través de las principales bases de datos actuales, nacionales (Dialnet e ISOC) e internacionales (ERIC y SCOPUS), en el campo de las Ciencias Sociales, pone de manifiesto (véase siguiente gráfico) que, desde 1964 hasta 2011, los años de mayor producción científica han sido: 1971, 1991, 2008, 2009 y 2010.

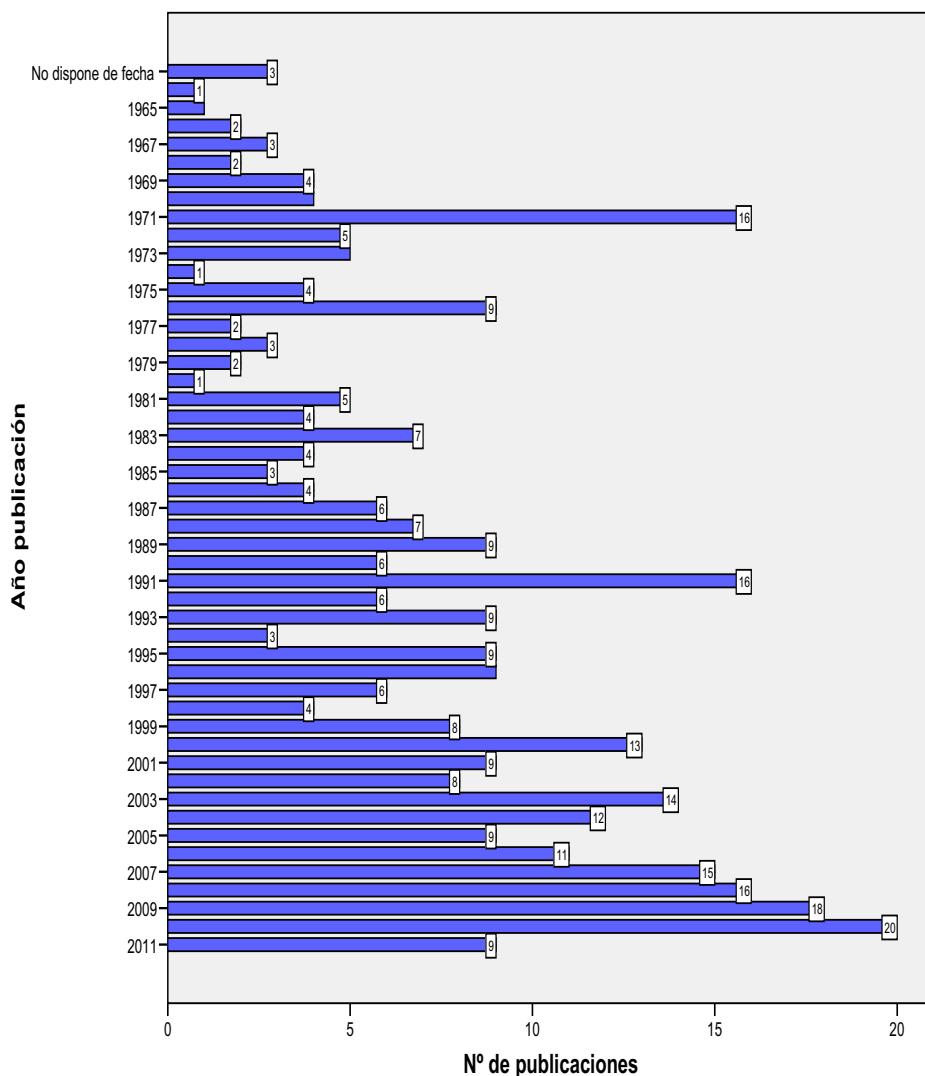
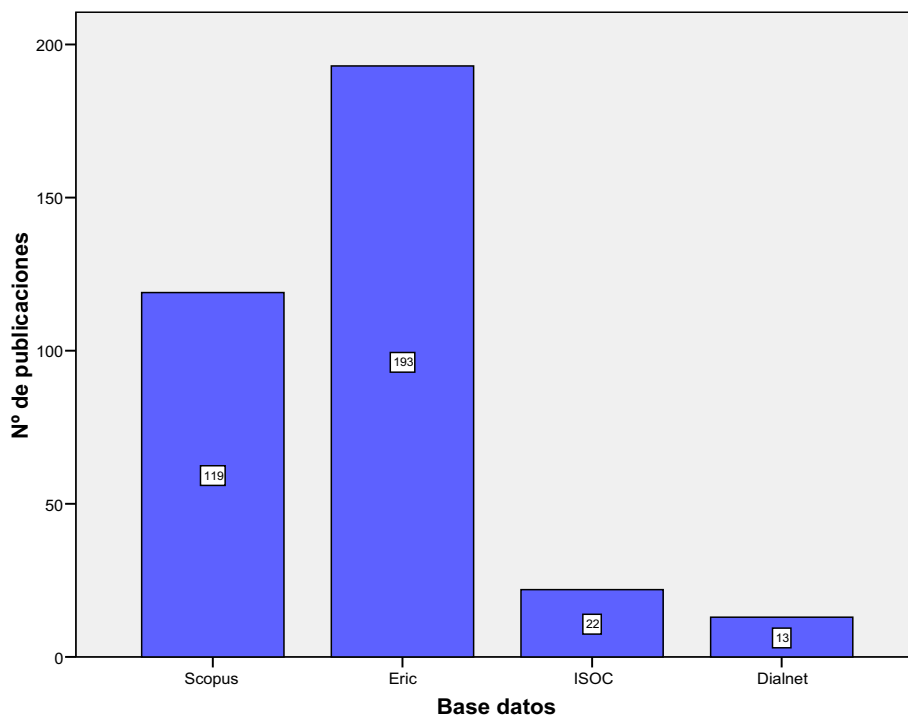


Gráfico 1. Número de publicaciones en Educación para la Paz por año

El número de publicaciones totales centradas en el ámbito de la Educación para la Paz que se han registrado hasta la actualidad es de 347. La mayor parte de ellas, concretamente 312, en bases de datos internacionales. Dentro de las bases de datos internacionales ERIC cuenta con 193 publicaciones y SCOPUS con 119.

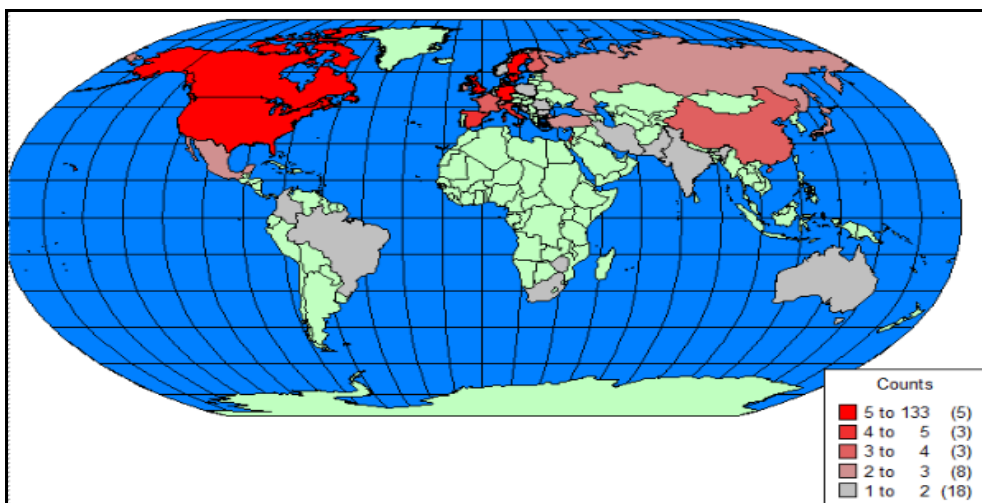
Con respecto a las bases de datos españolas, se han contabilizado casi el doble de publicaciones en ISOC (22) que en Dialnet (13).



*Gráfico 2. Número de publicaciones de paz en el ámbito educativo en bases de datos internacionales y españolas*

En el siguiente mapa se puede visualizar el área geográfica en la que se concentra la mayoría de estas publicaciones centradas en el concepto de paz dentro del ámbito educativo. Como puede verse, proceden de Estados Unidos (133), Reino Unido (19), Suecia (13), Canadá (7) y Alemania (5). Seguido en segundo lugar por España (4), Italia (4) e Israel (4); y en tercer lugar por Francia (3), Finlandia (3) y China (3). El resto de países que se encuentran coloreados en el mapa con color gris y gris rosáceo, sólo tienen una o dos publicaciones indexadas en estas bases de datos internacionales dentro del campo que nos ocupa.

Un gran número de publicaciones, específicamente 116, no concretan el lugar donde se publican.



Mapa 1. Publicaciones de Educación para la Paz por países

Si se analiza el tipo de publicaciones centradas en paz dentro del ámbito educativo, se comprueba que la mayor parte de ellas son artículos, seguidas por libros y tesis doctorales. También se encuentra un gran número de publicaciones, concretamente un 25,8%, que no se especifica a que corresponden y, por tanto, no se agrupan en ninguna de esas categorías.

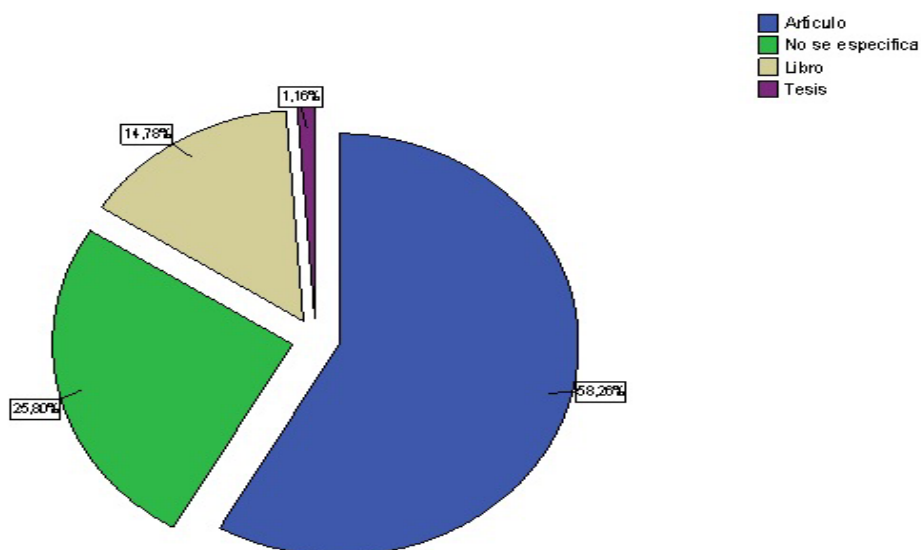


Gráfico 3. Tipo de publicaciones centradas en Educación para la Paz

La revista que cuenta con el número más elevado de artículos es Journal of Peace Education, seguida del European Journal of Social Sciences, el International Journal of Learning, el Die Friedens-Warte y la Revista de Filosofía. Estas revistas relacionan la Educación para la Paz con temáticas muy variadas (educación, filosofía, sociología, antropología, arte,...), lo que demuestra el carácter transdisciplinar de la paz y de la educación. En el siguiente gráfico, se aprecia el número de publicaciones que relacionan la Educación para la Paz con otras dimensiones, como son: la política, la religión, el arte, la filosofía, el medio ambiente o las ciencias ambientales y la economía.

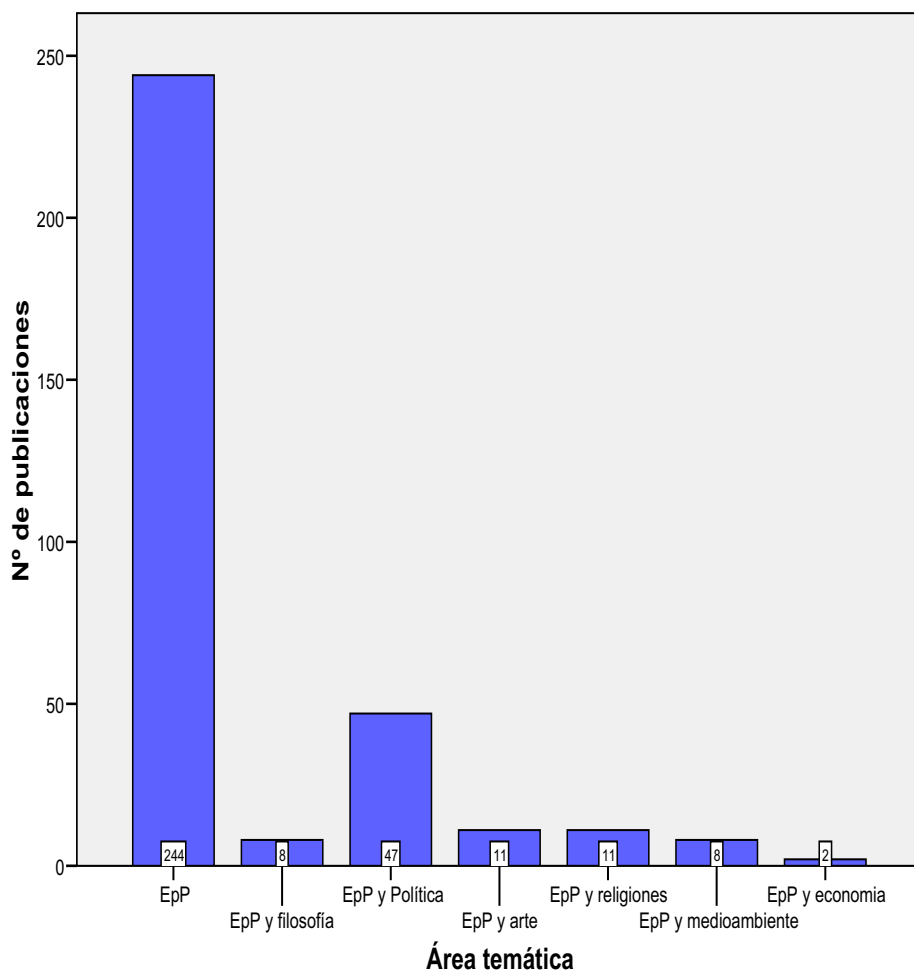


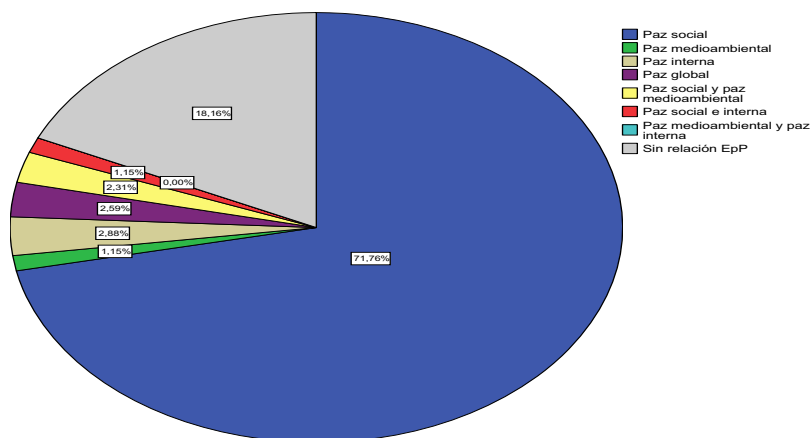
Gráfico 4. Área temática de las publicaciones de Educación para la Paz

Si se analiza el concepto de paz que se infiere y promueve desde estas publicaciones se observa como de 347, 331 de ellas proceden del ámbito educativo y 16 no tienen relación alguna con este campo. De las que proceden del ámbito educativo, 244 versan únicamente sobre educación, mientras que 47 la relacionan con política, 11 con el arte, 11 con las religiones, 8 con la filosofía, 8 con el medio ambiente y 2 con la economía.

Con respecto al concepto de paz o a las paces en el campo educativo sobre las que versan estas publicaciones, existen diversos tipos o dimensiones de la paz, como son: la paz social, la paz interna, la paz medioambiental, un concepto de paz holístico o global o conceptos de paces pluridimensionales que relacionan algunas dimensiones. Aunque en el peso que se le da a cada dimensión o tipo de paz sea diferente.

En el siguiente gráfico se aprecia como la mayoría de publicaciones en el campo educativo hacen referencia a la dimensión social de la paz (71,76%). Seguida a gran distancia por: la dimensión interna de la paz (2,88%), un conjunto de dimensiones de paz o paz global (2,59%), una paz pluridimensional que relaciona la dimensión social con la ecológica o medioambiental (2,31%), por la dimensión ecológica o medioambiental de la paz (1,15%) y por otra paz pluridimensional que relaciona la dimensión social con la interna (1,15%).

También se evidencia que un 18,16% de las publicaciones que dicen versar sobre la educación para paz, hablan de otros aspectos que no tienen relación directa con la misma.



*Gráfico 5. Conceptos de paces en educación que se trabajan en las publicaciones*

Al analizar las publicaciones en Educación para la Paz cuyo concepto de paz hace referencia a la dimensión social de la misma, se observa cómo éstas versan sobre la paz directa, la paz estructural, la paz cultural, la paz feminista o bien relacionan la paz directa y estructural o las relacionan todas.

En el gráfico siguiente se aprecia cómo la mayoría de las contribuciones en educación, concretamente el 39,76%, hacen referencia a un concepto de paz directa. Seguidas con un 23,29% por las contribuciones en el campo educativo que relacionan un concepto de paz directa con uno de paz estructural, y con un 16,87% por contribuciones que desarrollan el concepto de paz estructural.

En casi un 80% de las publicaciones educativas se evidencia el concepto de paz como paz directa y estructural o las relacionan. Generalmente estas publicaciones contienen definiciones de paz como ausencia de guerra o ausencia de estructuras violentas a escala macro y medios para solventar este tipo de conflictos. Medios como, por ejemplo, la expansión de los Derechos Humanos que proponen los trabajos de Vieta (2010) y Shekarey, Zare-ee, Haji y Sedaghat (2010), el desarme propuesto por Marks (1983), o el desarrollo de la ética y la humanización de aspectos como las leyes, tal y como proponen Arnaldi y Hudson (2009) y Zeng (2009).

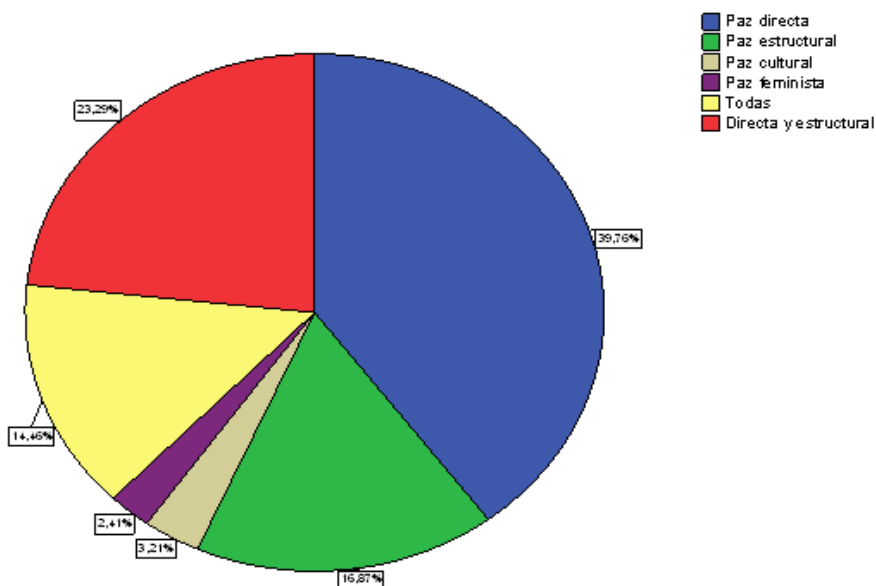


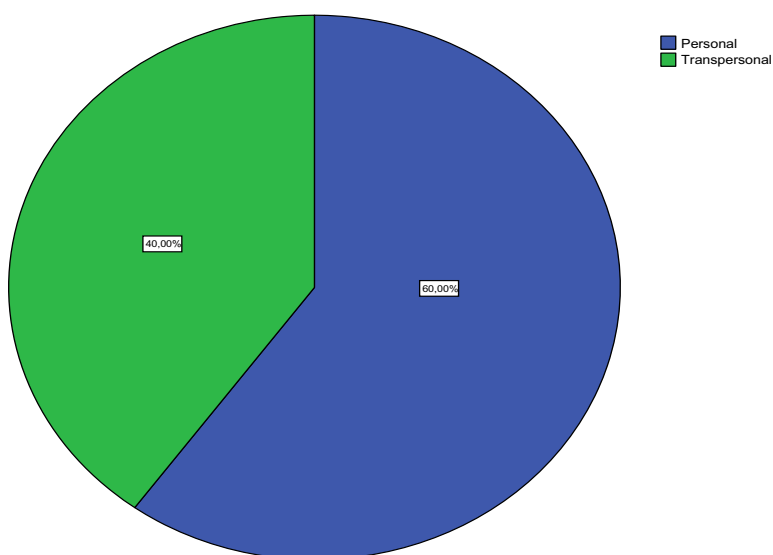
Gráfico 6. Conceptos de paces en educación dentro de la dimensión social



Después de la dimensión social de la paz, la dimensión más numerosa en publicaciones en el ámbito educativo es la interna. Dentro de ésta, los conceptos de paz pueden hacer referencia a una paz personal de carácter más individual e íntimo, o a una paz que supera las barreras de lo personal y trasciende al resto del universo, llamada paz transpersonal. Actualmente, un 60% de las publicaciones educativas de esta categoría hacen referencia al ámbito personal, mientras que un 40% de ellas lo hace al transpersonal.

Las publicaciones en las que se evidencia una paz personal contienen elementos como el desarrollo de la identidad de uno mismo, como en el trabajo de Goldman (1969) o el uso del arte para llegar a conocerse a uno mismo, al que hace referencia el artículo de Hunter (2008).

Por otra parte, en las publicaciones que se aprecia un concepto de paz transpersonal aparecen experiencias donde se vivencia una espiritualidad profunda y generalmente relacionada con la religión, como en los artículos de Davis (2007) y Romphothanthong, Siltragool y Chantapo (2011).



*Gráfico 7. Conceptos de paces en educación dentro de la dimensión interna*

Si se clasifican las publicaciones de Educación para la Paz en torno a grandes temáticas, encontramos que, la mayoría, concretamente un 38,03% de ellas, están centradas en la mejora de la convivencia. En segundo lugar, con un 20,33% de las publicaciones, se encuentran aquellas que introducen cambios o que analizan en el currículo. En tercer lugar, con un 19,02%, las aportaciones que desarrollan cursos, programas, planes, talleres y experiencias de Educación para la Paz. En cuarto lugar, con un 17,07%, se encuentran las investigaciones que estudian teorías de paz. En quinto y último lugar, encontramos investigaciones que se centran en trabajar los conceptos de paz, concretamente un 4,92% de las publicaciones.

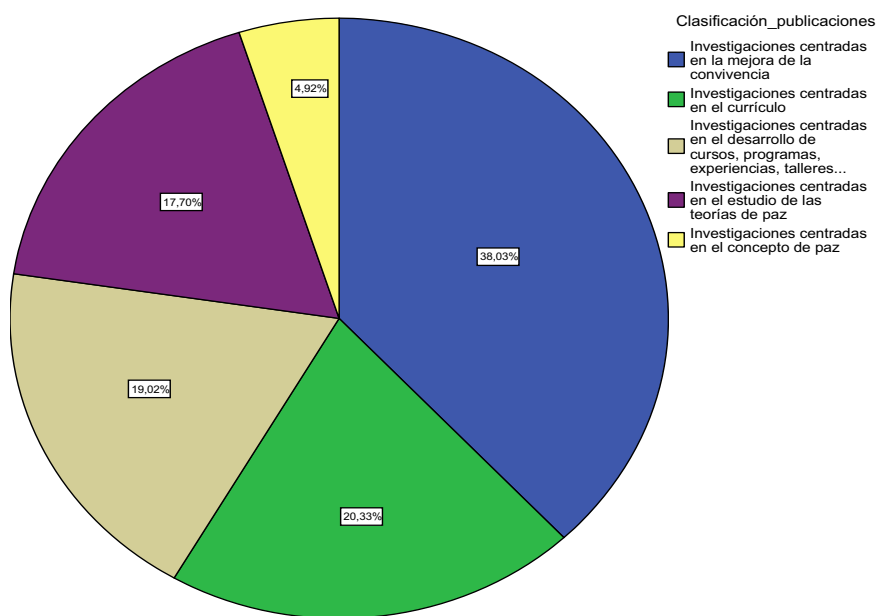


Gráfico 8. Clasificación de publicaciones de Educación para la Paz

Algunas publicaciones centradas en la mejora de la convivencia son las de Zembylas, Charalambous y Charalambous (2011), Huda (2010), Arnaldi y Hudson (2009), Tan (2008), Osler y Sarkey (2003) y Labrador (2003).

Son ejemplos de contribuciones que critican y proponen transformaciones en el currículo, las de Smolen y Martin (2011), Freedman y Shafer (2010), Chen (2010), Cates (1992), Fien (1991), Jares (1987) y Kirkland (1970).

Con respecto a las aportaciones que desarrollan cursos, programas, planes, talleres y experiencias de Educación para la Paz, éstas son muy variadas y tratan diferentes temáticas, como, por ejemplo, la descripción de la experiencia del club de paz en un aula de primaria (Stomfay-Stitz y Wheeler, 2007), la aplicación del Proyecto Trust que pretende construir relaciones afectivas entre docentes y el alumnado (Batiuk, Boland y Wilcox, 2004), la experiencia de Palacios (1998) que estudia la influencia de internet en la enseñanza de conceptos sociomorales, la experiencia de Duffy (1993) que explica las ventajas del uso del museo de paz para educar para la paz a través del arte, o la de Martínez Santamaría de Unzá (1993) donde se explica la aplicación de un programa interdisciplinar en la etapa de Secundaria en el que se plantean diferentes situaciones comunicativas como formas de abordar conflictos.

Por otro lado, se encuentran las investigaciones que estudian teorías de paz como las de Best, McLaren y Nocella (2007), Sharra (2005), Ramos (2003), Woolman (1992) y Bjerstedt (1990).

Finalmente, de 347 publicaciones totales en Educación para la Paz, sólo 15 investigaciones ponen el acento en el estudio del concepto de paz, éstos son los trabajos de Lee, Austad y Cota (2011), Wisler (2010), Montgomery y McGlynn (2009), Deveci, Yilmaz y Karadag (2008), Biton y Salomon (2006), Lash (2004), Raviv, Oppenheimer y Bar-Tal (1999), Keldorff (1991), Wallinga y otros (1991), Laim (1988), Dessy (1988), Burns y Aspeslagh (1983), Educators for Social Responsibility (1983), Engestrom (1978) y Freeman (1971).

El artículo de Lee, Austad y Cota (2011) investiga, a través de un cuestionario tipo survey, las actitudes y creencias específicas, relacionadas con los conceptos de Educación para la Paz, de los participantes que realizan el taller introductorio “Ayuda básica para incrementar el Programa de Paz”. Éstos participantes son hispánicos, afroamericanos y asiáticos con edades que oscilan entre 10 y 70 años. El pre y post-taller mostraron puntuaciones significativamente diferentes en función de dos variables actitudinales importantes: en primer lugar, la importancia de estar familiarizado con los conceptos de comunicación, la cooperación y la confianza, la resolución de conflictos y la comprensión de la diversidad, y, en segundo lugar, las creencias de los participantes sobre la importancia de los temas filosóficos del taller. Los autores concluyen con que

este taller favorece la resolución no violenta de conflictos y actitudes más tolerantes y empáticas entre los participantes, por lo que el programa de este taller puede ser considerado un modelo para incluirse en prácticas de Educación para la Paz.

Wisler (2010) realiza un trabajo de campo en el que estudia los conceptos de paz de tres profesores de Educación para la Paz en el contexto post-yugoslavo, a través de métodos influidos por la fenomenología como el diálogo y el hecho de compartir experiencias con los estudiantes y otros profesores de programas de educación superior relacionados con estudios sobre la paz, así como las observaciones e interacciones en sus clases. Los participantes enseñaban en sus clases la necesidad de conocer más acerca de la paz pero también de la guerra y la violencia, la necesidad de una cultura de aprendizaje que favorezca una cultura de paz y otorgaban prioridad a temas de Derechos Humanos.

Por otro lado, en el artículo de Montgomery y McGlynn (2009), se reflexiona sobre los valores de los estudiantes de pedagogía, de una institución católica y de otra protestante en Irlanda del Norte, acerca de las relaciones intercomunitarias y la preparación que reciben para tratar temas como la diversidad y el entendimiento mutuo. A través de un cuestionario se analizan sus respuestas y los resultados demuestran que los estudiantes están de acuerdo en que temas de diversidad y comunidad son importantes y se sienten responsables de ello, pero sólo un número limitado afirma encontrarse preparado para atender a la diversidad en el aula. Esto es así porque en los planes de estudio de ambas instituciones no existen asignaturas que les prepararen en ese sentido.

Deveci, Yilmaz y Karadag (2008) investigan la percepción de maestros de primaria sobre conceptos relacionados con la Educación para la Paz. El estudio se llevó a cabo utilizando el método cualitativo, una entrevista semi-estructurada. Los datos fueron recolectados durante el año académico 2005-2006, a través de entrevistas realizadas a 26 futuros maestros matriculados en Educación Primaria y las clases de educación de ciencias sociales en el Departamento de Educación Primaria. Los resultados indican que los profesores explican los conceptos de paz y bienestar, utilizando conceptos similares, tales como: el amor, el respeto y la amistad. Además, la mayoría de los profesores en formación en el estudio hacen hincapié en la necesidad de Educación para la Paz en las escuelas primarias. También afirman que la educación cívica, estudios sociales y cursos de conocimiento de la vida son importantes para la Educación para la Paz, ya que

incluyen la enseñanza de temas sociales, como: la guerra, la paz, la democracia, la ciudadanía y los Derechos Humanos. Por otra parte, los profesores informan que es indicativo de Educación para la Paz un entorno en el que los estudiantes pueden expresar sus opiniones y donde las relaciones entre profesores y alumnos sean afectivas. Por último, los participantes ofrecen sugerencias como que se incluyan cursos de Educación para la Paz en la formación inicial del maestro de Primaria, que en seminarios de educación se incorporen temas que desarrollen la Educación para la Paz o la conciencia de la paz.

En el artículo de Biton y Salomon (2006), se describe un estudio cuasi experimental que estudia las diferencias de percepciones de paz entre 565 jóvenes israelíes y palestinos de una escuela, de los cuales casi la mitad participan en un programa de Educación para la Paz de un año de duración mientras que la otra mitad sirve como grupo control. Antes y después del programa los cuestionarios miden las asociaciones que los participantes hacen del concepto de la paz, las explicaciones que hacen de la misma, la utilidad que le otorgan y las estrategias que sugirieren para alcanzarla. Inicialmente, los estudiantes israelíes hicieron hincapié en los aspectos negativos de la paz (ausencia de violencia) y los palestinos en sus aspectos estructurales (independencia, la igualdad). Una vez aplicado el programa, los participantes a los que se les aplica, tanto israelíes como palestinos, a diferencia de los controles, llegan a destacar más los aspectos positivos de la paz (cooperación, armonía), mientras que los controles continúan sugiriendo que la guerra es un medio para alcanzar la paz y siguen expresando su odio hacia los judíos. Esto demostró que la Educación para la Paz puede servir como motor del cambio en las percepciones y sentimientos hacia los otros.

Lash (2004) examina a través de un análisis cuantitativo el concepto de paz y guerra en jóvenes, 18 meses después del suceso del 11S, en Nueva York, Washington y Pensilvania. Se demuestra que los participantes relacionan el concepto de Educación para la Paz con aspectos como: justicia, equidad, respeto y cuidado.

En su libro de ensayos, Raviv, Oppenheimer y Bar-Tal (1999), ofrecen una perspectiva internacional de cómo los conceptos de guerra y la paz se desarrollan en los niños y cómo, a través de la enseñanza explícita de la resolución de conflictos y habilidades de construcción de la paz en las escuelas, un mundo más pacífico puede ser creado.

Keldorff (1991) analiza las imágenes de enemistad de 200 estudiantes universitarios daneses, utilizando una técnica asociativa. En los resultados se evidencia que pocos participantes conciben que existen "enemigos" de fuera del país, son casi insignificantes las asociaciones negativas a la Unión Soviética y los Estados Unidos, así como las asociaciones dadas a evitar la guerra por medios militares.

Wallinga y otros (1991) estudian las opiniones, conocimientos, sentimientos y temores acerca de una guerra nuclear, de niños y adolescentes, que han sido recogidas por otras investigaciones. Además, ofrece sugerencias para profesores que deseen atender las preocupaciones de niños y adolescentes acerca de la guerra nuclear.

Por su parte, Laim (1988) analiza el concepto de paz de jóvenes alemanes, franceses y suizos, desvelando que es necesario responsabilizar al individuo para mantener la paz.

Dessy (1988) examina el concepto y las actitudes de paz en un colegio de secundaria en zonas belgas de habla francesa y holandesa. En general, los participantes definen la paz como ausencia de guerra y como equilibrio en las relaciones interpersonales.

En su artículo, Burns y Aspeslagh (1983), describen las tendencias de conceptualización de la paz, como: desarrollo de justicia y Derechos Humanos; bienestar psicológico; suprimición de condiciones socio-políticas, económicas y estructurales que mantienen las injusticias presentes y las opresiones; esfuerzos renovados para probar enfoques educativos innovadores en una variedad de situaciones de aprendizaje, en contextos formales y no formales; una nueva preocupación sobre los materiales, contenidos y técnicas de aprendizaje, y examinar la interrelación entre teoría y práctica e investigación y acción.

El propósito del libro de actividades de *Educators for Social Responsibility* (1983) es ayudar a los maestros para que sus estudiantes reconozcan el concepto de paz y de los medios y las estructuras por la que se conserva. Diseñado para complementar un programa sobre las cuestiones nucleares, más de 100 actividades en este volumen examinan la paz en el contexto de la experiencia personal, social e internacional y considerar los obstáculos a la paz, tales como los prejuicios, los estereotipos, la agresión y el etnocentrismo.

Después de revisar varios estudios de diferentes actitudes nacionales hacia los conceptos de guerra y la paz, Engestrom (1978), describe un proyecto de investigación finlandés, que utiliza los ensayos de fantasía escritas por alumnos para identificar las imágenes de guerra y paz y las actitudes de su comportamiento.

Freeman (1971) trata de asumir la tarea de definir y seleccionar los conceptos fundamentales que se deben enseñar para que los estudiantes estén mejor preparados para participar en el proceso democrático, con el fin de ayudar a construir las instituciones de la paz. La respuesta que ofrece es que se deben incluir los conflictos, el cambio, la obligación, la autoridad, el poder, la interdependencia, las instituciones y la identidad en temas de Educación para la Paz, y propone las unidades específicas en las que se puede desarrollar el contenido.

En general, podemos concluir que son escasas las publicaciones que trabajan el concepto de paz, además vemos que sólo 3 de ellas (Wisler, 2010; Montgomery y McGlynn, 2009; Deveci, Yilmaz y Karadag, 2008) están centradas en examinar las concepciones del profesorado, de las cuales sólo una de ellas (Deveci, Yilmaz y Karadag, 2008) examina a través de enfoques cualitativos las concepciones del profesorado que no está en ejercicio, es decir, de futuros docentes. Por lo que, nuestra investigación, cobra especial relevancia, ya que sólo una de las contribuciones estudia las concepciones de paz del profesorado que no está en ejercicio pero a diferencia de este trabajo optan por un enfoque metodológico diferente. En conclusión, no hay otra publicación cuyo objetivo y enfoque metodológico correspondan al del presente trabajo, lo que supone una novedad.





**PARTE II:**  
**METODOLOGÍA DE**  
**INVESTIGACIÓN**



## METODOLOGÍA

1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	171
1.1. SELECCIÓN Y RECOGIDA DE DATOS DE LA POBLACIÓN.....	171
1.2. CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN ACCESIBLE.....	173
1.2.1. Distribución del alumnado en función de la edad .....	173
1.2.2. Distribución del alumnado en función del género.....	174
1.2.3. Distribución del alumnado en función de la elección de la titulación .....	174
1.2.4. Distribución del alumnado por especialidades .....	175
1.2.5. Distribución del alumnado según la experiencia como docente .....	175
1.2.6. Distribución del alumnado según haya cursado la asignatura Educación para la Paz .....	176
1.2.7. Distribución del alumnado en base a la formación complementaria vinculada a Educación para la Paz.....	177
1.2.8. Distribución del alumnado en función de la satisfacción con respecto a la formación recibida .....	178
2. ENFOQUE METODOLÓGICO .....	179
3. EL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN: EL CUESTIONARIO .....	182
3.1. PROCESO DE ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO .....	184
3.2. VALIDEZ DEL CUESTIONARIO .....	185
3.2.1. Validez criterial .....	186
3.2.2. Validez de contenido .....	186
3.2.3. Validez de constructo .....	187
3.3. FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO .....	188
3.3.1. Alfa de Cronbach.....	189

3.3.2. Test de las dos mitades .....	191
4. FASES DE LA INVESTIGACIÓN .....	191
4.1. ESTUDIO DE LOS SUPUESTOS PREVIOS A LOS ANÁLISIS .....	191
4.1.1. Análisis exploratorio de los datos: depuración de datos.....	192
4.1.2. Análisis de la normalidad .....	193
4.1.3. Análisis de la homocedasticidad .....	195
4.1.4. Análisis de la linealidad.....	195
4.1.5. Algunas consideraciones tras el estudio de los supuestos .....	196
4.2. PRIMERA FASE: ANÁLISIS DESCRIPTIVO .....	197
4.3. SEGUNDA FASE: ANÁLISIS INFERENCIAL .....	197

## **METODOLOGÍA**

“Para la investigación de la verdad de las cosas es necesario el método.

Es mucho más satisfactorio no pensar jamás en buscar la verdad que buscarla sin método, pues es segurísimo que esos estudios desordenados y esas meditaciones oscuras enturbian la luz natural y ciegan el ingenio”

(Descartes, 1966, 78)

### **1. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN**

Esta investigación se lleva a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, en la que se imparten siete especialidades de Magisterio, concretamente: Maestro especialista en Audición y Lenguaje, Maestro especialista en Educación Especial, Maestro especialista en Educación Física, Maestro especialista en Educación Infantil, Maestro especialista en Educación Musical, Maestro especialista en Educación Primaria y Maestro especialista en Lengua Extranjera.

En el momento en que se lleva a cabo esta investigación, estas titulaciones se encuentran en proceso de extinción y conviven con los nuevos Grados que se promueven desde el Espacio Europeo de Educación Superior a través del Plan Bolonia.

#### **1.1. SELECCIÓN Y RECOGIDA DE DATOS DE LA POBLACIÓN**

Una de las tareas fundamentales desde la perspectiva metodológica, siguiendo a Calvo (1990), es elegir apropiadamente muestras que representen a la población objeto de estudio. En nuestro caso, no se realiza una selección de la muestra, pues se trabaja con el conjunto de la población accesible en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. No obstante, se es consciente de que el conjunto de población disponible difiere de la población accesible, ya que parte del alumnado matriculado en la titulación no asiste con regularidad a clase (curso materias de otros cursos, alumnado Erasmus u otras casuísticas), lo que dificulta la posibilidad de acceder a la población total y real.

Nuestro estudio centra, pues, la atención en el alumnado de tercer curso de Magisterio de las siete especialidades, ya que este curso coincide con la culminación de su proceso formativo en la universidad, lo que permite una fiel radiografía de las percepciones sobre la paz con que iniciarán su actividad profesional.

En total han participado 704 estudiantes correspondientes a 3 grupos de Educación Primaria, 1 de Educación Especial, 2 de Lengua Extranjera (inglés y francés), 2 grupos de Educación Infantil, 2 grupos de Educación Física, 1 de Audición y Lenguaje y 1 de Educación Musical, que corresponde a la totalidad de grupos existentes de la titulación de Magisterio en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.

En la tabla siguiente se muestran los datos relativos a la población total, según la información proporcionada por el decanato de la Facultad de Ciencias de la Educación, en el curso 2010/2011 y el número de estudiantes que ha participado en la investigación en función de la especialidad.

<b>Especialidad</b>	<b>Nº de estudiantes matriculados</b>	<b>Nº de estudiantes participantes en el estudio</b>
Educación Infantil	188	161
Educación Primaria	290	165
Educación Especial	88	56
Educación Física	185	99
Lengua Extranjera	215	63+37(muestra piloto)
Educación Musical	76	76
Audición y lenguaje	100	47

*Tabla 1. Población disponible y población accesible*

El cuestionario fue aplicado en diferentes momentos. A los grupos de Educación Infantil, Educación Musical, Educación Física y Audición y Lenguaje se les aplicó el instrumento en el primer cuatrimestre, mientras que a los grupos de Lengua Extranjera, Educación Primaria y Educación Especial se hizo en el segundo cuatrimestre. Esto es

así porque hay grupos que realizan su practicum en el primer cuatrimestre y otros en el segundo, lo cual dificulta el acceso a ese alumnado durante ese periodo de tiempo.

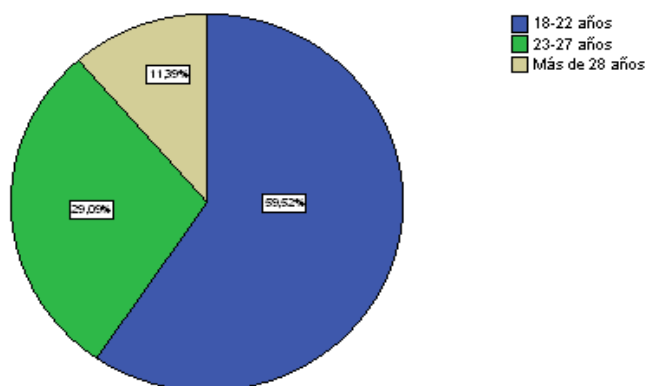
De los 704 encuestados, 667 forman parte de nuestra muestra, mientras que los datos de 37 de ellos (muestra piloto) son empleados para validar el instrumento y, por tanto, se extraen de la muestra final que caracterizamos a continuación.

## 1.2. CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN ACCESIBLE

En este apartado, se caracteriza al alumnado que forma parte de la población accesible, en función de las variables: edad, género, especialidad, experiencia previa como docente, elección de la titulación, satisfacción con la formación recibida, el cursar la asignatura de Educación para la Paz o la formación complementaria en este ámbito (asistencia a congresos de paz, otras materias relacionadas como: “Interculturalidad y educación”, “Educación para la igualdad y la paz”, “Educación para la ciudadanía”, “Educación moral y cívica” o “Religión, cultura y valores”, u otro tipo de formación cercana).

### 1.2.1. Distribución del alumnado en función de la edad

En el siguiente gráfico se aprecia la distribución por edades.



*Gráfico 9. Distribución del alumnado en función de la edad*

La mayoría de los encuestados, concretamente 397, tienen una edad comprendida entre los 18 y los 22 años, mientras que 194 tienen edades comprendidas entre los 23 y 27 años, y sólo 76 encuestados tienen más de 28 años.

### 1.2.2. Distribución del alumnado en función del género

Si se analiza el género de nuestros participantes, se observa que de los 667 encuestados, 490 son mujeres y 177 hombres, es decir, se trata de una población mayoritariamente femenina.

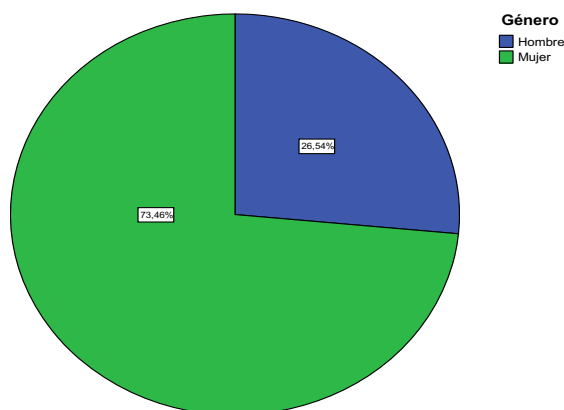


Gráfico 10. Distribución del alumnado en función del género

### 1.2.3. Distribución del alumnado en función de la elección de la titulación

Respecto a la titulación, la mayoría de encuestados cursan la especialización que eligieron como primera opción, mientras que, como se observa en el siguiente gráfico, casi un cuarto de los encuestados entraron a formar parte de las diferentes diplomaturas como segunda opción u otras.

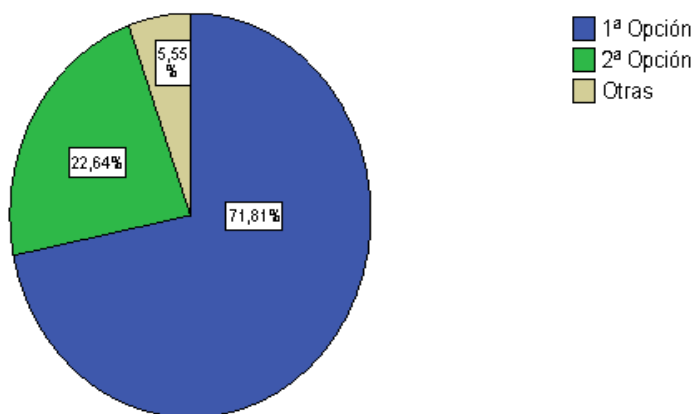


Gráfico 11. Distribución del alumnado en función de la elección de la titulación



#### 1.2.4. Distribución del alumnado por especialidades

A continuación se muestra el porcentaje de encuestados en función de la titulación que cursan. Gran parte de los ellos pertenecen a las titulaciones de Educación Primaria y Educación Infantil, el 24,7 % y 24,1% respectivamente. Por detrás, se encuentran, con menor número de encuestados, las titulaciones de Educación física (14,8%), Educación Musical (11,4%), Lengua Extranjera (9,4%), Educación Especial (8,4%) y Audición y Lenguaje (7%).

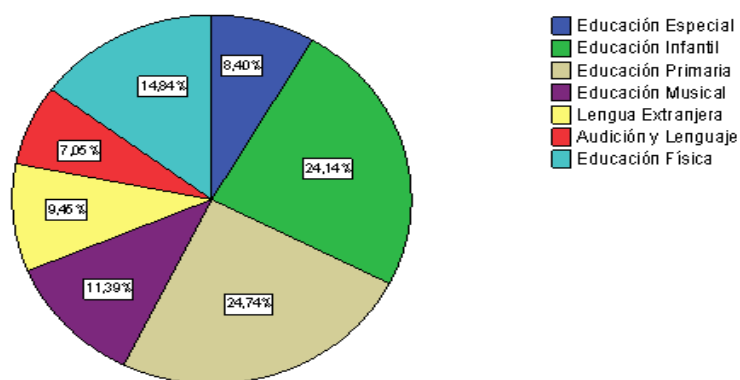


Gráfico 12. Distribución del alumnado en función de la especialidad

#### 1.2.5. Distribución del alumnado según la experiencia como docente

La mayoría de los encuestados, concretamente 596 (89,36%), no poseen experiencia como docentes previa a la diplomatura universitaria que cursan.

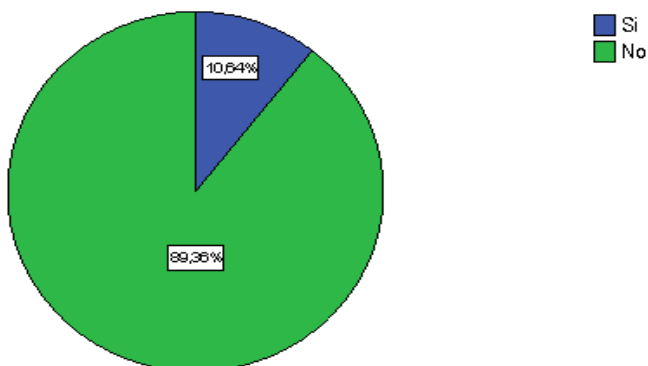


Gráfico 13. Distribución del alumnado en función de la experiencia previa como docente

Del 10,64% que sí posee experiencia previa como docente, sólo 8 estudiantes han ejercido durante 4 años, 10 durante 3 años, 8 durante 2 años y 25 durante un año. Son escasos (10) los encuestados que han ejercido más de 5 años, como se recoge en la siguiente tabla.

Años	Frecuencia
1 año	25
2 años	8
3 años	10
4 años	8
5 años	5
6 años	3
7 años	1
8 años	1
10 años	2
13 años	2
16 años	1
Total	66

Tabla 2. Años de experiencia docente

#### 1.2.6. Distribución del alumnado según haya cursado la asignatura Educación para la Paz

En el gráfico siguiente se muestra el número de encuestados que han cursado la asignatura de Educación para la Paz, cercano al 23%, muy por debajo de aquellos que no se han matriculado en ella, un 77,06%.

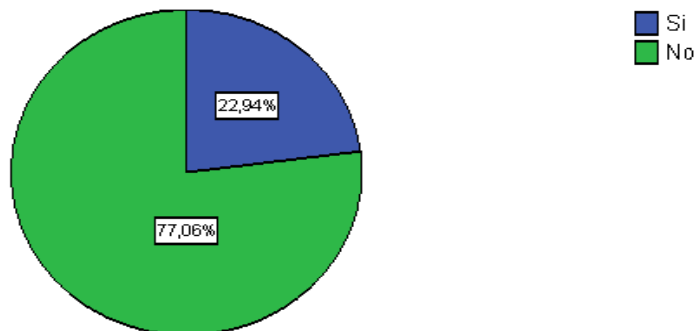
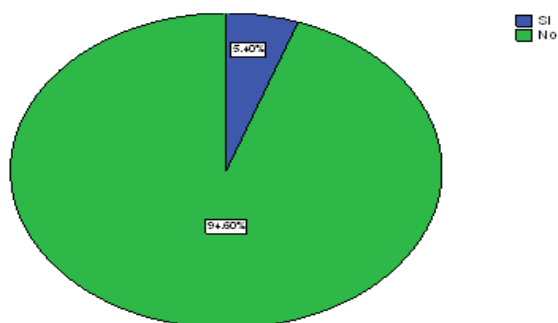


Gráfico 14. Alumnado que cursa la asignatura Educación para la Paz

### 1.2.7. Distribución del alumnado en base a la formación complementaria vinculada a Educación para la Paz

La mayoría de los encuestados no tienen formación complementaria en este sentido.



*Gráfico 15. Alumnado que tiene formación complementaria en relación a la Educación para la Paz*

Como muestra este gráfico, aproximadamente un 95% de los encuestados manifiesta no tener formación complementaria relacionada con Educación para la Paz.

Las actividades que el 5% restante de los encuestados, en su opinión, consideran complementarias a la Educación para la Paz son las que aparecen en la siguiente tabla.

#### **Tipo de formación en relación a la Educación para la Paz**

Tipo de formación	Frecuencia
Actividades en ONGs	1
Animación sociocultural	1
Asignaturas de religión	8
Congreso I Encuentro Educación y Carta de la Tierra	13
Congreso de música y poesía por la paz	1
Cultura general	1
Curso de formación de Educación para la Paz en el ámbito cooperativo	1
Curso de voluntariado	1
Curso violencia de género	1

Cursos formativos	1
Educación para la ciudadanía	2
Educación para la igualdad y la paz	1
Jornadas escolares de la paz	1
No específica	1
Temas relacionados con la violencia escolar	2
Total	36

Tabla 3. Tipo de formación complementaria en relación a la Educación para la Paz

Son muy dispersas las actividades que los encuestados asocian a la Educación para la Paz, la mayoría de las opiniones de los encuestados se concentran en el congreso “I Encuentro: Educación y Carta de la Tierra”, las asignaturas de religión y asignaturas que han cursado en algún momento durante su periodo de formación inicial como maestros, como: “Educación para la ciudadanía”, “Educación para la igualdad y la paz” y algunos temas relacionados con la violencia escolar.

### 1.2.8. Distribución del alumnado en función de la satisfacción con respecto a la formación recibida

Con respecto al nivel de satisfacción con la formación recibida en el momento de aplicación del cuestionario, el 55% de los encuestados manifiesta estar bastante satisfecho mientras que el 35% dice estar poco. En menor porcentaje con un 7,95%, los encuestados expresan su gran satisfacción y aproximadamente el 2% expresa su insatisfacción.

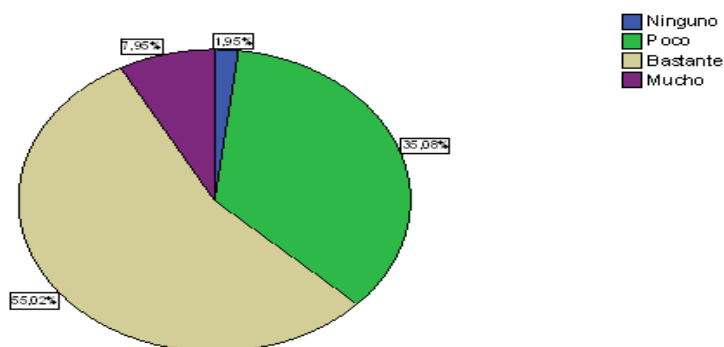


Gráfico 16. Satisfacción con la formación recibida

## 2. ENFOQUE METODOLÓGICO

La metodología de una investigación constituye el eje que aporta rigor y credibilidad a la investigación. Para LaTorre, Del Rincón y Arnal (1996, 87) la metodología “es la manera de realizar la investigación, (...), los supuestos y principios que la rigen. Sería por tanto, un marco general que englobaría distintas actuaciones regidas por estos principios (métodos) y que utilizan diferentes instrumentos para alcanzar sus objetivos (técnicas)”. Mientras que para McMillán y Schumacher (2005) el propósito de la metodología de investigación es proporcionar, dentro de una modalidad de investigación apropiada, respuestas válidas y exactas a las preguntas que se plantean desde una perspectiva procedimental y de análisis. Por este motivo, la determinación de la metodología es una de las decisiones más importantes en el diseño de una investigación, pues una vez adoptada en las fases incipientes del proyecto es difícil de revocar (Walker, 1989).

Una de las preocupaciones fundamentales dentro de la investigación es la elección del tipo de modalidad de investigación más adecuada al objeto de estudio. Para Cohen y Manion (2002, 102) “una modalidad de investigación es una colección de prácticas eclécticas de indagación basada en un conjunto general de suposiciones, e implica preferencias metodológicas, opiniones filosóficas e ideológicas, cuestiones de investigación y resultados con viabilidad”.

En nuestro caso, la modalidad de investigación es educativa. Jiménez y Tejada (2006) consideran que la investigación educativa tiene la intención de construir conocimientos que describan, expliquen y transformen prácticas que se producen alrededor de los fenómenos educativos; cuenta con métodos y procedimientos que permitan el acceso al conocimiento, el proceso es sistemático y controlado, sus procedimientos y resultados están abiertos al examen público de otros profesionales.

Dentro de las modalidades de investigación educativa, se encuentran las aproximaciones cuantitativas y cualitativas. Nuestro trabajo es un estudio cuantitativo de tipo no experimental, puesto que se examinan aspectos sin manipulación directa de las condiciones que son experimentadas (McMillán y Schumacher, 2005). Dentro del diseño no experimental el modelo que se sigue es descriptivo, comparativo y correlacional.

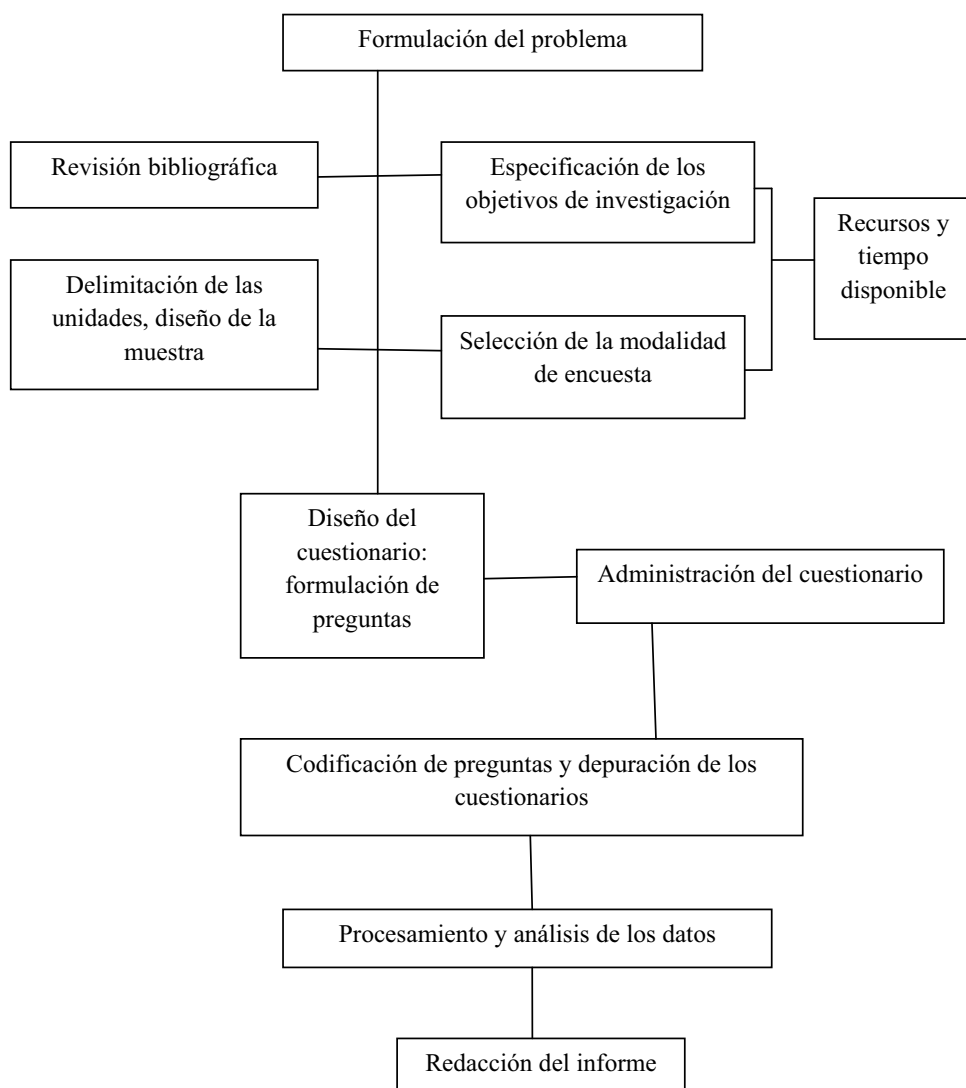
La investigación descriptiva permite evaluar la naturaleza de las condiciones existentes y/o limitar las características del objeto de investigación. Mientras que la investigación comparativa permite estudiar si existen diferencias entre dos o más grupos acerca del fenómeno estudiado. Por su parte la investigación correlacional se ocupa de la valoración de las relaciones entre dos o más fenómenos.

La técnica utilizada para recoger los datos ha sido la encuesta, que puede definirse como la aplicación de un proceso estandarizado para recabar información de una amplia muestra de sujetos (Cea, 2004). Esta técnica es especialmente adecuada en este estudio porque “son utilizadas, frecuentemente, en la investigación educativa para describir actitudes, creencias, opiniones y otros tipos de información” (Mc Millán y Schumacher, 2005, 43). Resulta, de este modo, útil porque permite conocer las percepciones de paz de un gran número de futuros docentes. Además, hay tres razones importantes por las que se ha usado la encuesta: versatilidad, eficiencia y generalización (Schutt, 1996). Es versátil porque puede ser usada para investigar cualquier problema de investigación, describir estadísticamente relaciones entre diferentes factores, esbozar razones para prácticas particulares o explorar frecuencias; es eficiente porque permite recoger mucha información con un bajo coste, además de recoger datos sobre muchas variables sin que aumente ni el tiempo, ni el gasto, y, por último, con muestras pequeñas logra resultados representativos que permiten la generalización (Alvira, 1991).

Algunas de las características más destacadas de la encuesta, según Cea (1996) y Hakim (1994), son las siguientes:

- La posibilidad de obtención de información que incluya aspectos objetivos y subjetivos, del presente o del pasado.
- La información debe recogerse de manera estructurada para permitir la comparación de datos.
- Las respuestas se agrupan y cuantifican por técnicas estadísticas.
- La significatividad de la información depende de los errores de muestreo, de cobertura, de no respuesta y de medición.

En la realización de una encuesta convergen diferentes fases: elección del propósito de investigación, elaboración del cuestionario y su aplicación, tratamiento de los datos y análisis de la información obtenida. En la siguiente figura se observan estas fases, según Cohen y Manion (2002).



*Figura 6. Fases de una encuesta (Cohen y Manion, 2002, 237)*

### 3. EL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN: EL CUESTIONARIO

Las encuestas, entendidas en su sentido amplio, incluyen los estudios que usan los cuestionarios como técnica de recogida de datos, o los que se realizan mediante entrevistas.

Normalmente se usa la denominación de encuesta y cuestionario para referirse al mismo procedimiento, aunque algunos investigadores difieran matizando que el cuestionario es el instrumento o formulario definitivo que se les administra a los participantes, mientras que la encuesta es todo el proceso de análisis y sistematización de la recogida de información (González, 1999).

En esta investigación, el fin del cuestionario es la obtención, de manera sistemática y ordenada, de datos procedentes de la población investigada sobre las variables que interesan. Concretamente se desea explorar las percepciones que tienen los estudiantes de último curso de Magisterio acerca de la paz. Como Morales, Urosa y Blanco (2003) señalan, las creencias o concepciones no se miden bien con una sola pregunta (ítem), por ello es imprescindible neutralizar los efectos de factores irrelevantes y abarcar la complejidad que pueda ser expresada con diferentes manifestaciones y conjuntos de ítems que midan lo mismo.

Con este propósito se ha elegido el cuestionario tipo “survey” (Colas y Buendía, 1992; Singleton y Straits, 2002), integrado por un conjunto de cuestiones o ítems, preparados cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que se consideran relevantes en esta investigación, en este caso, sobre diferentes concepciones de paz. Este instrumento se caracteriza porque las respuestas tienen atribuido un valor numérico a modo de escala que permite cifrarla cuantitativamente y, en cierto modo, medir la intensidad del aspecto investigado. Concretamente se opta por un cuestionario con escala de valoración tipo Likert que permite al encuestado señalar su grado de acuerdo o desacuerdo en función de un número que mide la dirección e intensidad de la percepción (Henerson y otros, 1987; Kerlinger, 1975). Nuestro cuestionario ha contemplado cuatro posibilidades de respuesta escaladas, el 1 equivale a totalmente en desacuerdo, el 2 en desacuerdo, el 3 de acuerdo y el 4 totalmente de acuerdo. Esto obliga a decantarse en relación a los enunciados de los ítems que integran el instrumento y evita optar por posturas intermedias poco clarificadoras.



En función del tipo de respuesta, los cuestionarios pueden clasificarse en: cerrados, abiertos y mixtos (Álvarez, 2003). En nuestro caso, se caracteriza por ser de tipo cerrado. Este tipo de cuestionarios plantean preguntas que no permiten más opciones de respuesta que las estrictamente contempladas en el instrumento.

Los cuestionarios, antes de su aplicación, deben reunir una serie de requisitos relativos a los siguientes aspectos (Babbie y otros, 2003; Morales, Urosa y Blanco, 2003; Foddy, 1993; Newell, 1993):

- Las instrucciones deben ser sencillas y concretas.
- Debe asegurarse el anonimato del destinatario al que va dirigido el cuestionario con el fin de preservar la confidencialidad y favorecer la confianza necesaria para cerciorar la veracidad de las respuestas.
- Hay que ser cuidadoso con las cuestiones formales: dejar espacio suficiente entre las cuestiones, orden, claridad, letra legible, correcta redacción, entre otras cuestiones.
- El lenguaje debe ser claro, conciso y adaptado a los destinatarios a los que van dirigidas las cuestiones.
- Las cuestiones deben ser simples, pertinentes y deben evitar las presunciones implícitas que den lugar a confusiones o a la ambigüedad, usándose un lenguaje que no sea técnico y se ajuste al nivel de los participantes.
- Es preferible redactar los ítems en dos direcciones positiva y negativa puesto que esto favorece una definición previa matizada y detallada del constructo, requiere mayor atención del que responde y permite probar la coherencia de respuestas o la no “aquiescencia” (tendencia a mostrarse de acuerdo con cualquier afirmación, incluso cuando éstas se contradicen).
- Limitación de la extensión de los ítems para no fatigar en exceso a los sujetos que cumplimenten el cuestionario con la concentración y atención necesaria.

Este tipo de cuestionarios ofrece la ventaja de poder ser aplicado sin gran coste a gran escala, resulta un instrumento cotidiano para los encuestados, garantiza el anonimato, permite realizar un tratamiento rápido de los datos y permite comparar las respuestas de

los sujetos, aunque, por otra parte, limita la riqueza y la variedad de respuestas libre, no permite el feedback o la retroalimentación y el desarrollo de la encuesta resulta complejo (Cohen y Manion, 2002).

### 3.1. PROCESO DE ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO

El proceso de elaboración de un instrumento de investigación es siempre complejo y delicado porque la fortaleza de los resultados del estudio dependen, en gran medida, del mismo.

En nuestro caso seguimos las siguientes fases:

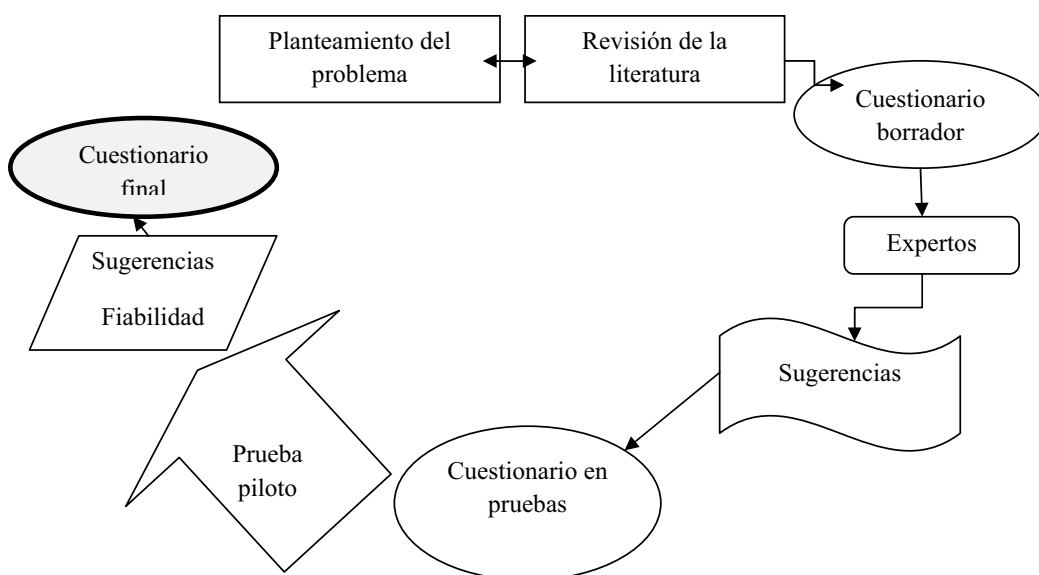


Figura 7. Proceso de elaboración del cuestionario

Una vez planteado el problema de investigación y realizada una exhaustiva revisión bibliográfica, se elabora un primer boceto del cuestionario. La revisión de la literatura sobre distintos modos o perspectivas en torno a la paz proporcionó material suficiente para elaborar un conjunto de ítems que, tras una cuidadosa selección y secuenciación, conformaron el instrumento.

En esta fase se formularon los primeros ítems, se eligió la escala de respuestas, se determinó un número inicial de ítems y su contenido.

En un segundo momento, se procedió a revisar los ítems y la validez de contenido. Así, se revisó el primer boceto de cuestionario deteniéndose en la redacción de los ítems y su contenido, intentando reducir el número de ítems con inicialmente definidos. En esta fase fueron especialmente útiles las sugerencias proporcionadas por los expertos (cinco profesores universitarios de diversas disciplinas) a los que se pidió que valorasen la validez de contenido del instrumento. En el siguiente subapartado se desarrollará, de forma exhaustiva, la información relativa a la validez del cuestionario.

Para realizar la prueba piloto se pasó el cuestionario a un grupo de 37 estudiantes de tercero de la titulación de Lengua Extranjera. Este proceso permitió completar la información recabada en torno al instrumento y recoger nuevas sugerencias y aportaciones para su mejora y adecuación a la población a la que se dirige (Iraossi, 2006). En líneas generales, el instrumento obtuvo una valoración positiva, salvo el hecho de que les seguía pareciendo excesivo el número de ítems y, en consecuencia, demasiado extenso.

A raíz de este estudio piloto se tomaron las decisiones pertinentes sobre: el tiempo necesario para su cumplimentación, contenido, redacción final de ítems, etc. Este proceso finaliza con la versión final del instrumento (Anexo I) que consta de 62 ítems y que recoge diferentes dimensiones de la paz (Paz directa, paz estructural, paz cultural, paz feminista, paz ecológica o Gaia y paz interna).

### 3.2. VALIDEZ DEL CUESTIONARIO

La validez de un cuestionario es, según Fox (1987, 419), “el grado en el que un método cumple lo que se pretende que cumpla o calibre lo que se pretende medir”, o sirve para el propósito que ha sido construido.

Se trata de un proceso sistemático, interactivo y dinámico, encaminado a garantizar que el test constituye una muestra adecuada y representativa del contenido que éste pretende evaluar,

En este sentido, se ha examinado la validez criterial, de contenido y de constructo del cuestionario aunque, como dice Morales (1988), basta probar un tipo de validez para concluir que el instrumento es válido en general.

### 3.2.1. Validez criterial

La **validez criterial** se refiere al grado de eficacia con que se puede predecir o pronosticar una variable de interés (criterio) a partir de las puntuaciones en el cuestionario (Campbell y Stanley, 1970). Dependiendo del momento en que se mida la validez del cuestionario (Muñiz, 1998), puede ser:

- **Validez concurrente o simultánea:** El cuestionario y el criterio se miden al mismo tiempo (concurrentemente). Puede utilizarse para validar un nuevo cuestionario por comparación con otro ya validado previamente.
- **Validez de pronóstico:** El criterio se mide pasado un periodo de tiempo tras la aplicación del cuestionario.
- **Validez retrospectiva:** El cuestionario se aplica un tiempo después del criterio que se pretende evaluar. Útil cuando se pretende dilucidar mediante una prueba algún aspecto del pasado que actualmente no es accesible.

En nuestro caso, no se puede garantizar la validez criterial del cuestionario, puesto que no existe un cuestionario semejante al que se ha elaborado para compararlo, ni ha pasado el tiempo suficiente para realizar una validez de pronóstico ni retrospectiva, por lo que procedemos a validar el contenido.

### 3.2.2. Validez de contenido

La **validez de contenido** también llamada aparente, intrínseca o lógica, se refiere a la relevancia de los ítems o al grado en que los ítems constituyen una escala y representan un determinado universo temático (Messick, 1980; Morales, 1988).

En la práctica, la validación de contenido es una validación mediante tres procedimientos. Primero, una evaluación del conocimiento disponible, o validez racional, en la que se asegura la representatividad de los ítems a través de la comparación con la literatura especializada. En un segundo momento, se produce un acercamiento a la población de estudio a través del estudio piloto donde se cerciora de la comprensión o incomprensión de los ítems y la duración del cuestionario, entre otros aspectos, también conocida como validez de respuesta. Y por último, se aplica el

método Delphi. Éste consiste en la selección de un grupo de expertos interdisciplinarios a los que se les pregunta individualmente su opinión sobre cuestiones referidas al contenido del cuestionario a evaluar (Landeta, 1999). Concretamente evalúan aspectos como la representatividad, relevancia, suficiencia, coherencia y claridad de los ítems (Alarcón, 1991; Brown, 1980; Lazarte, 1996).

En nuestro caso, se optó por pasar, vía correo electrónico, una plantilla (véase Anexo II) a cinco expertos de diferentes áreas afines a la temática tratada en el cuestionario (Didáctica y organización escolar, Historia Antigua, Teoría e Historia de la Educación y Métodos de investigación en Educación). Las aportaciones proporcionadas permitieron recabar una serie de sugerencias en torno al contenido (cambios de redacción, cambios de términos, cambios de estilo y clarificación de conceptos) y a la estructura (extensión y reducción del número de ítems). Estas sugerencias fueron incorporadas al instrumento, junto con las evidencias que se obtienen de la literatura y del estudio piloto, lo que permitió la triangulación de estimaciones y construcción de la versión final del cuestionario.

### 3.2.3. Validez de constructo

Para **validar la consistencia**, es decir, que los conceptos orientativos, en los que a priori subdividimos nuestro cuestionario, poseen una lógica científica y psicológica, y, por tanto, se verifica que, en efecto, existen dentro del cuestionario constructos con entidad y consistencia se ha empleado la técnica de **Análisis Factorial Confirmatorio (AFC)** (Hair y otros, 2009; Pérez-Gil, Chacón y Moreno, 2000; Tucker y MacCallum, 1997).

En el AFC se comienza con un modelo teóricamente plausible asumido para describir y explicar los datos empíricos. El procedimiento permite una valoración de la correspondencia de semejanza entre las características del concepto planteado y los datos obtenidos sobre dicho concepto a través de sus indicadores, es decir, evaluar la correspondencia teórica entre el constructo y el dato (Schmitt, 1995) y hacer inferencias sobre los constructos delimitados a partir de las muestras particulares de indicadores. En este sentido, el AFC se ajusta a los criterios señalados por Messick (1995) respecto a la validez de constructo y, por tanto, se considera que el AFC permite una aproximación fuerte y definitiva a la definición o validación de un constructo (Harrington, 2009).

En nuestro caso, para garantizar la validez de constructo se ha utilizado el programa SPSS 15.0 el programa complementario Amos 16.0. Dado que nuestros constructos orientativos no se han confirmado, se ha procedido a la realización de un **Análisis Factorial Exploratorio** (AFE) con objeto de desvelar la estructura subyacente a los datos, según la probabilidad (Bollen, 1989). La aproximación exploratoria permite determinar un número de indicadores que aparentemente miden el constructo. Seguidamente, estos indicadores son analizados para buscar patrones de relación entre los indicadores y, finalmente, a posteriori, se buscan características a esos patrones de relación en función de la teoría, precisando de esta forma el o los constructos (Kline, 2000; Lévy, 2003).

Los resultados de estos análisis se desarrollan en el apartado de resultados dado que la construcción de un instrumento que mida el concepto de paz en educación, constituye uno de los objetivos de esta investigación.

### 3.3. FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO

La fiabilidad expresa el grado de precisión de la medida, significa que dicha escala debe ser consistente con lo que está midiendo. Dicho de otro modo, con una fiabilidad alta los sujetos medidos con el mismo instrumento en ocasiones sucesivas hubieran quedado ordenados de manera semejante. Si baja la fiabilidad, sube el error, los resultados hubieran variado más de una medición a otra.

El cálculo de la fiabilidad del cuestionario se ha apoyado en dos procedimientos que usualmente se aplican en el campo de las Ciencias Sociales (Fox, 1987; Calvo, 1990): El **Alfa de Cronbach** para elementos tipificados y el **test de las Dos Mitades**. El primero se utiliza para dotar de significación a los ítems del instrumento, se aplica en escalas de ítems con dos o más valores y proporciona el coeficiente de consistencia del cuestionario. En relación al segundo test, trata de dividir el cuestionario en dos partes y estudia la correlación en ambas, de este modo se determina el coeficiente de consistencia interna.

### 3.3.1. Alfa de Cronbach

Se ha estudiado el alfa de Cronbach para el grupo piloto de 37 alumnos de tercer curso de Magisterio Lengua Extranjera con el programa estadístico SPSS 15.0. En la siguiente tabla se reflejan los resultados del test.

#### Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados
,869	,877

Tabla 4. Fiabilidad por el Alfa de Cronbach

En nuestro caso, el alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados total es de 0,877. Si se tiene en cuenta que, en términos generales, un coeficiente de 0.6 se considera aceptable (Thorndike, 1997), se puede deducir que nuestro instrumento muestra un coeficiente de fiabilidad alto.

A continuación se presenta la fiabilidad del cuestionario en función de cómo quedaría el alfa de Cronbach para cada uno de los 62 ítems que conforman nuestro instrumento si cada uno de ellos fuera eliminado.

Ítems	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento	Ítems	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 1	,865	Ítem 32	,869
Ítem 2	,869	Ítem 33	,867
Ítem 3	,868	Ítem 34	,867
Ítem 4	,867	Ítem 35	,869
Ítem 5	,868	Ítem 36	,869
Ítem 6	,865	Ítem 37	,866
Ítem 7	,866	Ítem 38	,865
Ítem 8	,869	Ítem 39	,864

Ítems	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento	Ítems	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 9	,867	Ítem 40	,869
Ítem 10	,866	Ítem 41	,870
Ítem 11	,867	Ítem 42	,866
Ítem 12	,867	Ítem 43	,871
Ítem 13	,870	Ítem 44	,865
Ítem 14	,865	Ítem 45	,871
Ítem 15	,867	Ítem 46	,868
Ítem 16	,864	Ítem 47	,866
Ítem 17	,867	Ítem 48	,867
Ítem 18	,867	Ítem 49	,868
Ítem 19	,865	Ítem 50	,869
Ítem 20	,866	Ítem 51	,866
Ítem 21	,867	Ítem 52	,864
Ítem 22	,868	Ítem 53	,868
Ítem 23	,867	Ítem 54	,866
Ítem 24	,870	Ítem 55	,866
Ítem 25	,866	Ítem 56	,868
Ítem 26	,862	Ítem 57	,871
Ítem 27	,866	Ítem 58	,869
Ítem 28	,868	Ítem 59	,869
Ítem 29	,866	Ítem 60	,868
Ítem 30	,865	Ítem 61	,869
Ítem 31	,863	Ítem 62	,869

Tabla 5. Fiabilidad del cuestionario si se elimina un ítem

Al examinar la tabla se ve que todos los valores se sitúan por encima del 0,861 (oscilando entre 0,861 y 0,871), por tanto, si se elimina algún elemento del cuestionario la fiabilidad disminuye por lo que se puede afirmar que todos los ítems son necesarios para medir lo que el cuestionario pretende medir en su conjunto.



### 3.3.2. Test de las dos mitades

En segundo lugar, para cerciorarse del grado de fiabilidad que presenta el cuestionario, se aplica el método de las dos mitades.

Este test divide el cuestionario en dos partes iguales, el 50% de los ítems, concretamente los primeros 31 forman la primera mitad y los 31 ítems posteriores en la segunda.

En la siguiente tabla se observa como el alfa de Cronbach para las dos mitades supera el 0,692, y el coeficiente de Spearman Brown es de 0.707, lo que permite confirmar la consistencia interna de nuestro cuestionario.

#### **Test de las dos mitades**

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,837
		N de elementos	31(a)
	Parte 2	Valor	,749
		N de elementos	31(b)
	N total de elementos		62
Correlación entre formas			,547
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,707
	Longitud desigual		,707
Dos mitades de Guttman			,692

*Tabla 6. Fiabilidad del cuestionario por el método de las Dos Mitades*

## 4. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se realiza un estudio de los supuestos previos al análisis de los datos y se describen las fases y los tipos de análisis y pruebas que se han ejecutado para la obtención de resultados.

### 4.1. ESTUDIO DE LOS SUPUESTOS PREVIOS A LOS ANÁLISIS

Antes de proceder al análisis de los datos es fundamental analizar los supuestos que asume el modelo de prueba que se escoge (Pérez y otros, 2009 y Tejedor, 1999).

En nuestro caso, se han analizado las condiciones de normalidad, homocedasticidad y linealidad como propone Martínez Arias (1999), y se ha realizado una exploración inicial de los datos, tal y como recomiendan Uriel y Aldas (2005), con el fin de determinar las pruebas estadísticas a las que se pueden someter los datos.

#### 4.1.1. Análisis exploratorio de los datos: depuración de datos

Para dar rigor al tratamiento y análisis de los datos se efectúa una revisión inicial de los datos obtenidos con el cuestionario. Este paso previo sirve para detectar datos perdidos (missing data), descubrir observaciones aisladas (outliers) y casos atípicos con el fin de depurar la base de datos con la que realizar los análisis y evitar que éstos alteren los resultados finales (Martínez Arias, 1999).

Los casos aislados (outliers) son observaciones con valores extremos en una variable o en una combinación de las mismas, y son reconocibles por ser manifiestamente diferentes al resto de observaciones, por lo que pueden distorsionar los resultados (Pagano, 1998). Para este fin, se han analizado los gráficos de cajas y bigotes (box plots) que proporciona el programa SPSS 15.0, los cuales presentan los valores atípicos como puntos aislados en los extremos de los bigotes (Pérez y Medrano, 2009). Tras revisar estos gráficos, son 12 los sujetos que se han detectado con medias extremas en más de 3 ítems. Éstos son los casos numerados con el identificador: 647, 615, 561, 631, 650, 657, 661, 569, 639, 548, 625 y 506.

Con respecto a los datos perdidos (missing data), éstos pueden deberse a varios motivos: la incomprensión de los ítems, la negativa a contestar determinadas preguntas o el cansancio, entre otras razones. Luego de explorar el número de casos perdidos, en la siguiente tabla puede verse que se han contabilizado 11 casos con valores perdidos.

Casos con valores perdidos		
Nº de identificación del caso	Nº de ítems perdidos	% perdido
592	1	1,61290323
656	10	16,1290323
662	13	20,9677419
655	16	25,8064516
658	22	35,483871
667	34	54,8387097
659	38	61,2903226
666	42	67,7419355
660	62	100
663	46	74,1935484
664	36	58,0645161

Tabla 7. Casos perdidos

Por último, no se han encontrado casos atípicos, con un mínimo inferior a 1 o un máximo superior a 4.

Los datos señalados como casos aislados y perdidos se han eliminado de la muestra, concretamente han ascendido a 23 casos.

#### 4.1.2. Análisis de la normalidad

El procedimiento estadístico habitualmente utilizado para evaluar la normalidad de una distribución es el uso de pruebas de contrastes de bondad de ajuste, como los estadísticos Shapiro-Wilk y Kolmogorov-Smirnov, tal como señala Pérez López (2004). Dichos estadísticos resultan demasiado sensibles a pequeñas desviaciones de la normalidad cuando se trabaja con muestras de gran tamaño. Por ello, no resulta recomendable utilizar los estadísticos de contraste como único método de evaluación de la normalidad. Un método alternativo consiste en estimar los índices de asimetría y curtosis, considerando que los valores dentro del umbral  $\pm 1,5$  indican variaciones leves de la normal y, en consecuencia, resultan adecuados para realizar el AFE (George y Mallery, 2001). Otra aproximación alternativa es el análisis visual de los gráficos Q-Q plot, los cuales proporcionan una linealización de la distribución normal y permiten determinar si los datos recabados se ajustan razonablemente a una distribución normal (Pérez y Medrano, 2010).

En nuestro caso, para el análisis de la normalidad se aplicó el test de Kolmogorov-Smirnov para muestras mayores a  $N=50$ . Dando resultado significativo en todos los ítems ( $p\text{-valor}=0,00 < 0,05$ ), por lo que se rechaza la hipótesis de normalidad. Dado que nuestra muestra es de gran tamaño, se contrasta este dato con un análisis visual que presentamos en los siguientes gráficos.

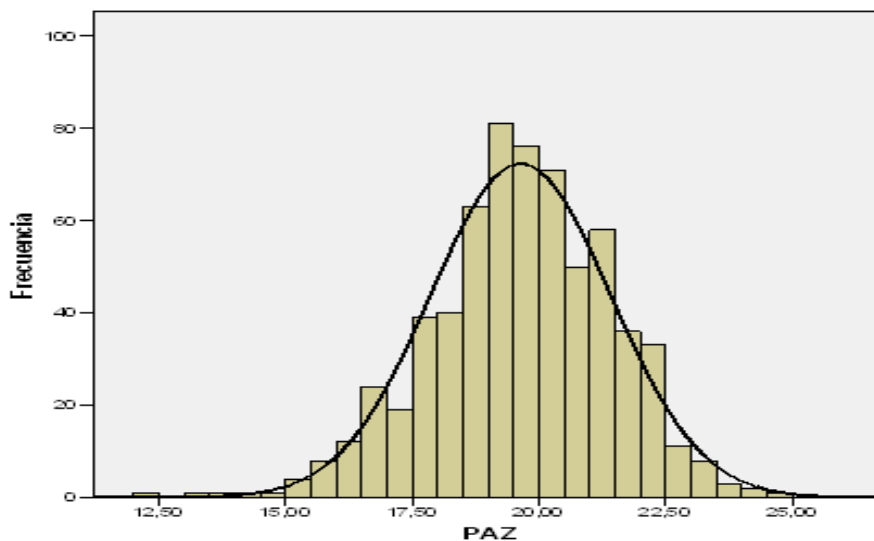


Gráfico 17. Distribución de los datos con curva normal

Gráfico Q-Q Normal de PAZ

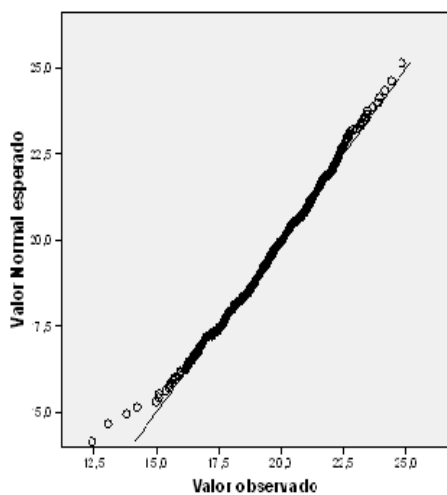
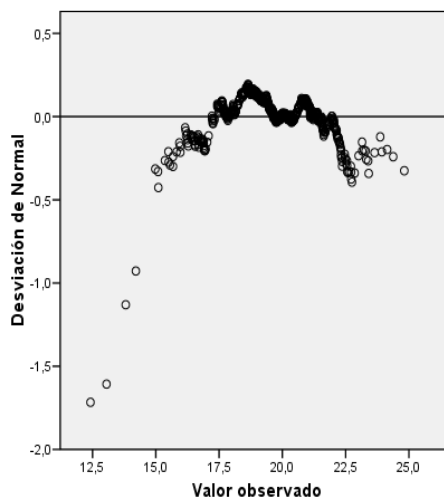


Gráfico Q-Q Normal sin tendencia de PAZ



Gráficos 18. Probabilidad de un proceso normal

Como se aprecia en los gráficos anteriores, nuestros datos no se distribuyen de forma uniforme, por tanto, no se ajustan a la distribución normal que muestra la curva. Más bien sigue una distribución asimétrica.

En estas circunstancias, sólo se pueden aplicar pruebas no paramétricas para analizar nuestros datos o transformarlos de modo que se ajusten a la distribución normal, por lo que procedemos a intentar transformar los datos.

#### 4.1.3. Análisis de la homocedasticidad

La homocedasticidad se refiere a la condición de que las variables dependientes muestren varianzas iguales para todo el intervalo de las variables predictoras (Martínez Arias, 1999).

Para comprobar la homocedasticidad o igualdad de varianzas, en caso de una sola variable dependiente, la prueba más usada es el test de Levene.

#### **Prueba de homogeneidad de varianzas**

Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
2,322	6	637	,032

*Tabla 8. Prueba de homocedasticidad según el estadístico de Levene*

Dado que p-valor es menor a 0.05 se rechaza la hipótesis de igualdad de varianzas. Las varianzas de nuestros grupos son heterogéneas.

#### 4.1.4. Análisis de la linealidad

Este supuesto puede ser evaluado examinando visualmente los diagramas matriciales de dispersión. Si se observa que los puntos se organizan a lo largo de una línea recta, puede mantenerse el supuesto de linealidad de las relaciones (Hair y otros, 1999).

En la figura que aparece a continuación se aprecia la linealidad de la relación entre los pares presentados, dado que en los cuadros se aprecia que los datos se agrupan en forma de una línea con la misma dirección.

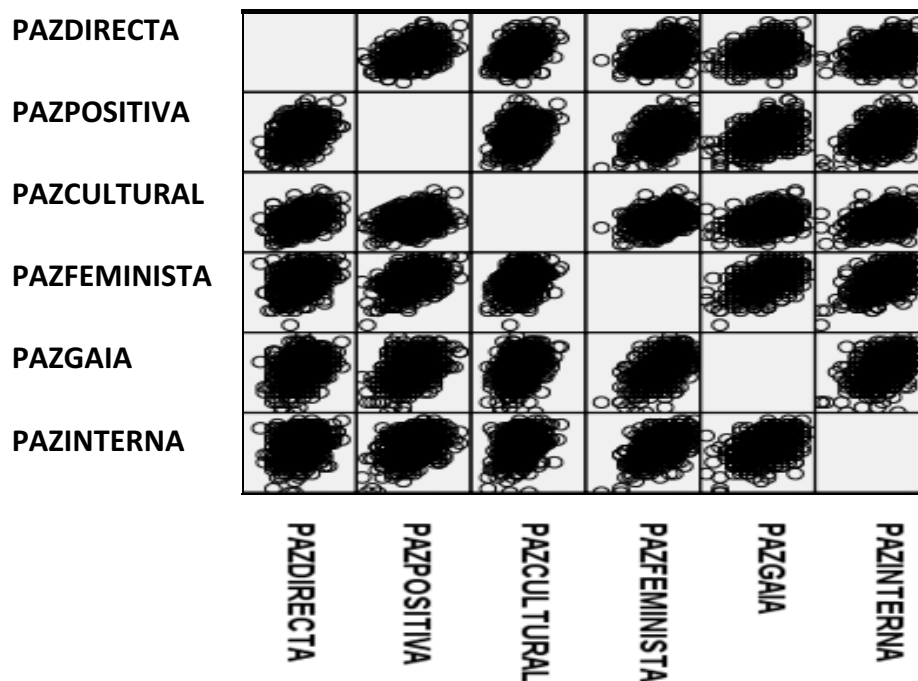


Figura 8. Diagrama de dispersión matricial para los diferentes conceptos de paz

#### 4.1.5. Algunas consideraciones tras el estudio de los supuestos

Dado que el supuesto de normalidad y el supuesto de homocedasticidad han sido rechazados, se ha optado por transformar las variables de modo que se corrija la no normalidad.

Tras aplicar el logaritmo neperiano a las variables, se han logrado transformar a normales las variables “paz directa”, “paz estructural”, “paz cultural”, “paz feminista”, paz ecológica o Gaia” y “paz interna”, pero no el resto de subvariables. Por este motivo, se ha optado por emplear contrastes robustos para aquellas variables que no cumplen la normalidad, tal y como recomiendan Batista y Coenders (2000), y aplicar pruebas paramétricas únicamente en las variables con distribución normal.

Los contrastes robustos, que se caracterizan por emplear métodos no paramétricos, se utilizan fundamentalmente cuando los datos son categóricos y las muestras son grandes, como en nuestro caso.

El uso de estos métodos tiene ciertas ventajas, dado que no exige la normalidad de la distribución de la población y son aplicables a una clase más amplia de poblaciones (Vargas, 1998). Mientras que los contrastes paramétricos se caracterizan por dar estimaciones más exactas y con menos probabilidad de error.

La normalidad de los datos influye en la homocedasticidad, por ello, al modificar la distribución, se ha logrado la igualdad de varianzas.

#### 4.2. PRIMERA FASE: ANÁLISIS DESCRIPTIVO

La estadística descriptiva hace referencia a un conjunto de procedimientos que tienen por objeto analizar masas de datos por medio de medidas de tendencia central, para ver en qué medida los datos se agrupan o dispersan en torno a un valor central, y presentarlos en tablas, gráficos y medidas de resumen, describiendo así las diversas características de ese conjunto (Tomeo y Uña, 2009). Generalmente, la estadística descriptiva es la primera etapa a desarrollar en un análisis y así ha sido en nuestro caso.

En esta fase se ha realizado un análisis de los siguientes estadísticos: media, desviación típica, mediana y porcentajes de respuesta.

La media es una medida de tendencia central que permite conocer la media aritmética de todas las puntuaciones. La medida de dispersión o variabilidad, la desviación típica o estándar, representa la raíz cuadrada de la varianza y es muy útil para describir la extensión o dispersión de un conjunto de datos, alrededor de la media. La mediana representa el valor de la variable de posición central en un conjunto de datos ordenados. Con las frecuencias se comprueba la tendencia de las opiniones de la muestra con respecto a las opciones de elección.

Por tanto, con los estadísticos descriptivos se obtendrá información básica que permitirá ofrecer una descripción inicial de la muestra.

#### 4.3. SEGUNDA FASE: ANÁLISIS INFERENCIAL

La estadística inferencial es el proceso por el cual se deducen (inferen) propiedades o características de una población a partir de una muestra significativa (Fox, 1987). Esta sirve para establecer conclusiones y efectuar generalizaciones de la muestra a la

población. Se puede afirmar que es la metodología tendente a realizar descripciones de variables, predicciones, comparaciones y generalizaciones.

En esta fase se han realizado los siguientes análisis:

- **Análisis factorial confirmatorio y análisis factorial exploratorio**

En el AFC las variables observadas se modelan como combinaciones lineales de factores más expresiones de error. A diferencia con el AFE, éste corrige las deficiencias inherentes a la perspectiva exploratoria y conduce a una mayor concreción de las hipótesis que deben ser contrastadas (Batista, Coenders y Alonso, 2004). En caso de no confirmar nuestras categorías previas a través del AFC y, con el fin de explorar los constructos que subyacen a nuestro cuestionario y reducir el número de ítems con los que trabajar en un futuro, sin perder representatividad, se optará por realizar un AFE (Catena, Ramos y Trujillo, 2003).

El AFE permite formar grupos de variables que se correlacionan entre sí. Con este fin, se aplica la técnica de los componentes principales que tiene como objetivo “condensar la información aportada por un conjunto de K variables en un conjunto de W de componentes, siendo  $W < K$ ” (Álvarez, 1994, 232). Para interpretar lo que representa cada componente es preciso considerar, dentro de los coeficientes de cada componente en las distintas variables, aquellos que presenten los valores mayores, ya que indicarán una mayor relación entre ese componente y esas variables. Para una interpretación fácil de los componentes, se rota la matriz componencial para redistribuir la varianza en los componentes. En este caso se aplicará la rotación ortogonal varimax para minimizar el número de ítems que hay con pesos elevados en cada componente, de tal modo que cada ítem está cargado en un único componente. Así, se indica la mayor carga de cada ítem y se define cada componente a partir de los ítems que se incluyen en él, argumentándolos y dándoles nombre según la literatura.

Para aplicar el análisis factorial se hace necesaria la comprobación de una serie de aspectos que informan acerca de su idoneidad o no viabilidad. Los principales estadísticos de comprobación son:



- La medida de adecuación muestra KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) que contrasta si las correlaciones parciales entre las variables son suficientemente pequeñas.

Este índice es un promedio de los datos de la diagonal de la matriz de correlación de anti-imagen que contiene los valores negativos de los coeficientes de correlación parcial de las variables.

La lógica del índice KMO indica que las variables que comparten factores comunes, los coeficientes de correlación parcial son pequeños y los valores de la diagonal de la matriz son elevados, es decir, si es elevada la proporción de coeficientes grandes en la matriz existe mayor interrelación entre las variables (Sierra, 1981). El KMO se interpreta de manera semejante a los coeficientes de confiabilidad, vale decir, con un rango de 0 a 1 y considerando como adecuado un valor igual o superior a 0,70, el cual sugiere una interrelación satisfactoria entre los ítems (Hair y otros, 1999).

- El test de esfericidad de Bartlett permite evaluar la hipótesis nula que afirma que las variables no están correlacionadas, para lo cual compara la matriz de intercorrelación de los datos recabados con una matriz de identidad en la que todos los términos de la diagonal son unidades y los demás términos son ceros. Si los resultados obtenidos de dicha comparación resultan significativos a un nivel  $p < 0,05$ , se rechaza la hipótesis nula y se considera que las variables están lo suficientemente intercorrelacionadas para realizar el AFE (Everitt y Wykes, 2001).

Sólo después de haber verificado los supuestos y exigencias del análisis es lícito utilizar el Análisis Factorial en sus diferentes variantes (Pérez y Medrano, 2010).

En nuestro caso, como se muestra en la siguiente tabla, la medida de adecuación muestral es adecuada porque alcanza el 0,860, mientras que la prueba de esfericidad de Bartlett, al ser significativa ( $p=0,00$ ), demuestra que hay relación entre las variables y que, por tanto, se puede realizar el AFC y AFE.

### KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,860
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	9087,194
	G1	1891
	Sig.	,000

Tabla 9. KMO y prueba de Bartlett

- **Análisis de contraste en función de las variables contextuales, análisis correlacional y análisis de contingencias**

El análisis en función de las variables a través de contrastes no paramétricos permite contrastar si existen diferencias significativas (nivel alfa menor a 0,05) en las respuestas de los encuestados entre las modalidades de las variables contextuales

En este sentido, la revisión bibliográfica consultada (Gilligan, 1985; Levinson, 1995; Fernández Cruz, 1995; Huberman, 1990; Oja, 1989), señala que el profesorado se encuentra influenciado por diversas circunstancias personales, contextuales y evolutivas. En este caso, se consideran las siguientes variables independientes:

- Género: Gilligan (1985) y Levinson (1995) señalan que existen diferentes desarrollos morales y cognitivos en función del género, y éstos determinan las vivencias y actuaciones en el ámbito personal y profesional.
- Edad: Es significativo considerar la edad del profesorado en cuanto que conforma ciclos vitales que determinan la visión del profesorado y su actuación (Fernández Cruz, 1995).
- Experiencia: Para Huberman (1990) y Oja (1989) existen intervalos de experiencia profesional que marcan las pautas de actuación del docente.
- Otros: En nuestro caso también es interesante atender a factores tales como la especialidad, la formación previa en Educación para la Paz, la formación complementaria relacionada con ésta, la elección de la titulación y la satisfacción con la formación recibida.

Por su parte, los análisis de correlaciones y contingencias se emplean para ratificar que existen relaciones o influencias entre las diferentes variables contextuales o independientes (Sánchez, 1995).



**PARTE III:**  
**RESULTADOS**



## RESULTADOS

1. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO GENERAL .....	207
2. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS FACTORIAL .....	214
2.1. ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO.....	214
2.2. ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO .....	216
3. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DE CADA UNA DE LAS VARIABLES CONTEXTUALES.....	224
3.1. ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DE LA EDAD.....	224
3.2. ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DEL GÉNERO .....	227
3.3. ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DE LA ELECCIÓN DE LA TITULACIÓN .....	228
3.4. ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DE LA ESPECIALIDAD ..	230
3.5. ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DE LA EXPERIENCIA COMO DOCENTE.....	236
3.6. ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DE SI HA CURSADO LA ASIGNATURA EDUCACIÓN PARA LA PAZ.....	237
3.7. ANÁLISIS DE CONTRASTE EN BASE A LA FORMACIÓN COMPLEMENTARIA VINCULADA A EDUCACIÓN PARA LA PAZ.....	238
3.8. ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DE LA SATISFACCIÓN CON RESPECTO A LA FORMACIÓN RECIBIDA .....	240
4. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS CORRELACIONAL .....	242
5. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS .....	243





## RESULTADOS

### 1. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO

Los resultados del análisis descriptivo pueden apreciarse en la tabla que se presenta a continuación, en ella se recogen las puntuaciones (porcentajes (%), mediana (M), media (X) y desviación típica (DT) de cada una de las variables que componen el instrumento.

Ítem	% válido de respuestas				M	X	DT
	1	2	3	4			
1.La creación de un Tribunal Penal Internacional que vigile y sancione los conflictos armados entre países facilitaría la paz	5.0	18.2	51.3	25.6	3.0	2.97	0.798
2.El tabaquismo, alcoholismo y otras drogas son una forma de violencia	17.9	35.0	32.2	14.9	2.0	2.44	0.951
3.No afrontar los conflictos conduce a la paz	57.6	21.7	12.5	8.3	1.0	1.71	0.975
4.La empatía es necesaria para trabajar la paz	2.9	11.0	28.7	57.4	3.0	3.41	0.796
5.La violencia es algo innato en los seres humanos	30.2	41.1	21.5	7.2	2.0	2.06	0.897
6.La paz es contraria a la existencia de conflictos	15.7	36.8	29.9	17.6	2.0	2.49	0.958
7.La paz requiere una visión interrelacionada de la realidad (social, económica, cultural, espiritual...)	2.1	15.6	48.9	33.4	3.0	3.14	0.746
8.Viviríamos en paz si acabásemos con las guerras	10.4	36.8	31.1	21.7	3.0	2.64	0.934
9.La mayoría de los conflictos internacionales se gestionan pacíficamente	31.1	45.1	19.4	4.4	2.0	1.97	0.825
10.La paz se consigue cuando se satisface las necesidades básicas de las personas	13.1	36.7	36.1	14.0	3.0	2.51	0.891
11.En los modelos sociales vigentes (capitalista, de consumo, mediáticos...) se priman más referentes violentos que pacíficos	3.5	24.1	45.9	26.5	3.0	2.95	0.803
12.La violencia física es un fenómeno más propio del género masculino que del femenino	19.6	29.2	40.1	11.1	3.0	2.43	0.928
13.Paz es lo contrario de violencia psicológica	15.9	39.5	32.1	12.6	2.0	2.41	0.901
14.Los tratados internacionales son soluciones pacíficas a los grandes problemas de violencia	8.0	38.6	47.7	5.7	3.0	2.51	0.724
15.La paz es de naturaleza social más que individual	9.8	33.8	38.4	18.0	3.0	2.65	0.887
16.Actitudes cercanas a las mujeres (el cuidado, respeto, tolerancia y ayuda mutua) actúan a favor de la paz	3.2	15.7	49.8	31.3	3.0	3.09	0.767

Ítem	% válido de respuestas				M	X	DT
	1	2	3	4			
17.Sólo hay paz cuando hay equidad social	7.1	32.8	41.8	18.3	3.0	2.71	0.845
18.Para construir un mundo más pacífico tenemos que empezar por cambiar nosotros mismos	1.7	5.0	23.5	69.9	4.0	3.62	0.660
19.La participación democrática es la manera de regular el poder por medios pacíficos	2.9	20.0	55.4	21.7	3.0	2.96	0.729
20.Desarrollo económico no siempre significa paz	3.2	11.0	39.0	46.8	3.0	3.30	0.787
21.La paz es desarrollo humano de las personas y de los pueblos	2.9	16.2	48.4	32.5	3.0	3.11	0.769
22.La paz se expresa a través de manifestaciones afectivas (saludos, miradas, abrazos...)	8.6	24.0	45.6	21.9	3.0	2.81	0.875
23.Los conflictos se deben abordar de manera no-violenta	3.2	5.9	17.5	73.4	4.0	3.61	0.739
24.Necesitamos unos valores mínimos compartidos para poder convivir pacíficamente	1.7	6.2	32.8	59.4	4.0	3.50	0.689
25.Sólo una transformación (pensamiento, emociones,...) del ser humano producirá paz en lo social y ecológico	4.2	16.9	48.7	30.1	3.0	3.05	0.799
26.La Declaración de Derechos Humanos constituye un referente válido para todas las culturas	4.8	22.1	43.6	29.5	3.0	2.98	0.843
27.Cuando hay conflicto hay violencia	20.1	36.3	26.9	16.6	2.0	2.40	0.988
28.Las religiones han contribuido a promocionar la violencia	8.0	26.9	38.8	26.3	3.0	2.83	0.909
29.Responder a la realidad de forma pacífica implica tener en cuenta el componente intelectual y el afectivo-emocional	1.2	14.5	55.9	28.3	3.0	3.11	0.682
30.Maltratar lo que está fuera de nosotros es maltratarnos a nosotros mismos	3.2	10.2	44.9	41.7	3.0	3.25	0.764
31.Establecer vías de colaboración entre la institución educativa y el entorno es un factor indispensable para educar en la paz	1.4	9.9	45.7	43.1	3.0	3.31	0.701
32.La naturaleza es fundamentalmente una fuente de recursos al servicio del ser humano	12.2	19.3	38.1	30.4	3.0	2.87	0.985
33.A través de la política se puede construir la paz	18.3	32.3	35.3	14.0	2.0	2.45	0.946
34.La responsabilidad ecológica hacia el planeta es un aspecto esencial para la paz	2.3	14.4	41.7	41.7	3.0	3.23	0.775
35.El trabajo colaborativo entre docentes facilita la instauración de una cultura de paz en el centro educativo	1.5	8.2	38.2	52.1	4.0	3.41	0.704
36.El sistema de evaluación basado sólo en los resultados genera violencia	5.1	34.6	43.6	16.6	3.0	2.72	0.800

Ítem	% válido de respuestas				M	X	DT
	1	2	3	4			
37.Los estilos de vida en el primer mundo son violentos en relación con la naturaleza	4.8	21.4	38.6	35.2	3.0	3.04	0.871
38.La paz debe privilegiar los vínculos con los demás (las responsabilidades del cuidar,...) por encima del cumplimiento de deberes y del ejercicio de derechos	3.3	27.7	50.4	18.6	3.0	2.84	0.756
39.Construir la paz implica necesariamente vivir en armonía con la naturaleza	2.7	18.3	45.0	34.0	3.0	3.10	0.789
40.La relación entre profesores y estudiantes son más jerárquicas que igualitarias	2.9	16.4	46.2	34.5	3.0	3.12	0.781
41.Una perspectiva pacífica conlleva una concepción integral del planeta	1.7	14.1	49.9	34.3	3.0	3.17	0.723
42.Unas relaciones humanas pacíficas suponen ausencia de desigualdades y represión en el ámbito personal	6.5	20.5	41.9	31.1	3.0	2.98	0.882
43.El impacto medioambiental (contaminación, cambio climático,...) sólo puede evitarse con medidas técnicas	23.0	46.7	21.8	8.6	2.0	2.16	0.876
44.El cumplimiento de los Derechos Humanos es una garantía para el desarrollo de la paz	3.9	21.5	48.0	26.6	3.0	2.97	0.799
45.La paz puede convivir con la violencia	52.3	29.9	13.0	4.8	1.0	1.70	0.871
46.Conocernos a nosotros mismos es necesario para comportarse pacíficamente	2.1	8.9	39.4	49.5	3.0	3.36	0.733
47.Los problemas del mundo son problemas de relación (con los demás, con las ideas, las cosas y la naturaleza)	2.7	13.0	49.7	34.6	3.0	3.16	0.748
48.La formación inicial del profesorado prepara a los docentes para educar en la paz	18.9	42.1	27.3	11.6	2.0	2.32	0.910
49.Las familias promueven conductas pacíficas en sus hijos	7.7	44.1	37.5	10.7	2.0	2.51	0.787
50.El cambio personal se queda sólo en el ámbito particular de la persona sin contribuir a la dimensión social de la paz	17.3	43.9	30.6	8.2	2.0	2.30	0.848
51.Promover la participación de los alumnos en su formación es un modo de trabajar la paz desde el currículum	2.3	13.6	56.3	27.8	3.0	3.10	0.705
52.La paz se basa en principios generales (igualdad, imparcialidad,...) que deben relacionarse con las circunstancias personales y contextuales	2.3	9.7	52.4	35.7	3.0	3.21	0.707
53.Las metodologías activas son necesarias para impulsar la paz en los procesos educativos	1.5	11.5	53.7	33.3	3.0	3.19	0.688

Ítem	% válido de respuestas				M	X	DT
	1	2	3	4			
54.La paz es exclusivamente un aprendizaje social	19.1	48.6	24.1	8.2	2.0	2.21	0.846
55.Paz es básicamente bondad física y verbal en la relación entre personas	17.6	41.7	32.6	8.0	2.0	2.31	0.853
56.Centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje sólo en el desarrollo cognitivo es incompatible con el cultivo de la paz	10.0	36.1	39.3	14.6	3.0	2.58	0.858
57.La presencia de personas de culturas distintas a la autóctona supone una amenaza para la estabilidad social	51.9	27.1	15.0	6.1	1.0	1.75	0.922
58.Los medios de comunicación promueven y justifican la violencia al hacerla visible de manera reiterada	6.5	26.1	40.8	26.7	3.0	2.88	0.880
59.La Educación para la Paz es un tema exclusivamente escolar	62.8	27.4	7.0	2.9	1.0	1.50	0.750
60.El sistema educativo promueve valores pacíficos	4.4	33.3	51.0	11.3	3.0	2.69	0.727
61.El funcionamiento y gestión de las instituciones educativas responde a dinámicas de carácter democrático	6.2	35.5	50.2	8.2	3.0	2.60	0.727
62.Desde la selección de contenidos curriculares se promueve una cultura de paz	4.4	34.4	49.7	11.5	3.0	2.68	0.732

Tabla 10. Resultados del análisis descriptivo general de los datos

Una breve mirada a los valores recogidos en la tabla permite apreciar que existe, entre los estudiantes de tercero de Magisterio de las siete especialidades de la Facultad de Ciencias de la Educación, un elevado nivel de acuerdo (superior al 50%) en los ítems 1, 4, 18, 19, 23, 24, 29, 35, 38, 51, 52, 53, 60 y 61. Especialmente significativos son los 9 porcentajes superiores al 55%. Este es el caso de los ítems 4, 18, 19, 23, 24, 29 y 51.

Los datos revelan que los estudiantes expresan estar especialmente de acuerdo con los ítems 19 (“La participación democrática es la manera de regular el poder por medios pacíficos”), 29 (“Responder a la realidad de forma pacífica implica tener en cuenta el componente intelectual y el afectivo-emocional”) y 51 (“Promover la participación de los alumnos en su formación es un modo de trabajar la paz desde el currículum”). Con porcentajes superiores al 55% en todos los casos. Mientras que muestran su total acuerdo en los ítems 4, 18, 23 y 24. Los ítems 18 y 23 son especialmente relevantes porque superan el 69% de las respuestas acumuladas en la opción de respuesta 4, lo que indica que la mayoría de los estudiantes se muestran partidarios de un tratamiento no

violento de los conflictos y de que los cambios en pro de la paz deben iniciarse a nivel personal.

Igualmente, existe un elevado nivel de desacuerdo (superior al 50%) en los ítems 3, 45, 57 y 59. Aunque con porcentajes superiores al 55% son relevantes los ítems 3 y 59.

Los encuestados se manifiestan totalmente en desacuerdo con el ítem 59 (“La Educación para la Paz es un tema exclusivamente escolar”) con un 62,8 % de las respuestas y con el ítem 3 (“No afrontar los conflictos conduce a la paz”) con un 57,6% de las respuestas.

Si nos centramos en los porcentajes acumulados en cada tendencia de respuesta, apreciamos que los mayores acuerdos (superiores al 80%), se encuentran en los ítems 4, 7, 16, 18, 20, 21, 23, 24, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 40, 41, 46, 47, 51, 52 y 53. Especial mención merecen los ítems 18 (“Para construir un mundo más pacífico tenemos que empezar por cambiar nosotros mismos”), 23 (“Los conflictos se deben abordar de manera no-violenta”), 24 (“Necesitamos unos valores mínimos compartidos para poder convivir pacíficamente”) y 35 (“El trabajo colaborativo entre docentes facilita la instauración de una cultura de paz en el centro educativo”), cuyos porcentajes superan el 90%.

En el caso de la acumulación de respuestas en las opciones 1 y 2 (totalmente en desacuerdo y en desacuerdo) se encuentran sólo dos ítems que superan el 80%, concretamente el ítem 59, con un 90,2%, y el 45, con un 82,2%, lo que indica que el alumnado de 3º de Magisterio se muestra especialmente en desacuerdo con que la Educación para la Paz sea una cuestión únicamente escolar y con que la paz y la violencia puedan convivir, por lo que si hay violencia no es posible la paz.

Existe otro grupo de ítems que reflejan una posición polarizada de los estudiantes de Magisterio entre la opción de acuerdo (3ª opción de respuesta) y en desacuerdo (2ª opción de respuesta). Estos ítems acumulan porcentajes superiores al 70% con una diferencia igual o inferior a 9,1 puntos. Nos referimos a los ítems 10, 13, 14, 15, 17, 36, 49, 55 y 56. Se produce un especial enfrentamiento en las posiciones que recogen los ítems 10, 15 y 56, ya que, el porcentaje acumulado en ambas opciones iguala o supera el 72,2% con una diferencia de igual o menor a 4,6 puntos entre ellas. Las concepciones del alumnado está dividida en cuanto al hecho de que la paz se consiga cuando se

satisface las necesidades básicas de las personas, para el 36,7% esto no es así, mientras que para el 36,1% si. Por otro lado, un 33,8% manifiesta que la paz no es de naturaleza social más que individual mientras que un 38,4% del alumnado dice que si lo es. Por último, un 36,1% del alumnado encuestado considera que centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje sólo en el desarrollo cognitivo no es incompatible con el cultivo de la paz, pero el 39,3% si lo considera un impedimento.

Si se examinan los valores alcanzados por los ítems en las medianas, se aprecia como la mayoría, específicamente 41 ítems tienen su mediana en el valor 3, 13 en el valor 2, 4 en el valor 4 y 4 en el valor 1. De este análisis se deduce que la mayoría de respuestas se ubican en el valor 3 (De acuerdo), mientras que son menos numerosos los ítems con medianas en las respuestas extremas ya sea en positivo (Totalmente de acuerdo, 4) o en negativo (Totalmente en desacuerdo, 1).

Los ítems cuyas medianas se sitúan en el valor 4 son: el 18 “Para construir un mundo más pacífico tenemos que empezar por cambiar nosotros mismos”, el 23 “Los conflictos se deben abordar de manera no-violenta”, el 24 “Necesitamos unos valores mínimos compartidos para poder convivir pacíficamente” y el 35 “El trabajo colaborativo entre docentes facilita la instauración de una cultura de paz en el centro educativo”. Lo que indica que los estudiantes de 3º de Magisterio están especialmente de acuerdo con que la paz requiere de cambios personales, de unos valores que permitan la convivencia, de la resolución de conflictos de forma no-violenta y del compromiso y trabajo colaborativo del profesorado.

Por el contrario, los ítems cuyas medianas se encuentran en el valor 1 son: el 3 “No afrontar los conflictos conduce a la paz”, el 45 “La paz puede convivir con la violencia”, el 57 “La presencia de personas de culturas distintas a la autóctona supone una amenaza para la estabilidad social” y el 59 “La Educación para la Paz es un tema exclusivamente escolar”. Esto indica que se muestran especialmente en desacuerdo con que no afrontar los conflictos favorezca la paz, con que la presencia de personas de diferentes culturas haga peligrar la estabilidad social y con que sólo sea un tema escolar la Educación para la Paz.

Con respecto a las medias, se comprueba que las medias más altas (iguales o superiores a 3,5) corresponden a los ítems 18 (“Para construir un mundo más pacífico tenemos que empezar por cambiar nosotros mismos”), con una puntuación de 3,62, 23 (“Los conflictos se deben abordar de manera no-violenta”), con una puntuación de 3,61, y 24 (“Necesitamos unos valores mínimos compartidos para poder convivir pacíficamente”), con una puntuación de 3,5. Éstos aluden a la necesidad de promover la dimensión interna de la paz, la resolución pacífica de conflictos y la necesidad de unos valores compartidos como paso previo para favorecer la dimensión social de la paz.

En consecuencia, los mayores desacuerdos con medias iguales o inferiores a 1,75, corresponden a los ítems 59 (“La Educación para la Paz es un tema exclusivamente escolar”), con una puntuación de 1,5, 45 (“La paz puede convivir con la violencia”), con una puntuación de 1,7, 3 (“No afrontar los conflictos conduce a la paz”), con una puntuación de 1,71, y 57 (“La presencia de personas de culturas distintas a la autóctona supone una amenaza para la estabilidad social”), con una puntuación de 1,75. Éstos hacen referencia a la necesidad de que se eduque para la paz desde diferentes ámbitos, no sólo el ámbito educativo, de que se afronten los conflictos para construir la paz, la inexistencia de una paz imperfecta donde se supere la concepción que entiende que paz y violencia no puede convivir, son contrarios o antagónicos o que no puedan existir conjuntamente, y la concepción de que la diversidad no genera inestabilidad social.

Atendiendo a los valores alcanzados en la desviación típica se aprecia que éstos están comprendidos entre 0.660 (Ítems 18, 24, 29 y 53) y 0.988 (Ítems 2, 3, 6, 27 y 32).

Las puntuaciones más bajas (menos de 0.7 sigmas) alcanzadas en la desviación típica, y por tanto, los mayores niveles de acuerdo entre los estudiantes, se encuentran en los ítems 18 “Para construir un mundo más pacífico tenemos que empezar por cambiar nosotros mismos”, 24 “Necesitamos unos valores mínimos compartidos para poder convivir pacíficamente”, 29 “Responder a la realidad de forma pacífica implica tener en cuenta el componente intelectual y afectivo-emocional” y 53 “Las metodologías activas son necesarias para impulsar la paz en los procesos educativos”.

Mientras que las puntuaciones más altas (más de 0.95 sigmas) alcanzadas por la desviación típica, y en consecuencia, mayor dispersión de respuesta y menos acuerdo entre los estudiantes, la encontramos en los ítems 2 “El tabaquismo, alcoholismo y otras drogas son una forma de violencia”, 3 “No afrontar los conflictos conduce a la paz”, 6 “La paz es contraria a la existencia de conflictos”, 27 “Cuando hay conflicto hay violencia” y 32 “La naturaleza es fundamentalmente una fuente de recursos al servicio del ser humano”.

En resumen, los ítems más significativos, en los que existe un mayor consenso, porque aglutinan mayores porcentajes, las medias más altas y menor desviación típica son el 18, el 23 y el 24. Por lo que, los encuestados están especialmente de acuerdo en que para construir un mundo más pacífico se tiene que empezar por cambiar a la persona, en que los conflictos se deben abordar de manera no-violenta y que se necesitan unos valores mínimos compartidos para poder convivir pacíficamente. Por otro lado, destacan los ítems 3, 45, 57 y 59 por sus altos porcentajes, las medias más bajas y mayor desviación típica. Esto indica que los encuestados se muestran en desacuerdo con que la paz implica hacer frente a los conflictos, implica la convivencia con la violencia, con que sea un tema únicamente escolar y con que la presencia de personas de diversas culturas repercuta negativamente en la estabilidad social.

## 2. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS FACTORIAL

En este apartado se muestran los resultados del Análisis Factorial Confirmatorio y del Análisis Factorial Exploratorio obtenidos mediante el uso de los programas SPSS y AMOS. Con la finalidad de examinar, generar y contrastar los constructos de nuestro cuestionario.

### 2.1. ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO

Con objeto de comprobar si las categorías que a priori se adoptaron para la confección de nuestro cuestionario y que resultan de la revisión bibliográfica, responden a constructos sólidos con entidad estadística se efectúa un AFC.

A continuación, se expone la representación de nuestro modelo de 6 factores.



Este modelo está construido por factores en función de las dimensiones de paz recopiladas en la revisión bibliográfica y de la validez de contenido por parte de los expertos. Los constructos que sometemos a análisis son: Factor 1: “Paz Directa” (ítems 1, 8, 10, 13, 14, 15, 22, 54 y 55), Factor 2: “Paz Estructural” (ítem 9, 17, 19, 20, 21, 31, 33, 35, 36, 40, 44, 48, 51, 53, 56, 59, 60, 61 y 62), Factor 3: “Paz Cultural” (ítems 3, 5, 6, 11, 23, 24, 26, 27, 28, 45, 49, 57 y 58), Factor 4: “Paz Feminista” (ítems 4, 12, 16, 29, 38, 42 y 52), Factor 5: “Paz ecológica o Gaia” (ítems 2, 32, 34, 37, 39, 41 y 43) y Factor 6: “Paz Interna” (ítems 7, 18, 25, 30, 46, 47 y 50), que como ya se indicó en el capítulo de “Metodología” se han utilizado de referencia para la elaboración del cuestionario en esta investigación.

En nuestro caso, se plantea que estos factores son distintos o independientes pero, a la vez, interrelacionados entre sí, véase en la figura que aparece a continuación.

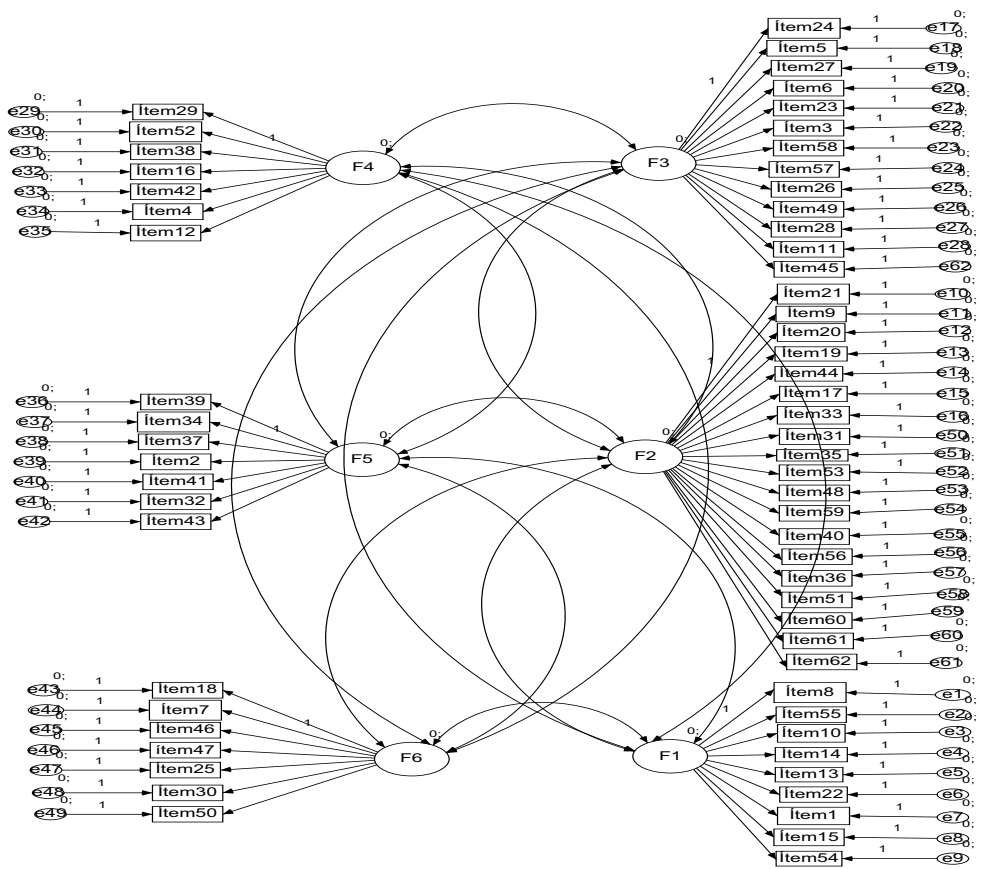


Figura 9. Diagrama de flujo modelo de 6 factores

Si se examinan los índices y medidas de bondad del ajuste, concretamente, la chi cuadrado, el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA), el índice de ajuste comparativo (CFI) y el índice de ajuste no normal (NNFI). En nuestro caso, los valores de estas medidas son las siguientes:

Chi cuadrado: 5052,041 (Se considera que tiene un buen ajuste cuando el índice es inferior a 5).

RMSEA: 0,053 (Se considera buen ajuste cuando el índice se encuentra por debajo de 0,05).

CFI: 0,569 (Se considera que tiene un buen ajuste cuando el índice es superior a 0,78).

NNFI: 0,463 (Se considera que tiene un buen ajuste cuando el índice es superior a 0,78).

Se observa que nuestro modelo no se confirma y por tanto es mejorable, ya que, el Chi cuadrado es superior a 5, el RMSEA alcanza el 0,053 y los índices CFI y NNFI no superan el 0,78 que autores como Lévy (2003) y Van Dierendonck (2004) consideran aceptable.

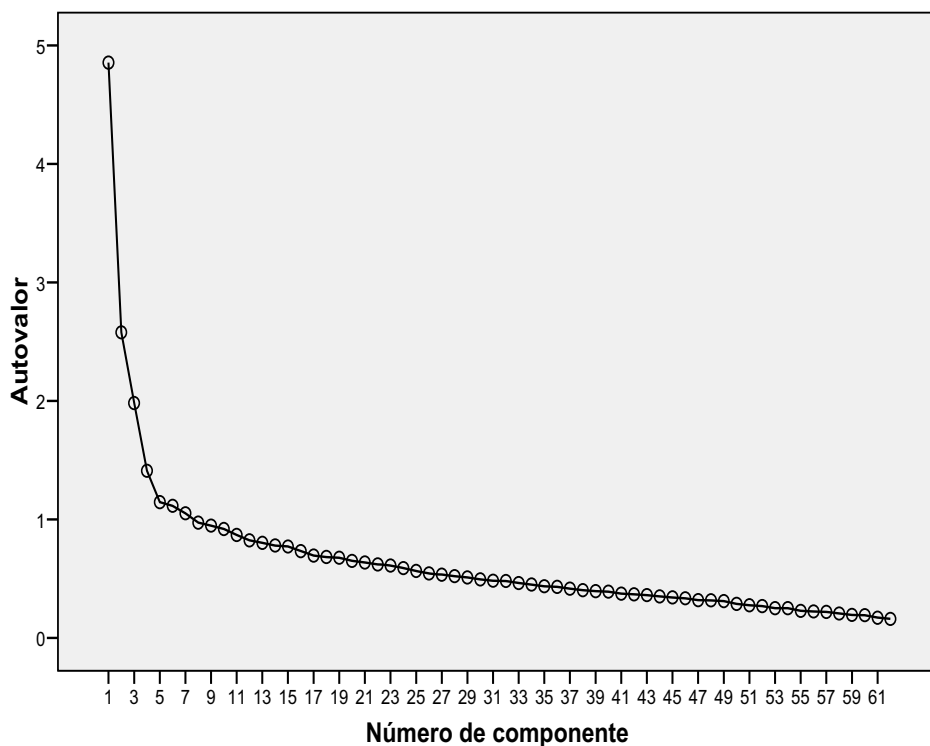
## 2.2. ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO

Con este análisis se propone estudiar la correlación de un amplio número de variables que se agrupan, y la posibilidad de reducirlas a un número determinado de factores comunes en los que se observará el peso de cada ítem a cada factor. Una vez extraídos los factores, se eligen los que mayor cantidad de varianza explican y se aplica la rotación varimax y la puntuación con el método Anderson-Rubin, cuyo objetivo es minimizar el número de ítems que hay con pesos elevados en cada factor, de forma que cada ítem esté cargado en un sólo factor y no haya dos factores con la misma distribución.

Tras aplicar el método de extracción de componentes principales que pretende reducir el número de factores al mínimo, el programa, a priori, reduce el número de factores a 19, que explican un 60% de la varianza total. Pero al examinar los componentes existen categorías que quedan vacías, sin ítems con peso relevante. Por ello, si se observa el gráfico de sedimentación que aparece a continuación, los componentes se reducen a 4, puesto en el que se produce un punto de inflexión y los autovalores comienzan a ser

inferiores a uno (Cattell y Vogelmann, 1977; Hakstiam, Rogers y Cattell, 1982; García, Gil y Rodríguez, 1995).

### Gráfico de sedimentación



*Gráfico 19. Gráfico de sedimentación de componentes*

En la tabla que aparece a continuación se muestran los factores con sus correspondientes componentes.

Ítems	Componentes			
	1	2	3	4
1.La creación de un Tribunal Penal Internacional que vigile y sancione los conflictos armados entre países facilitaría la paz				<b>X2</b>
2.El tabaquismo, alcoholismo y otras drogas son una forma de violencia		<b>X1</b>		
3.No afrontar los conflictos conduce a la paz				<b>X2</b>
4.La empatía es necesaria para trabajar la paz	<b>X3</b>			
5.La violencia es algo innato en los seres humanos			<b>X1</b>	
6.La paz es contraria a la existencia de conflictos				<b>X4</b>
7.La paz requiere una visión interrelacionada de la realidad (social, económica, cultural, espiritual...)	<b>X3</b>			

Ítems	Componentes			
	1	2	3	4
8. Viviríamos en paz si acabásemos con las guerras				X5
9. La mayoría de los conflictos internacionales se gestionan pacíficamente			X2	
10. La paz se consigue cuando se satisface las necesidades básicas de las personas			X2	
11. En los modelos sociales vigentes (capitalista, de consumo, mediáticos...) se priman más referentes violentos que pacíficos	X3			
12. La violencia física es un fenómeno más propio del género masculino que del femenino		X1		
13. Paz es lo contrario de violencia psicológica				X2
14. Los tratados internacionales son soluciones pacíficas a los grandes problemas de violencia		X3		
15. La paz es de naturaleza social más que individual				X1
16. Actitudes cercanas a las mujeres (el cuidado, respeto, tolerancia y ayuda mutua) actúan a favor de la paz	X3			
17. Sólo hay paz cuando hay equidad social	X3			
18. Para construir un mundo más pacífico tenemos que empezar por cambiar nosotros mismos	X4			
19. La participación democrática es la manera de regular el poder por medios pacíficos	X2			
20. Desarrollo económico no siempre significa paz	X3			
21. La paz es desarrollo humano de las personas y de los pueblos	X2			
22. La paz se expresa a través de manifestaciones afectivas (saludos, miradas, abrazos...)	X2			
23. Los conflictos se deben abordar de manera no-violenta	X3			
24. Necesitamos unos valores mínimos compartidos para poder convivir pacíficamente	X3			
25. Sólo una transformación (pensamiento, emociones,...) del ser humano producirá paz en lo social y ecológico	X4			
26. La Declaración de Derechos Humanos constituye un referente válido para todas las culturas		X3		
27. Cuando hay conflicto hay violencia				X4
28. Las religiones han contribuido a promocionar la violencia	X2			
29. Responder a la realidad de forma pacífica implica tener en cuenta el componente intelectual y el afectivo-emocional	X5			
30. Maltratar lo que está fuera de nosotros es maltratarnos a nosotros mismos	X4			
31. Establecer vías de colaboración entre la institución educativa y el entorno es un factor indispensable para educar en la paz	X5			
32. La naturaleza es fundamentalmente una fuente de recursos al servicio del ser humano				X3
33. A través de la política se puede construir la paz		X3		
34. La responsabilidad ecológica hacia el planeta es un aspecto esencial para la paz	X4			
35. El trabajo colaborativo entre docentes facilita la instauración de una cultura de paz en el centro educativo	X4			
36. El sistema de evaluación basado sólo en los resultados genera violencia	X3			

Concepciones acerca de la paz desde la perspectiva de los estudiantes de Magisterio

Ítems	Componentes			
	1	2	3	4
37.Los estilos de vida en el primer mundo son violentos en relación con la naturaleza	X3			
38.La paz debe privilegiar los vínculos con los demás (las responsabilidades del cuidar,...) por encima del cumplimiento de deberes y del ejercicio de derechos	X3			
39.Construir la paz implica necesariamente vivir en armonía con la naturaleza	X4			
40.La relación entre profesores y estudiantes son más jerárquicas que igualitarias	X1			
41.Una perspectiva pacífica conlleva una concepción integral del planeta	X4			
42.Unas relaciones humanas pacíficas suponen ausencia de desigualdades y represión en el ámbito personal	X2			
43.El impacto medioambiental (contaminación, cambio climático,...) sólo puede evitarse con medidas técnicas			X3	
44.El cumplimiento de los Derechos Humanos es una garantía para el desarrollo de la paz		X3		
45.La paz puede convivir con la violencia				X2
46.Conocernos a nosotros mismos es necesario para comportarse pacíficamente	X3			
47.Los problemas del mundo son problemas de relación (con los demás, con las ideas, las cosas y la naturaleza)	X4			
48.La formación inicial del profesorado prepara a los docentes para educar en la paz		X3		
49.Las familias promueven conductas pacíficas en sus hijos		X3		
50.El cambio personal se queda sólo en el ámbito particular de la persona sin contribuir a la dimensión social de la paz			X1	
51.Promover la participación de los alumnos en su formación es un modo de trabajar la paz desde el currículum	X4			
52.La paz se basa en principios generales (igualdad, imparcialidad,...) que deben relacionarse con las circunstancias personales y contextuales	X4			
53.Las metodologías activas son necesarias para impulsar la paz en los procesos educativos	X4			
54.La paz es exclusivamente un aprendizaje social			X4	
55.Paz es básicamente bondad física y verbal en la relación entre personas			X3	
56.Centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje sólo en el desarrollo cognitivo es incompatible con el cultivo de la paz			X2	
57.La presencia de personas de culturas distintas a la autóctona supone una amenaza para la estabilidad social			X3	
58.Los medios de comunicación promueven y justifican la violencia al hacerla visible de manera reiterada	X2			
59.La Educación para la Paz es un tema exclusivamente escolar			X4	
60.El sistema educativo promueve valores pacíficos		X5		
61.El funcionamiento y gestión de las instituciones educativas responde a dinámicas de carácter democrático		X5		
62.Desde la selección de contenidos curriculares se promueve una cultura de paz		X5		

Tabla 11. Estructura simple de factores

En la tabla anterior se presenta la estructura simple que recoge las variables sometidas a análisis factorial y que presentan una saturación mayor que 0,2.

Las saturaciones han sido señaladas de acuerdo a la siguiente escala:

$$X1 = 0,2-0,299$$

$$X2 = 0,3-0,399$$

$$X3 = 0,4-0,499$$

$$X4 = 0,5-0,599$$

$$X5 = 0,6-0,699$$

El porcentaje de varianza explicada en general con los 4 factores considerados es del 39,6%.

Una vez establecidas las variables componentes de cada factor, y tras eliminar los ítems con saturaciones inferiores a 0,3, tal y como recomienda Comrey (1985) y Costello y Osborne (2005), se describen cada uno de los 4 factores.

<b>FACTOR 1</b>	
4.La empatía es necesaria para trabajar la paz	<b>0,439</b>
7.La paz requiere una visión interrelacionada de la realidad (social, económica, cultural, espiritual...)	<b>0,448</b>
11.En los modelos sociales vigentes (capitalista, de consumo, mediáticos...) se priman más referentes violentos que pacíficos	<b>0,469</b>
16.Actitudes cercanas a las mujeres (el cuidado, respeto, tolerancia y ayuda mutua) actúan a favor de la paz	<b>0,482</b>
17.Sólo hay paz cuando hay equidad social	<b>0,409</b>
18.Para construir un mundo más pacífico tenemos que empezar por cambiar nosotros mismos	<b>0,512</b>
19.La participación democrática es la manera de regular el poder por medios pacíficos	<b>0,356</b>
20.Desarrollo económico no siempre significa paz	<b>0,447</b>
21.La paz es desarrollo humano de las personas y de los pueblos	<b>0,369</b>

<b>FACTOR 1</b>	
22.La paz se expresa a través de manifestaciones afectivas (saludos, miradas, abrazos...)	<b>0,314</b>
23.Los conflictos se deben abordar de manera no-violenta	<b>0,430</b>
24.Necesitamos unos valores mínimos compartidos para poder convivir pacíficamente	<b>0,440</b>
25.Sólo una transformación (pensamiento, emociones,...) del ser humano producirá paz en lo social y ecológico	<b>0,598</b>
28.Las religiones han contribuido a promocionar la violencia	<b>0,330</b>
29.Responder a la realidad de forma pacífica implica tener en cuenta el componente intelectual y el afectivo-emocional	<b>0,609</b>
30.Maltratar lo que está fuera de nosotros es maltratarnos a nosotros mismos	<b>0,509</b>
31.Establecer vías de colaboración entre la institución educativa y el entorno es un factor indispensable para educar en la paz	<b>0,619</b>
34.La responsabilidad ecológica hacia el planeta es un aspecto esencial para la paz	<b>0,564</b>
35.El trabajo colaborativo entre docentes facilita la instauración de una cultura de paz en el centro educativo	<b>0,527</b>
36.El sistema de evaluación basado sólo en los resultados genera violencia	<b>0,429</b>
37.Los estilos de vida en el primer mundo son violentos en relación con la naturaleza	<b>0,496</b>
38.La paz debe privilegiar los vínculos con los demás (las responsabilidades del cuidar,...) por encima del cumplimiento de deberes y del ejercicio de derechos	<b>0,432</b>
39.Construir la paz implica necesariamente vivir en armonía con la naturaleza	<b>0,594</b>
41.Una perspectiva pacífica conlleva una concepción integral del planeta	<b>0,597</b>
42.Unas relaciones humanas pacíficas suponen ausencia de desigualdades y represión en el ámbito personal	<b>0,359</b>
46.Conocernos a nosotros mismos es necesario para comportarse pacíficamente	<b>0,459</b>
47.Los problemas del mundo son problemas de relación (con los demás, con las ideas, las cosas y la naturaleza)	<b>0,554</b>
51.Promover la participación de los alumnos en su formación es un modo de trabajar la paz desde el currículum	<b>0,500</b>
52.La paz se basa en principios generales (igualdad, imparcialidad...) que deben relacionarse con las circunstancias personales y contextuales	<b>0,472</b>
53.Las metodologías activas son necesarias para impulsar la paz en los procesos educativos	<b>0,574</b>
58.Los medios de comunicación promueven y justifican la violencia al hacerla visible de manera reiterada	<b>0,372</b>

Tabla 12. Factor primero

El primer factor recoge 31 ítems relacionados con los aspectos generales que definen el concepto de paz holística. En este factor se describen aspectos condicionantes de la paz en diferentes dimensiones o ámbitos.

Un primer bloque de ítems versan sobre algunas condiciones de paz en el ámbito social, éstos son los ítems 4, 11, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 38, 47, 52, 58. Un segundo bloque, que comprende los ítems 7, 18, 25, 29, 30, 42 y 46, hace referencia a las condiciones de paz en la dimensión interna de la persona. El tercer bloque contiene aspectos educativos que condicionan la paz, éste engloba los ítems 31, 35, 36, 51 y 53. Por último, los ítems 34, 37, 39 y 41 hacen referencia a las condiciones de paz con el medio o lo que se denomina dimensión ecológica de la paz.

Este primer factor podría denominarse “Paz Integral”.

<b>FACTOR 2</b>	
14.Los tratados internacionales son soluciones pacíficas a los grandes problemas de violencia	<b>0,474</b>
26.La Declaración de Derechos Humanos constituye un referente válido para todas las culturas	<b>0,456</b>
33.A través de la política se puede construir la paz	<b>0,479</b>
44.El cumplimiento de los Derechos Humanos es una garantía para el desarrollo de la paz	<b>0,462</b>
48.La formación inicial del profesorado prepara a los docentes para educar en la paz	<b>0,472</b>
49.Las familias promueven conductas pacíficas en sus hijos	<b>0,466</b>
60.El sistema educativo promueve valores pacíficos	<b>0,671</b>
61.El funcionamiento y gestión de las instituciones educativas responde a dinámicas de carácter democrático	<b>0,609</b>
62.Desde la selección de contenidos curriculares se promueve una cultura de paz	<b>0,619</b>

*Tabla 13. Factor segundo*

El segundo factor recoge ítems que relacionan la paz con las principales instituciones: la familia, la educación y la política. Los ítems 14, 26, 33 y 44 relacionan la política con la paz, viendo la política como un camino para fomentar la paz. Un segundo grupo de ítems (48, 61 y 63) expresan la potencialidad de la educación para potenciar la paz. Y por último, el ítem 49 que asocia la familia como promotora de paz.

A este segundo factor se le atribuye el nombre de “Paz como responsabilidad institucional”.



<b>FACTOR 3</b>	
9.La mayoría de los conflictos internacionales se gestionan pacíficamente	<b>0,370</b>
10.La paz se consigue cuando se satisface las necesidades básicas de las personas	<b>0,318</b>
32.La naturaleza es fundamentalmente una fuente de recursos al servicio del ser humano	<b>0,475</b>
43.El impacto medioambiental (contaminación, cambio climático,...) sólo puede evitarse con medidas técnicas	<b>0,480</b>
54.La paz es exclusivamente un aprendizaje social	<b>0,580</b>
55.Paz es básicamente bondad física y verbal en la relación entre personas	<b>0,427</b>
56.Centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje sólo en el desarrollo cognitivo es incompatible con el cultivo de la paz	<b>0,359</b>
57.La presencia de personas de culturas distintas a la autóctona supone una amenaza para la estabilidad social	<b>0,459</b>
59.La Educación para la Paz es un tema exclusivamente escolar	<b>0,507</b>

*Tabla 14. Factor tercero*

El tercer factor engloba ítems que aluden a la dimensión social, educativa y medioambiental de la paz. Este factor está compuesto por tres bloques. Uno de ellos, engloba los ítems 9, 10, 55 y 57 que hacen referencia a la dimensión social de la paz. El segundo contiene los ítems 32 y 43 que hacen referencia a una dimensión medioambiental o ecológica; y por último, los ítems 54, 56 y 59 que contienen ideas que relacionan el aprendizaje y la paz.

Este factor es denominado “La paz desde la perspectiva social”.

<b>FACTOR 4</b>	
1.La creación de un Tribunal Penal Internacional que vigile y sancione los conflictos armados entre países facilitaría la paz	<b>0,310</b>
3.No afrontar los conflictos conduce a la paz	<b>0,310</b>
6.La paz es contraria a la existencia de conflictos	<b>0,529</b>
8.Viviríamos en paz si acabásemos con las guerras	<b>0,619</b>
13.Paz es lo contrario de violencia psicológica	<b>0,313</b>
27.Cuando hay conflicto hay violencia	<b>0,596</b>
45.La paz puede convivir con la violencia	<b>0,352</b>

*Tabla 15. Factor cuarto*

Por último, el cuarto factor comprende ítems que relacionan la paz y con los conflictos. Concretamente, este factor está compuesto por 7 ítems. Los ítems 3, 6, 13, 27 y 45 hacen referencia a la relación entre conflictos, paz y violencia, mientras que los ítems 1 y 8 versan sobre posibles soluciones a conflictos que desemboquen en paz. Dada la temática de los ítems este último factor recibe el nombre de “La paz desde el conflicto y la violencia”.

### 3. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DE CADA UNA DE LAS VARIABLES CONTEXTUALES

A continuación, y con objeto de examinar si existen diferencias significativas entre las variables independientes y los ítems del cuestionario, se recogen los resultados de la comparación de las respuestas en función de cada una de las variables contextuales. Para todas ellas, se utilizan contrastes no paramétricos (para distribuciones que no cumplen la normalidad), y que permiten contrastar si existen diferencias significativas (nivel alfa menor a 0,05) en las respuestas de los encuestados entre las modalidades de las variables contextuales (edad, género, especialidad, elección de la titulación, experiencia previa como docentes, formación cursando la asignatura Educación para la Paz, formación complementaria con la Educación para la Paz y satisfacción con la formación inicial recibida) y las variables dependientes.

#### 3.1. ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DE LA EDAD

Ítems	P	Edad	X	DT	Resultado
2. El tabaquismo, alcoholismo y otras drogas son una forma de violencia	0,01	18-22	2,52	0,92	18-22
		23-27	2,27	0,97	>+28>23-27
		+28	2,46	0,99	
4.La empatía es necesaria para trabajar la paz	0,01	18-22	3,35	0,79	+28>
		23-27	3,49	0,78	23-27>18-22
		+28	3,51	0,82	
7.La paz requiere una visión interrelacionada de la realidad (social, económica, cultural, espiritual...)	0,01	18-22	3,10	0,72	+28> 23-27
		23-27	3,13	0,75	>18-22
		+28	3,33	0,80	
8.Viviríamos en paz si acabásemos con las guerras	0,05	18-22	2,70	0,92	18-22>
		23-27	2,60	0,98	22-27
		+28	2,42	0,83	>+28
9.La mayoría de los conflictos internacionales se gestionan pacíficamente	0,03	18-22	1,98	0,79	18-22
		23-27	1,87	0,84	>+28>23-27
		+28	1,97	0,89	
15.La paz es de naturaleza social más que individual	0,04	18-22	2,72	0,85	18-22
		23-27	2,54	0,90	>+28>23-27
		+28	2,65	0,95	
20.Desarrollo económico no siempre significa paz	0,04	18-22	3,26	0,78	+28>23-27
		23-27	3,29	0,82	>18-22
		+28	3,50	0,66	
23.Los conflictos se deben abordar de manera no-violenta	0,01	18-22	3,59	0,76	+28>18-22>23-27
		23-27	3,58	0,73	
		+28	3,82	0,55	
24.Necesitamos unos valores mínimos compartidos para poder convivir pacíficamente	0,02	18-22	3,46	0,65	+28>23-27>18-22
		23-27	3,51	0,75	
		+28	3,64	0,64	

Ítems	P	Edad	X	DT	Resultado
25.Sólo una transformación (pensamiento, emociones,...) del ser humano producirá paz en lo social y ecológico	0,01	18-22	2,99	0,80	+28>23-27>18-22
		23-27	3,08	0,79	
		+28	3,28	0,75	
27.Cuando hay conflicto hay violencia	0,04	18-22	2,46	0,97	18-22>23-27>+28
		23-27	2,37	0,96	
		+28	2,16	1,05	
29.Responder a la realidad de forma pacífica implica tener en cuenta el componente intelectual y el afectivo-emocional	0,01	18-22	3,10	0,65	+28>18-22>23-27
		23-27	3,06	0,72	
		+28	3,33	0,68	
30.Maltratar lo que está fuera de nosotros es maltratarnos a nosotros mismos	0,00	18-22	3,26	0,72	+28>18-22>23-27
		23-27	3,15	0,84	
		+28	3,50	0,70	
32.La naturaleza es fundamentalmente una fuente de recursos al servicio del ser humano	0,00	18-22	2,95	0,94	18-22>23-27>+28
		23-27	2,85	0,97	
		+28	2,43	1,13	
33.A través de la política se puede construir la paz	0,02	18-22	2,43	0,90	+28>18-22>23-27
		23-27	2,39	0,99	
		+28	2,71	0,99	
34.La responsabilidad ecológica hacia el planeta es un aspecto esencial para la paz	0,00	18-22	3,21	0,74	+28>18-22>23-27
		23-27	3,15	0,84	
		+28	3,49	0,70	
37.Los estilos de vida en el primer mundo son violentos en relación con la naturaleza	0,01	18-22	2,97	0,86	+28>23-27>18-22
		23-27	3,07	0,89	
		+28	3,30	0,78	
39.Construir la paz implica necesariamente vivir en armonía con la naturaleza	0,01	18-22	3,05	0,78	+28>23-27>18-22
		23-27	3,13	0,81	
		+28	3,33	0,71	
41.Una perspectiva pacífica conlleva una concepción integral del planeta	0,00	18-22	3,12	0,70	+28>23-27>18-22
		23-27	3,15	0,76	
		+28	3,45	0,64	
43.El impacto medioambiental (contaminación, cambio climático,...) sólo puede evitarse con medidas técnicas	0,01	18-22	2,21	0,86	18-22>23-27>+28
		23-27	2,16	0,88	
		+28	1,89	0,88	
48.La formación inicial del profesorado prepara a los docentes para educar en la paz	0,01	18-22	2,39	0,88	18-22>23-27>+28
		23-27	2,28	0,96	
		+28	2,05	0,84	
49.Las familias promueven conductas pacíficas en sus hijos	0,05	18-22	2,57	0,76	18-22>23-27>+28
		23-27	2,45	0,80	
		+28	2,38	0,81	
57.La presencia de personas de culturas distintas a la autóctona supone una amenaza para la estabilidad social	0,01	18-22	1,82	0,94	18-22>23-27>+28
		23-27	1,71	0,92	
		+28	1,50	0,77	
59.La Educación para la Paz es un tema exclusivamente escolar	0,01	18-22	1,55	0,76	18-22>23-27>+28
		23-27	1,47	0,74	
		+28	1,30	0,54	

Tabla 16. Resultados del análisis de contraste en función de la edad

En la anterior tabla se observan las diferencias significativas en función de la edad de los encuestados.

Una breve mirada a la tabla permite apreciar que se producen diferencias significativas entre las percepciones de los estudiantes de 3º de Magisterio con edades comprendidas entre los 18 y los 22 y los mayores de 28 años.

Los encuestados cuya edad está comprendida entre los 18 y los 22, están más de acuerdo con los siguientes ítems: “El tabaquismo, alcoholismo y otras drogas son una forma de violencia”, “Viviríamos en paz si acabásemos con las guerras”, “La mayoría de conflictos internacionales se gestionan pacíficamente”, “La paz es de naturaleza más social que individual”, “Cuando hay conflicto hay violencia”, “La naturaleza es fundamentalmente una fuente de recursos al servicio del ser humano”, “El impacto medioambiental (contaminación, cambio climático,...) sólo puede evitarse con medidas técnicas”, “La formación inicial del profesorado prepara a los docentes para educar en la paz”, “Las familias promueven conductas pacíficas en sus hijos”, “La presencia de personas de culturas distintas a la autóctona supone una amenaza para la estabilidad social” y “La Educación para la Paz es un tema exclusivamente escolar”.

Por otro lado, los encuestados mayores de 28 años están más de acuerdo con estos ítems: “La empatía es necesaria para trabajar la paz”, “La paz requiere una visión interrelacionada de la realidad”, “Desarrollo económico no siempre significa paz”, “Los conflictos se deben abordar de manera no-violenta”, “Necesitamos unos valores mínimos compartidos para poder convivir pacíficamente”, “Sólo una transformación del ser humano producirá paz en lo social y ecológico”, “Responder a la realidad de forma pacífica implica tener en cuenta el componente intelectual y el afectivo-emocional”, “Maltratar lo que está fuera de nosotros es maltratarnos a nosotros mismos”, “A través de la política se puede construir la paz”, “La responsabilidad ecológica hacia el planeta es un aspecto esencial para la paz”, “Los estilos de vida en el primer mundo son violentos en relación con la naturaleza”, “Construir la paz implica necesariamente vivir en armonía con la naturaleza” y “Una perspectiva pacífica conlleva una concepción integral del planeta”.

### 3.2. ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DEL GÉNERO

Ítems	P	Género	X	DT	Resultado
2.El tabaquismo, alcoholismo y otras drogas son una forma de violencia	0,00	F	2,54	0,91	F>M
		M	2,21	1,00	
5.La violencia es algo innato en los seres humanos	0,00	F	1,93	0,84	F<M
		M	2,35	0,94	
8.Viviríamos en paz si acabásemos con las guerras	0,00	F	2,72	0,89	F>M
		M	2,41	0,99	
9.La mayoría de los conflictos internacionales se gestionan pacíficamente	0,04	F	1,92	0,78	F<M
		M	2,08	0,89	
16.Actitudes cercanas a las mujeres (el cuidado, respeto, tolerancia y ayuda mutua) actúan a favor de la paz	0,00	F	3,16	0,71	F>M
		M	2,91	0,87	
18.Para construir un mundo más pacífico tenemos que empezar por cambiar nosotros mismos	0,01	F	3,67	0,59	F>M
		M	3,50	0,71	
24.Necesitamos unos valores mínimos compartidos para poder convivir pacíficamente	0,02	F	3,54	0,66	F>M
		M	3,41	0,72	
28.Las religiones han contribuido a promocionar la violencia	0,01	F	2,77	0,89	F<M
		M	2,97	0,93	
32.La naturaleza es fundamentalmente una fuente de recursos al servicio del ser humano	0,01	F	2,94	0,94	F>M
		M	2,67	1,07	
35.El trabajo colaborativo entre docentes facilita la instauración de una cultura de paz en el centro educativo	0,00	F	3,48	0,66	F>M
		M	3,23	0,77	
43.El impacto medioambiental (contaminación, cambio climático,...) sólo puede evitarse con medidas técnicas	0,03	F	2,12	0,85	F<M
		M	2,28	0,92	
45.La paz puede convivir con la violencia	0,01	F	1,65	0,83	F<M
		M	1,86	0,96	
46.Conocernos a nosotros mismos es necesario para comportarse pacíficamente	0,00	F	3,43	0,68	F>M
		M	3,21	0,83	
49.Las familias promueven conductas pacíficas en sus hijos	0,00	F	2,58	0,79	F>M
		M	2,32	0,75	
50.El cambio personal se queda sólo en el ámbito particular de la persona sin contribuir a la dimensión social de la paz	0,01	F	2,24	0,84	F<M
		M	2,43	0,84	
57.La presencia de personas de culturas distintas a la autóctona supone una amenaza para la estabilidad social	0,01	F	1,67	0,85	F<M
		M	1,92	1,05	

Tabla 17. Resultados del análisis de contraste en función del género

En la tabla se aprecia como existen diferencias significativas en las percepciones de los encuestados en función del género. Concretamente, las futuras docentes están más de acuerdo que el masculino con que “El tabaquismo, alcoholismo y otras drogas son una forma de violencia”, “Viviríamos en paz si acabásemos con las guerras”, “Actitudes cercanas a las mujeres (el cuidado, respeto, tolerancia y ayuda mutua) actúan a favor de

la paz”, “Para construir un mundo más pacífico tenemos que empezar por cambiar nosotros mismos”, “Necesitamos unos valores mínimos compartidos para poder convivir pacíficamente”, “La naturaleza es fundamentalmente una fuente de recursos al servicio del ser humano”, “El trabajo colaborativo entre docentes facilita la instauración de una cultura de paz en el centro educativo”, “Conocernos a nosotros mismos es necesario para comportarse pacíficamente” y “Las familias promueven conductas pacíficas en sus hijos”.

Por otro lado, los futuros docentes se muestran más de acuerdo en los siguientes ítems: “La violencia es algo innato en los seres humanos”, “La mayoría de los conflictos internacionales se gestionan pacíficamente”, “Las religiones han contribuido a promocionar la violencia”, “El impacto medioambiental (contaminación, cambio climático,...) sólo puede evitarse con medidas técnicas”, “La paz puede convivir con la violencia”, “El cambio personal se queda sólo en el ámbito particular de la persona sin contribuir a la dimensión social de la paz” y “La presencia de personas de culturas distintas a la autóctona supone una amenaza para la estabilidad social”.

### 3.3. ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DE LA ELECCIÓN DE LA TITULACIÓN

Ítems	P	Elección	X	DT	Resultado
14.Los tratados internacionales son soluciones pacíficas a los grandes problemas de violencia	0,02	1ª	2,47	0,71	Otras>2ª>1ª
		2ª	2,62	0,72	
		Otras	2,65	0,78	
18.Para construir un mundo más pacífico tenemos que empezar por cambiar nosotros mismos	0,02	1ª	3,64	0,65	Otras>1ª>2ª
		2ª	3,50	0,82	
		Otras	3,76	0,49	
22.La paz se expresa a través de manifestaciones afectivas (saludos, miradas, abrazos...)	0,04	1ª	2,85	0,87	1ª>Otras>2ª
		2ª	2,67	0,83	
		Otras	2,83	1,00	
24.Necesitamos unos valores mínimos compartidos para poder convivir pacíficamente	0,01	1ª	3,55	0,65	1ª>Otras>2ª
		2ª	3,37	0,73	
		Otras	3,39	0,80	
32.La naturaleza es fundamentalmente una fuente de recursos al servicio del ser humano	0,04	1ª	2,92	0,99	1ª>2ª>Otras
		2ª	2,73	0,94	
		Otras	2,71	0,98	
34.La responsabilidad ecológica hacia el planeta es un aspecto esencial para la paz	0,04	1ª	3,27	0,76	1ª>Otras>2ª
		2ª	3,10	0,77	
		Otras	3,20	0,93	
39.Construir la paz implica necesariamente vivir en armonía con la naturaleza	0,02	1ª	3,16	0,76	1ª>Otras>2ª
		2ª	2,96	0,81	
		Otras	2,97	0,89	

Ítems	P	Elección	X	DT	Resultado
46. Conocernos a nosotros mismos es necesario para comportarse pacíficamente	0,03	1ª	3,40	0,71	Otras > 1ª > 2ª
		2ª	3,23	0,77	
		Otras	3,46	0,70	
48. La formación inicial del profesorado prepara a los docentes para educar en la paz	0,04	1ª	2,27	0,89	Otras > 2ª > 1ª
		2ª	2,39	0,90	
		Otras	2,66	1,05	
55. Paz es básicamente bondad física y verbal en la relación entre personas	0,00	1ª	2,31	0,84	2ª > 1ª > Otras
		2ª	2,43	0,87	
		Otras	1,89	0,83	
57. La presencia de personas de culturas distintas a la autóctona supone una amenaza para la estabilidad social	0,04	1ª	1,70	0,89	2ª > Otras > 1ª
		2ª	1,90	0,95	
		Otras	1,83	1,07	
61. El funcionamiento y gestión de las instituciones educativas responde a dinámicas de carácter democrático	0,04	1ª	2,61	0,71	2ª > Otras > 1ª
		2ª	2,65	0,75	
		Otras	2,34	0,72	

Tabla 18. Resultados del análisis de contraste en función de la elección de la titulación

Como muestra la tabla anterior, existen diferencias significativas en función de la elección de la titulación.

Los encuestados que eligen la titulación de Magisterio como 1ª opción están más de acuerdo con que “La paz se expresa a través de manifestaciones afectivas (saludos, miradas, abrazos...)”, “Necesitamos unos valores mínimos compartidos para poder convivir pacíficamente”, “La naturaleza es fundamentalmente una fuente de recursos al servicio del ser humano”, “La responsabilidad ecológica hacia el planeta es un aspecto esencial para la paz” y “Construir la paz implica necesariamente vivir en armonía con la naturaleza”.

Aquellos estudiantes que eligieron su especialidad en 2ª opción se muestran especialmente de acuerdo con que la “Paz es básicamente bondad física y verbal en la relación entre personas”, “La presencia de personas de culturas distintas a la autóctona supone una amenaza para la estabilidad social” y “El funcionamiento y gestión de las instituciones educativas responde a dinámicas de carácter democrático”.

Por último, los estudiantes de Magisterio que eligen su titulación como 3ª u otra opción están más de acuerdo con que “Los tratados internacionales son soluciones pacíficas a los grandes problemas de violencia”, “Para construir un mundo más pacífico tenemos que empezar por cambiar nosotros mismos”, “Conocernos a nosotros mismos es necesario para comportarse pacíficamente” y “La formación inicial del profesorado prepara a los docentes para educar en la paz”.

3.4. ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DE LA ESPECIALIDAD

Ítems	P	Especialidad	X	DT	Resultado
1.La creación de un Tribunal Penal Internacional que vigile y sancione los conflictos armados entre países facilitaría la paz	0,00	E. Especial	2,93	0,82	L.E.>
		E.Infantil	2,90	0,75	A.L.>
		E.Primaria	3,10	0,75	E.P.>
		E.Musical	2,66	0,90	E.F. >
		Lengua Ext.	3,13	0,75	E.E. >
		Audición y L.	3,11	0,64	E.I.>
		E.Física	3,00	0,86	E. M.
2.El tabaquismo, alcoholismo y otras drogas son una forma de violencia	0,04	E. Especial	2,41	1,02	E. I.>
		E.Infantil	2,66	0,89	E. F.>
		E.Primaria	2,38	0,85	E. E.>
		E.Musical	2,25	1,03	E. P.>
		Lengua Ext.	2,33	1,04	A.L. >
		Audición y L.	2,37	0,85	L.E. >
		E.Física	2,43	1,02	E. M.
5.La violencia es algo innato en los seres humanos	0,00	E. Especial	2,04	1,09	L.E.>
		E.Infantil	1,87	0,79	E.M.>
		E.Primaria	1,97	0,84	E. F.>
		E.Musical	2,25	0,94	A.L.>
		Lengua Ext.	2,35	1,03	E. E.>
		Audición y L.	2,09	0,72	E. P.>
		E.Física	2,17	0,89	E. I.
8.Viviríamos en paz si acabásemos con las guerras	0,04	E. Especial	2,38	0,98	L.E.>
		E.Infantil	2,68	0,89	A.L. >
		E.Primaria	2,64	0,87	E. I.>
		E.Musical	2,49	1,06	E. P.>
		Lengua Ext.	2,95	0,99	E. F.>
		Audición y L.	2,76	0,82	E.M>
		E.Física	2,60	0,92	E. E.
9.La mayoría de los conflictos internacionales se gestionan pacíficamente	0,03	E. Especial	1,95	0,88	L.E.>
		E.Infantil	1,83	0,72	E.F.>
		E.Primaria	2,02	0,81	E. P.>
		E.Musical	1,97	0,87	E.M.>
		Lengua Ext.	2,27	0,95	E. E.>
		Audición y L.	1,78	0,75	E. I.>
		E.Física	2,03	0,81	A.L.
10.La paz se consigue cuando se satisface las necesidades básicas de las personas	0,00	E. Especial	2,43	0,87	L.E.>
		E.Infantil	2,37	0,92	A.L. >
		E.Primaria	2,54	0,86	E. P. >
		E.Musical	2,40	0,87	E.F. >
		Lengua Ext.	2,90	0,96	E.E.>
		Audición y L.	2,67	0,79	E.M.>
		E.Física	2,51	0,83	E. I.



Ítems	P	Especialidad	X	DT	Resultado
11.En los modelos sociales vigentes (capitalista, de consumo, mediáticos...) se priman más referentes violentos que pacíficos	0,02	E. Especial	2,98	0,77	L.E.>
		E.Infantil	2,93	0,76	E.E.=A.L.
		E.Primaria	2,90	0,77	> E.I.>
		E.Musical	2,88	0,91	E.F.>
		Lengua Ext.	3,31	0,73	E. P.>
		Audición y L.	2,98	0,85	E.M.
		E.Física	2,91	0,82	
12.La violencia física es un fenómeno más propio del género masculino que del femenino	0,04	E. Especial	2,09	0,97	E.M.>
		E.Infantil	2,52	0,92	A. L.>
		E.Primaria	2,32	0,92	E.I.>
		E.Musical	2,55	0,91	E.F. >
		Lengua Ext.	2,44	1,00	L.E.>
		Audición y L.	2,54	0,91	E. P.>
		E.Física	2,48	0,83	E. E.
15.La paz es de naturaleza social más que individual	0,00	E. Especial	2,48	0,97	E.F.>
		E.Infantil	2,61	0,86	L.E. >
		E.Primaria	2,54	0,87	A.L. >
		E.Musical	2,53	0,93	E. I. >
		Lengua Ext.	2,85	0,82	E. P.>
		Audición y L.	2,67	0,87	E.M.>
		E.Física	2,91	0,83	E. E.
17.Sólo hay paz cuando hay equidad social	0,02	E. Especial	2,82	0,71	L.E. >
		E.Infantil	2,67	0,77	E. E. >
		E.Primaria	2,61	0,86	E.M. >
		E.Musical	2,75	0,90	E.F.>
		Lengua Ext.	3,06	0,80	E.I. >
		Audición y L.	2,54	0,98	E. P. >
		E.Física	2,73	0,85	A.L.
18.Para construir un mundo más pacífico tenemos que empezar por cambiar nosotros mismos	0,01	E. Especial	3,64	0,67	E. I.>
		E.Infantil	3,75	0,55	E. E.>
		E.Primaria	3,63	0,60	E. P.=A.L.
		E.Musical	3,55	0,77	>E. M. >
		Lengua Ext.	3,50	0,62	L. E.>
		Audición y L.	3,63	0,64	E.F.
		E.Física	3,47	0,78	
19.La participación democrática es la manera de regular el poder por medios pacíficos	0,04	E. Especial	2,93	0,80	L.E. >
		E.Infantil	2,86	0,69	E. P. >
		E.Primaria	3,05	0,74	E.M. >
		E.Musical	3,01	0,80	E. E. >
		Lengua Ext.	3,13	0,73	E.F. >
		Audición y L.	2,80	5,82	E. I.>
		E.Física	2,91	0,68	A. L.
22.La paz se expresa a través de manifestaciones afectivas (saludos, miradas, abrazos...)	0,03	E. Especial	2,77	0,87	E. I.>
		E.Infantil	2,95	0,87	E. P.>
		E.Primaria	2,87	0,83	A. L.>
		E.Musical	2,70	0,92	E.F.=E.E.
		Lengua Ext.	2,51	0,96	> E.M. >
		Audición y L.	2,78	0,86	L.E.
		E.Física	2,77	0,81	

Ítems	P	Especialidad	X	DT	Resultado
24.Necesitamos unos valores mínimos compartidos para poder convivir pacíficamente	0,00	E. Especial	3,95	0,55	E. E.>
		E.Infantil	3,62	0,60	A.L. >
		E.Primaria	3,47	0,69	E.I. >
		E.Musical	3,49	0,68	E.M. >
		Lengua Ext.	3,39	0,73	E. P. >
		Audición y L.	3,63	0,57	L. E.>
		E.Física	3,27	0,83	E.F.
26.La Declaración de Derechos Humanos constituye un referente válido para todas las culturas	0,02	E. Especial	2,89	0,85	E. P.>
		E.Infantil	3,02	0,72	L. E. >
		E.Primaria	3,15	0,81	E. I. >
		E.Musical	2,76	0,86	E. E. >
		Lengua Ext.	3,03	0,93	E.F.>
		Audición y L.	2,85	0,78	A. L.>
		E.Física	2,87	0,96	E.M.
28.Las religiones han contribuido a promocionar la violencia	0,00	E. Especial	2,82	0,93	E.M.=L.E.
		E.Infantil	2,81	0,87	> E.F.>
		E.Primaria	2,63	0,91	E.E. >
		E.Musical	3,05	0,93	E. I.>
		Lengua Ext.	3,05	0,97	A. L. >
		Audición y L.	2,74	0,88	E. P.
		E.Física	2,96	0,82	
29.Responder a la realidad de forma pacífica implica tener en cuenta el componente intelectual y el afectivo-emocional	0,02	E. Especial	3,11	0,68	E.M.>
		E.Infantil	3,08	0,68	L. E. >
		E.Primaria	3,01	0,62	A. L. >
		E.Musical	3,29	0,71	E. E.>
		Lengua Ext.	3,28	0,66	E. I. >
		Audición y L.	3,17	0,64	E.F.>
		E.Física	3,07	0,73	E. P.
31.Establecer vías de colaboración entre la institución educativa y el entorno es un factor indispensable para educar en la paz	0,00	E. Especial	3,33	0,66	L. E. >
		E.Infantil	3,29	0,73	A. L. >
		E.Primaria	3,38	0,62	E. P.>
		E.Musical	3,35	0,62	E.M.>
		Lengua Ext.	3,44	0,69	E. E.>
		Audición y L.	3,41	0,71	E. I.>
		E.Física	3,03	0,77	E.F.
35.El trabajo colaborativo entre docentes facilita la instauración de una cultura de paz en el centro educativo	0,01	E. Especial	3,43	0,73	A. L. >
		E.Infantil	3,50	0,66	E. P.= E. I.
		E.Primaria	3,50	0,65	>E. E. >
		E.Musical	3,32	0,77	L.E. >
		Lengua Ext.	3,39	0,52	E.M.>
		Audición y L.	3,52	0,86	E.F.
		E.Física	3,14	0,85	
36.El sistema de evaluación basado sólo en los resultados genera violencia	0,03	E. Especial	2,59	0,91	A. L. >
		E.Infantil	2,98	0,93	L. E.>
		E.Primaria	3,04	0,85	E.M. >
		E.Musical	3,08	0,89	E. P.>
		Lengua Ext.	3,16	0,73	E.F.>
		Audición y L.	3,17	0,70	E. I. >
		E.Física	3,02	0,89	E. E.

Ítems	P	Especialidad	X	DT	Resultado
41.Una perspectiva pacífica conlleva una concepción integral del planeta	0,00	E. Especial	3,02	0,70	L.E. >
		E.Infantil	3,15	0,76	E.M. >
		E.Primaria	3,12	0,66	E.I. =E.F.
		E.Musical	3,37	0,74	> E. P. >
		Lengua Ext.	3,38	0,63	A. L. >
		Audición y L.	3,04	0,59	E. E.
		E.Física	3,15	0,87	
43.El impacto medioambiental (contaminación, cambio climático,...) sólo puede evitarse con medidas técnicas	0,00	E. Especial	2,05	0,81	L.E. >
		E.Infantil	2,04	0,85	E.M. >
		E.Primaria	2,02	0,77	E.F. >
		E.Musical	2,39	0,89	E. E. >
		Lengua Ext.	2,56	0,94	E. I. >
		Audición y L.	2,02	0,80	E. P =A.L.
		E.Física	2,28	0,96	
44. El cumplimiento de los Derechos Humanos es una garantía para el desarrollo de la paz	0,04	E. Especial	2,71	0,90	E. P. >
		E.Infantil	3,00	0,75	A.L. >
		E.Primaria	3,09	0,77	E.F. >
		E.Musical	2,84	0,87	E. I. >
		Lengua Ext.	2,84	0,77	L.E.=E.M.
		Audición y L.	3,07	0,61	>E.E.
		E.Física	3,02	0,84	
46.Conocernos a nosotros mismos es necesario para comportarse pacíficamente	0,01	E. Especial	3,25	0,89	E. P. >
		E.Infantil	3,40	0,71	E.M. >
		E.Primaria	3,52	0,60	E. I. >
		E.Musical	3,41	0,78	L.E. >
		Lengua Ext.	3,39	0,52	A. L. >
		Audición y L.	3,30	0,78	E. E. >
		E.Física	3,10	0,83	E.F.
49.Las familias promueven conductas pacíficas en sus hijos	0,01	E. Especial	2,55	0,82	E. I. >
		E.Infantil	2,64	0,77	E. P. >
		E.Primaria	2,59	0,77	A.L. >
		E.Musical	2,40	0,87	E. E. >
		Lengua Ext.	2,26	0,74	E.M. >
		Audición y L.	2,57	0,77	E.F. >
		E.Física	2,36	0,70	L.E.
50.El cambio personal se queda sólo en el ámbito particular de la persona sin contribuir a la dimensión social de la paz	0,02	E. Especial	2,16	0,86	A.L. >
		E.Infantil	2,14	0,81	L.E. >
		E.Primaria	2,30	0,77	E.M. >
		E.Musical	2,39	0,98	E.F. >
		Lengua Ext.	2,45	0,84	E. P. >
		Audición y L.	2,55	0,85	E.E. >
		E.Física	2,34	0,84	E.I.
53.Las metodologías activas son necesarias para impulsar la paz en los procesos educativos	0,04	E. Especial	3,25	0,64	L.E. >
		E.Infantil	3,16	0,65	A.L. >
		E.Primaria	3,11	0,68	E. E. >
		E.Musical	3,16	0,78	E. I.=E.M.
		Lengua Ext.	3,45	0,67	> E.F. >
		Audición y L.	3,26	0,53	E. P.
		E.Física	3,15	0,74	

Ítems	P	Especialidad	X	DT	Resultado
56.Centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje sólo en el desarrollo cognitivo es incompatible con el cultivo de la paz	0,04	E. Especial	2,60	1,01	L. E. >
		E. Infantil	2,65	0,82	E. I. >
		E. Primaria	2,46	0,84	E. F. >
		E. Musical	2,52	0,84	E. E. >
		Lengua Ext.	2,85	0,90	E. M. >
		Audición y L.	2,45	0,82	E. P. >
57.La presencia de personas de culturas distintas a la autóctona supone una amenaza para la estabilidad social	0,00	E. Física	2,63	0,80	A. L.
		E. Especial	1,54	0,80	E. F. >
		E. Infantil	1,57	0,78	E. M. >
		E. Primaria	1,72	0,87	L. E. >
		E. Musical	1,87	1,04	A. L. >
		Lengua Ext.	1,79	0,96	E. P. >
59.La Educación para la Paz es un tema exclusivamente escolar	0,01	Audición y L.	1,70	0,83	E. I. >
		E. Física	2,13	1,07	E. E.
		E. Especial	1,45	0,73	E. F. >
		E. Infantil	1,42	0,66	L. E. = E. M.
		E. Primaria	1,43	0,67	> E. E. >
		E. Musical	1,56	0,87	E. P. >
60.El sistema educativo promueve valores pacíficos	0,00	Lengua Ext.	1,56	0,86	E. I. >
		Audición y L.	1,34	0,52	A. L.
		E. Física	1,76	0,85	
		E. Especial	2,71	0,73	E. P. >
		E. Infantil	2,63	0,70	A. L. >
		E. Primaria	2,90	0,69	E. E. >
60.El sistema educativo promueve valores pacíficos	0,00	E. Musical	2,57	0,79	E. I. = E. F.
		Lengua Ext.	2,52	0,78	> E. M. >
		Audición y L.	2,72	0,74	L. E.
		E. Física	2,63	0,66	

Tabla 19. Resultados del análisis de contraste en función de la especialidad

Los resultados de la tabla anterior muestran que existen diferencias significativas por especialidades.

Los encuestados procedentes de Magisterio de Educación Especial muestran un mayor nivel de acuerdo con que “Necesitamos unos valores mínimos compartidos para poder convivir pacíficamente”.

Las percepciones del alumnado de Magisterio de Educación Infantil manifiestan un mayor grado de acuerdo en los siguientes ítems: “El tabaquismo, alcoholismo y otras drogas son una forma de violencia”, “Para construir un mundo más pacífico tenemos que empezar por cambiar nosotros mismos”, “La paz se expresa a través de manifestaciones afectivas (saludos, miradas, abrazos...)” y “Las familias promueven conductas pacíficas en sus hijos”.

El grupo de encuestados de Magisterio de Educación Primaria está más de acuerdo en los siguientes ítems: “La Declaración de Derechos Humanos constituye un referente válido para todas las culturas”, “El cumplimiento de los Derechos Humanos es una garantía para el desarrollo de la paz”, “Conocernos a nosotros mismos es necesario para comportarse pacíficamente” y “El sistema educativo promueve valores pacíficos”.

El alumnado de Magisterio de Educación Musical, están más de acuerdo con que “La violencia física es un fenómeno más propio del género masculino que del femenino”, “Las religiones han contribuido a promocionar la violencia” y que “Responder a la realidad de forma pacífica implica tener en cuenta el componente intelectual y el afectivo-emocional”, que las demás especialidades.

Los maestros encuestados de la especialidad de Magisterio en Lengua Extranjera están más de acuerdo con los siguientes ítems: “La creación de un Tribunal Penal Internacional que vigile y sancione los conflictos armados entre países facilitaría la paz”, “La violencia es algo innato en los seres humanos”, “Viviríamos en paz si acabásemos con las guerras”, “La mayoría de los conflictos internacionales se gestionan pacíficamente”, “La paz se consigue cuando se satisface las necesidades básicas de las personas”, “En los modelos sociales vigentes (capitalista, de consumo, mediáticos...) se priman más referentes violentos que pacíficos”, “Sólo hay paz cuando hay equidad social”, “La participación democrática es la manera de regular el poder por medios pacíficos”, “Establecer vías de colaboración entre la institución educativa y el entorno es un factor indispensable para educar en la paz”, “Una perspectiva pacífica conlleva una concepción integral del planeta”, “Las religiones han contribuido a promocionar la violencia”, “El impacto medioambiental (contaminación, cambio climático,...) sólo puede evitarse con medidas técnicas”, “Las metodologías activas son necesarias para impulsar la paz en los procesos educativos” y “Centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje sólo en el desarrollo cognitivo es incompatible con el cultivo de la paz”.

El alumnado de Magisterio de Audición y Lenguaje muestra un mayor grado de acuerdo en los siguientes ítems: “El trabajo colaborativo entre docentes facilita la instauración de una cultura de paz en el centro educativo”, “El sistema de evaluación basado sólo en los resultados genera violencia” y “El cambio personal se queda sólo en el ámbito particular de la persona sin contribuir a la dimensión social de la paz”.

Por último, el grupo de encuestados de Magisterio de Educación Física manifiesta estar más de acuerdo con que “La paz es de naturaleza social más que individual”, que “La presencia de personas de culturas distintas a la autóctona supone una amenaza para la estabilidad social” y que “La Educación para la Paz es un tema exclusivamente escolar”.

### 3.5. ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DE LA EXPERIENCIA COMO DOCENTE

Ítems	P	Experiencia	X	DT	Resultado
11.En los modelos sociales vigentes (capitalista, de consumo, mediáticos...) se priman más referentes violentos que pacíficos	0,04	Si	2,79	0,75	Si<No
		No	2,97	0,80	
32.La naturaleza es fundamentalmente una fuente de recursos al servicio del ser humano	0,04	Si	2,63	1,07	Si<No
		No	2,89	0,97	
37.Los estilos de vida en el primer mundo son violentos en relación con la naturaleza	0,04	Si	2,80	1,00	Si<No
		No	3,07	0,84	
38.La paz debe privilegiar los vínculos con los demás (las responsabilidades del cuidar,...) por encima del cumplimiento de deberes y del ejercicio de derechos	0,04	Si	3,01	0,80	Si >No
		No	2,82	0,74	
50.El cambio personal se queda sólo en el ámbito particular de la persona sin contribuir a la dimensión social de la paz	0,05	Si	2,11	0,83	Si<No
		No	2,32	0,84	
60.El sistema educativo promueve valores pacíficos	0,01	Si	2,52	0,75	Si<No
		No	2,71	0,72	

*Tabla 20. Resultados del análisis de contraste en función de la experiencia como docente*

En la tabla anterior se aprecian las diferencias de percepción de la paz entre los encuestados con experiencia previa como docentes y aquellos que no tienen.

Los estudiantes encuestados de 3º de Magisterio con experiencia previa muestran un mayor grado de acuerdo con respecto a que “La paz debe privilegiar los vínculos con los demás (las responsabilidades del cuidar,...) por encima del cumplimiento de deberes y del ejercicio de derechos”. Por el contrario, los encuestados sin experiencia previa están más de acuerdo en que “En los modelos sociales vigentes (capitalista, de consumo, mediáticos...) se priman más referentes violentos que pacíficos”, que “La naturaleza es fundamentalmente una fuente de recursos al servicio del ser humano”, que “Los estilos de vida en el primer mundo son violentos en relación con la naturaleza”,

que “El cambio personal se queda sólo en el ámbito particular de la persona sin contribuir a la dimensión social de la paz” y que “El sistema educativo promueve valores pacíficos”.

### 3.6. ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DE SI HA CURSADO LA ASIGNATURA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Ítems	P	EpP	X	DT	Resultado
2.El tabaquismo, alcoholismo y otras drogas son una forma de violencia	0,00	Si	2,68	0,87	Si>No
		No	2,37	0,96	
3.No afrontar los conflictos conduce a la paz	0,04	Si	1,58	0,89	Si<No
		No	1,76	0,99	
5.La violencia es algo innato en los seres humanos	0,03	Si	1,91	0,80	Si <No
		No	2,10	0,91	
10.La paz se consigue cuando se satisface las necesidades básicas de las personas	0,04	Si	2,39	0,85	Si <No
		No	2,55	0,89	
18.Para construir un mundo más pacífico tenemos que empezar por cambiar nosotros mismos	0,00	Si	3,78	0,49	Si>No
		No	3,57	0,69	
21.La paz es desarrollo humano de las personas y de los pueblos	0,04	Si	3,23	0,69	Si>No
		No	3,07	0,78	
22.La paz se expresa a través de manifestaciones afectivas (saludos, miradas, abrazos...)	0,00	Si	3,01	0,83	Si>No
		No	2,75	0,87	
24.Necesitamos unos valores mínimos compartidos para poder convivir pacíficamente	0,01	Si	3,63	0,58	Si>No
		No	3,46	0,71	
25.Sólo una transformación (pensamiento, emociones,...) del ser humano producirá paz en lo social y ecológico	0,02	Si	3,18	0,79	Si>No
		No	3,01	0,79	
26.La Declaración de Derechos Humanos constituye un referente válido para todas las culturas	0,01	Si	3,15	0,73	Si>No
		No	2,93	0,86	
27.Cuando hay conflicto hay violencia	0,04	Si	2,55	0,98	Si>No
		No	2,36	0,98	
34.La responsabilidad ecológica hacia el planeta es un aspecto esencial para la paz	0,01	Si	3,38	0,71	Si>No
		No	3,18	0,78	
35.El trabajo colaborativo entre docentes facilita la instauración de una cultura de paz en el centro educativo	0,03	Si	3,52	0,80	Si>No
		No	3,38	0,72	

Ítems	P	EpP	X	DT	Resultado
50.El cambio personal se queda sólo en el ámbito particular de la persona sin contribuir a la dimensión social de la paz	0,05	Si	2,18	0,81	Si<No
		No	2,33	0,85	
61.El funcionamiento y gestión de las instituciones educativas responde a dinámicas de carácter democrático	0,03	Si	2,50	0,64	Si<No
		No	2,64	0,74	

Tabla 21. Resultados del análisis de contraste en función de si ha cursado la asignatura

*Educación para la Paz*

Los resultados reflejados en la tabla anterior, muestran que los estudiantes que cursan la asignatura Educación para la Paz, manifiestan un mayor grado de acuerdo con los ítems: “El tabaquismo, alcoholismo y otras drogas son una forma de violencia”, “Para construir un mundo más pacífico tenemos que empezar por cambiar nosotros mismos”, “La paz es desarrollo humano de las personas y de los pueblos”, “La paz se expresa a través de manifestaciones afectivas (saludos, miradas, abrazos...)”, “Necesitamos unos valores mínimos compartidos para poder convivir pacíficamente”, “Sólo una transformación (pensamiento, emociones,...) del ser humano producirá paz en lo social y ecológico”, “La Declaración de Derechos Humanos constituye un referente válido para todas las culturas”, “Cuando hay conflicto hay violencia”, “La responsabilidad ecológica hacia el planeta es un aspecto esencial para la paz” y “El trabajo colaborativo entre docentes facilita la instauración de una cultura de paz en el centro educativo”. Mientras que aquellos que no la han cursado declaran estar más de acuerdo con los siguientes ítems: “No afrontar los conflictos conduce a la paz”, “La violencia es algo innato en los seres humanos”, “La paz se consigue cuando se satisface las necesidades básicas de las personas”, “El cambio personal se queda sólo en el ámbito particular de la persona sin contribuir a la dimensión social de la paz” y “El funcionamiento y gestión de las instituciones educativas responde a dinámicas de carácter democrático”.

3.7. ANÁLISIS DE CONTRASTE EN BASE A LA FORMACIÓN COMPLEMENTARIA VINCULADA A EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Ítems	P	F.Complem.	X	DT	Resultado
7.La paz requiere una visión interrelacionada de la realidad (social, económica, cultural, espiritual...)	0,00	Si	3,44	0,77	Si>No
		No	3,12	0,74	
21.La paz es desarrollo humano de las personas y de los pueblos	0,02	Si	3,39	0,68	Si>No
		No	3,09	0,77	



Ítems	P	F.Complem.	X	DT	Resultado
24.Necesitamos unos valores mínimos compartidos para poder convivir pacíficamente	0,01	Si	3,78	0,48	Si>No
		No	3,60	0,75	
25.Sólo una transformación (pensamiento, emociones,...) del ser humano producirá paz en lo social y ecológico	0,00	Si	3,42	0,60	Si<No
		No	3,48	0,69	
30.Maltratar lo que está fuera de nosotros es maltratarnos a nosotros mismos	0,04	Si	3,53	0,50	Si>No
		No	3,24	0,77	
34.La responsabilidad ecológica hacia el planeta es un aspecto esencial para la paz	0,01	Si	3,53	0,65	Si>No
		No	3,21	0,77	
35.El trabajo colaborativo entre docentes facilita la instauración de una cultura de paz en el centro educativo	0,03	Si	3,67	0,47	Si>No
		No	3,39	0,71	
37.Los estilos de vida en el primer mundo son violentos en relación con la naturaleza	0,04	Si	3,31	0,85	Si>No
		No	3,03	0,87	
41.Una perspectiva pacífica conlleva una concepción integral del planeta	0,02	Si	3,44	0,60	Si>No
		No	3,15	0,72	
43.El impacto medioambiental (contaminación, cambio climático,...) sólo puede evitarse con medidas técnicas	0,00	Si	1,72	0,70	Si<No
		No	2,19	0,87	
46.Conocernos a nosotros mismos es necesario para comportarse pacíficamente	0,01	Si	3,64	0,68	Si>No
		No	3,35	0,73	
47.Los problemas del mundo son problemas de relación (con los demás, con las ideas, las cosas y la naturaleza)	0,01	Si	3,47	0,65	Si>No
		No	3,14	0,74	
48.La formación inicial del profesorado prepara a los docentes para educar en la paz	0,02	Si	1,97	0,84	Si<No
		No	2,34	0,91	
56.Centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje sólo en el desarrollo cognitivo es incompatible con el cultivo de la paz	0,03	Si	2,25	0,99	Si<No
		No	2,60	0,84	

Tabla 22. Resultados del análisis de contraste en base a la formación complementaria vinculada a la Educación para la Paz

La tabla anterior muestra las diferencias entre los encuestados de 3º de Magisterio que han recibido formación complementaria vinculada a la asignatura de Educación para la Paz y los que no.

Aquellos que han recibido formación complementaria están más de acuerdo en los siguientes ítems: “La paz requiere una visión interrelacionada de la realidad (social, económica, cultural, espiritual...)”, “La paz es desarrollo humano de las personas y de

los pueblos”, “Necesitamos unos valores mínimos compartidos para poder convivir pacíficamente”, “Maltratar lo que está fuera de nosotros es maltratarnos a nosotros mismos”, “La responsabilidad ecológica hacia el planeta es un aspecto esencial para la paz”, “El trabajo colaborativo entre docentes facilita la instauración de una cultura de paz en el centro educativo”, “Los estilos de vida en el primer mundo son violentos en relación con la naturaleza”, “Una perspectiva pacífica conlleva una concepción integral del planeta”, “Conocernos a nosotros mismos es necesario para comportarse pacíficamente” y “Los problemas del mundo son problemas de relación (con los demás, con las ideas, las cosas y la naturaleza)”.

Por el contrario, los que no han recibido formación complementaria están más de acuerdo con que “Sólo una transformación (pensamiento, emociones,...) del ser humano producirá paz en lo social y ecológico”, “El impacto medioambiental (contaminación, cambio climático,...) sólo puede evitarse con medidas técnicas”, “La formación inicial del profesorado prepara a los docentes para educar en la paz” y “Centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje sólo en el desarrollo cognitivo es incompatible con el cultivo de la paz”.

### 3.8. ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DE LA SATISFACCIÓN CON RESPECTO A LA FORMACIÓN RECIBIDA

Ítems	P	Satisfacción	X	DT	Resultado
1.La creación de un Tribunal Penal Internacional que vigile y sancione los conflictos armados entre países facilitaría la paz	0,04	Ninguno	2,46	1,12	Bastante>
		Poco	2,90	0,81	Poco>
		Bastante	3,05	0,75	Mucho>
		Mucho	2,89	0,84	Ninguno
6.La paz es contraria a la existencia de conflictos	0,05	Ninguno	2,54	1,05	Mucho>
		Poco	2,39	0,93	Ninguno>
		Bastante	2,52	0,94	Bastante>
		Mucho	2,79	1,08	Poco
8.Viviríamos en paz si acabásemos con las guerras	0,03	Ninguno	2,15	0,89	Mucho>
		Poco	2,61	0,93	Bastante>
		Bastante	2,63	0,92	Poco>
		Mucho	2,96	0,98	Ninguno
10.La paz se consigue cuando se satisface las necesidades básicas de las personas	0,01	Ninguno	3,00	1,00	Ninguno>
		Poco	2,54	0,88	Mucho>
		Bastante	2,44	0,88	Poco>
		Mucho	2,75	0,89	Bastante
16.Actitudes cercanas a las mujeres (el cuidado, respeto, tolerancia y ayuda mutua) actúan a favor de la paz	0,00	Ninguno	2,77	1,16	Bastante>
		Poco	3,03	0,81	Mucho>
		Bastante	3,10	0,72	Poco>
		Mucho	3,45	0,60	Ninguno

Ítems	P	Satisfacción	X	DT	Resultado
35.El trabajo colaborativo entre docentes facilita la instauración de una cultura de paz en el centro educativo	0,04	Ninguno	2,92	0,64	Bastante>
		Poco	3,39	0,75	Mucho>
		Bastante	3,43	0,66	Poco>
		Mucho	3,47	0,72	Ninguno
36.El sistema de evaluación basado sólo en los resultados genera violencia	0,02	Ninguno	2,31	1,03	Bastante>
		Poco	2,78	0,79	Poco>
		Bastante	2,66	0,78	Mucho >
		Mucho	2,94	0,77	Ninguno
44.El cumplimiento de los Derechos Humanos es una garantía para el desarrollo de la paz	0,02	Ninguno	2,54	0,87	Bastante>
		Poco	2,86	0,84	Mucho>
		Bastante	3,04	0,75	Poco>
		Mucho	3,08	0,78	Ninguno
48.La formación inicial del profesorado prepara a los docentes para educar en la paz	0,00	Ninguno	2,23	1,01	Bastante>
		Poco	2,13	0,92	Mucho>
		Bastante	2,43	0,86	Ninguno>
		Mucho	2,40	1,04	Poco
52.La paz se basa en principios generales (igualdad, imparcialidad...) que deben relacionarse con las circunstancias personales y contextuales	0,05	Ninguno	3,46	0,66	Ninguno>
		Poco	3,14	0,72	Mucho>
		Bastante	3,23	0,70	Bastante>
		Mucho	3,37	0,65	Poco
53.Las metodologías activas son necesarias para impulsar la paz en los procesos educativos	0,05	Ninguno	3,00	0,70	Mucho>
		Poco	3,21	0,69	Poco>
		Bastante	3,15	0,67	Bastante>
		Mucho	3,38	0,74	Ninguno

Tabla 23. Resultados del análisis de contraste en función de la satisfacción con respecto a la formación recibida

Los resultados derivados del análisis en función de la satisfacción con respecto a la formación recibida por los estudiantes de 3º de Magisterio evidencian que existen diferencias significativas en función de la satisfacción.

Aquellos encuestados que manifiestan estar muy satisfechos están de acuerdo con que “La paz es contraria a la existencia de conflictos”, con que “Viviríamos en paz si acabásemos con las guerras” y con que “Las metodologías activas son necesarias para impulsar la paz en los procesos educativos”.

Los que manifiestan estar bastante satisfechos están más de acuerdo con los ítems: “La creación de un Tribunal Penal Internacional que vigile y sancione los conflictos armados entre países facilitaría la paz”, “Actitudes cercanas a las mujeres (el cuidado, respeto, tolerancia y ayuda mutua) actúan a favor de la paz”, “El trabajo colaborativo entre docentes facilita la instauración de una cultura de paz en el centro educativo”, “El sistema de evaluación basado sólo en los resultados genera violencia”, “El

cumplimiento de los Derechos Humanos es una garantía para el desarrollo de la paz” y “La formación inicial del profesorado prepara a los docentes para educar en la paz”.

Por último, los encuestados que no se sienten nada satisfechos con la formación recibida están más de acuerdo con que “La paz se consigue cuando se satisface las necesidades básicas de las personas” y que “La paz se basa en principios generales (igualdad, imparcialidad...) que deben relacionarse con las circunstancias personales y contextuales”.

#### 4. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS CORRELACIONAL

El objetivo de este análisis es medir el grado de relación entre variables (Pérez Juste y otros, 2009) empleando el método de rangos de Spearman. Con ello, se pretende establecer la correlación entre las variables contextuales del cuestionario (género, edad, experiencia previa como docente, nivel de satisfacción con la formación recibida, cursar la asignatura de Educación para la Paz o tener formación complementaria en este sentido), con el fin de conocer si las puntuaciones son independientes o se relacionan.

		Género	Edad	Exp. previa	Elección Titulación	Satisfacción	EpP	Form. compl.
<b>Género</b>	Coef. Cor.	1,00	<b>-0,09</b>	0,06	-0,08	<b>0,11</b>	<b>-0,21</b>	0,04
	Sig.	.	<b>0,01</b>	0,14	0,06	<b>0,01</b>	<b>0,00</b>	0,34
<b>Edad</b>	Coef. Cor.	-0,09	1,00	<b>-0,23</b>	-0,08	-0,01	0,00	<b>-0,08</b>
	Sig.	0,01	.	<b>0,00</b>	0,06	0,85	0,90	<b>0,03</b>
<b>Experiencia previa</b>	Coef. Cor.	0,06	-0,23	1,00	-0,02	0,04	0,07	<b>0,11</b>
	Sig.	0,14	0,00	.	0,60	0,30	0,09	<b>0,00</b>
<b>Elección Titulación</b>	Coef. Cor.	-0,08	-0,08	-0,02	1,00	-0,04	<b>0,19</b>	0,08
	Sig.	0,05	0,05	0,60	.	0,29	<b>0,00</b>	0,06
<b>Nivel de satisfacción</b>	Coef. Cor.	0,11	-0,01	0,04	-0,04	1,00	0,01	-0,01
	Sig.	0,01	0,85	0,30	0,29	.	0,86	0,72
<b>Asignatura EpP</b>	Coef. Cor.	-0,21	0,00	0,07	0,19	0,01	1,00	<b>0,12</b>
	Sig.	0,00	0,90	0,09	0,00	0,86	.	<b>0,00</b>
<b>Formación compl.</b>	Coef. Cor.	0,04	-0,08	0,11	0,08	-0,01	0,12	1,00
	Sig.	0,34	0,03	0,00	0,05	0,72	0,00	.

Tabla 24. Correlación variables contextuales

A la vista de los resultados recogidos en la tabla anterior, se observa que el género está relacionado con la edad, el nivel de satisfacción con la formación recibida y con el hecho de cursar la asignatura de Educación para la Paz. A su vez, la edad tiene la misma influencia que la experiencia previa como docente y la formación complementaria en relación a la paz. Mientras que la experiencia previa correlaciona con la formación complementaria. La elección de la titulación con el hecho de cursar la asignatura Educación para la Paz. Y, por último, el cursar la asignatura Educación para la Paz correlaciona con la formación complementaria en este sentido.

La variable independiente que contempla la especialidad no ha formado parte de este análisis dado que no es una variable ordenada, por lo que no se puede examinar su grado de correlación con este tipo de análisis. Para estudiar la relación de esta variable sin orden con otras variables empleamos el análisis de contingencias.

Con objeto de profundizar en el estudio y conocer que factor o factores son los que realmente están produciendo las diferencias encontradas entre las variables contempladas en este análisis, se procederá, más adelante, a efectuar un análisis de tablas de comparación.

## 5. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS

Este análisis resume la relación entre la variable independiente sin orden (especialidad) con el resto de variables independientes o contextuales (edad, género, experiencia previa como docente, nivel de satisfacción con la formación recibida, cursar la asignatura de Educación para la Paz o tener formación complementaria en este sentido).

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	16,571	12	,166
Razón de verosimilitudes	16,534	12	,168
Asociación lineal por lineal	,097	1	,755
N de casos válidos	644		

*Tabla 25. Prueba chi-cuadrado especialidad-edad*

Si apreciamos la tabla anterior, vemos cómo no existen diferencias en función de la edad entre especialidades.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	130,921	6	,000
Razón de verosimilitudes	143,338	6	,000
Asociación lineal por lineal	68,031	1	,000
N de casos válidos	644		

Tabla 26. Prueba chi-cuadrado especialidad-género

Al observar la tabla, se aprecia que la prueba chi-cuadrado es significativa, por lo que hay diferencias significativas de género entre especialidades.

Especialidad		Género		Total
		Hombre	Mujer	Hombre
Educación Especial	Recuento	10	45	55
	% de Especialidad	18,2%	81,8%	100,0%
Educación Infantil	Recuento	4	156	160
	% de Especialidad	2,5%	97,5%	100,0%
Educación Primaria	Recuento	39	119	158
	% de Especialidad	24,7%	75,3%	100,0%
Educación Musical	Recuento	34	37	71
	% de Especialidad	47,9%	52,1%	100,0%
Lengua Extranjera	Recuento	20	41	61
	% de Especialidad	32,8%	67,2%	100,0%
Audición y Lenguaje	Recuento	4	42	46
	% de Especialidad	8,7%	91,3%	100,0%
Educación Física	Recuento	56	37	93
	% de Especialidad	60,2%	39,8%	100,0%
Total	Recuento	167	477	644
	% de Especialidad	25,9%	74,1%	100,0%

Tabla 27. Contingencia especialidad-género

En general, en todas las especialidades hay más mujeres que hombres, salvo en Educación Física (60,2% de hombres y 39, 8% de mujeres). Especialmente, se aprecia la diferencia en las especialidades de Educación Infantil y Audición y Lenguaje, pues ambos superan el 91% de presencia femenina.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	91,914	12	,000
Razón de verosimilitudes	95,356	12	,000
Asociación lineal por lineal	28,536	1	,000
N de casos válidos	644		

*Tabla 28. Prueba chi-cuadrado especialidad-elección de la titulación*

En la tabla anterior, se observa que existen diferencias significativas entre la especialidad y la elección de la titulación.

Especialidad		Elección de la Titulación			Total
		1 <sup>a</sup> Opción	2 <sup>a</sup> Opción	Otras	
Educación Especial	Recuento	38	17	0	55
	% de Especialidad	69,1%	30,9%	,0%	100,0%
Educación Infantil	Recuento	148	9	3	160
	% de Especialidad	92,5%	5,6%	1,9%	100,0%
Educación Primaria	Recuento	114	31	13	158
	% de Especialidad	72,2%	19,6%	8,2%	100,0%
Educación Musical	Recuento	50	14	7	71
	% de Especialidad	70,4%	19,7%	9,9%	100,0%
Lengua Extranjera	Recuento	42	17	2	61
	% de Especialidad	68,9%	27,9%	3,3%	100,0%
Audición y Lenguaje	Recuento	23	15	8	46
	% de Especialidad	50,0%	32,6%	17,4%	100,0%
Educación Física	Recuento	50	42	1	93
	% de Especialidad	53,8%	45,2%	1,1%	100,0%
Total	Recuento	465	145	34	644
	% de Especialidad	72,2%	22,5%	5,3%	100,0%

*Tabla 29. Contingencia especialidad-elección de la titulación*

La mayoría de los encuestados de todas las titulaciones eligen su titulación como primera opción. Aunque especialmente representativo es el caso de los encuestados de Educación Primaria que la eligen como primera opción en un 92, 5% de los casos. Por

otro lado, existen diferencias entre los que la eligen como primera opción y los que la eligen como segunda u otra opción en todas las titulaciones. La titulación que mayor porcentaje de elección en otras opciones tiene, concretamente un 17,4%, es Magisterio de Audición y Lenguaje.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,544(a)	6	,273
Razón de verosimilitudes	7,553	6	,273
Asociación lineal por lineal	,975	1	,323
N de casos válidos	644		

Tabla 30. Prueba chi-cuadrado especialidad-experiencia como docente

Con respecto a la relación entre la especialidad y la experiencia previa como docente, no existen especialidades con personas que tengan más experiencia que otras especialidades.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	307,567	6	,000
Razón de verosimilitudes	303,450	6	,000
Asociación lineal por lineal	66,566	1	,000
N de casos válidos	644		

Tabla 31. Prueba chi-cuadrado especialidad-asignatura Educación para la Paz

Si se examina la relación entre la especialidad y el hecho de cursar la asignatura Educación para la Paz, se aprecian diferencias significativas.



Especialidad		¿Has cursado la asignatura de Educación para la Paz?		Total
		Si	No	Si
Educación Especial	Recuento	0	55	55
	% de Especialidad	,0%	100,0%	100,0%
Educación Infantil	Recuento	119	41	160
	% de Especialidad	74,4%	25,6%	100,0%
Educación Primaria	Recuento	17	141	158
	% de Especialidad	10,8%	89,2%	100,0%
Educación Musical	Recuento	1	70	71
	% de Especialidad	1,4%	98,6%	100,0%
Lengua Extranjera	Recuento	5	56	61
	% de Especialidad	8,2%	91,8%	100,0%
Audición y Lenguaje	Recuento	0	46	46
	% de Especialidad	,0%	100,0%	100,0%
Educación Física	Recuento	11	82	93
	% de Especialidad	11,8%	88,2%	100,0%
Total	Recuento	153	491	644
	% de Especialidad	23,8%	76,2%	100,0%

Tabla 32. Contingencia especialidad-asignatura Educación para la Paz

En la tabla anterior, se observa cómo hay especialidades en las que numerosos encuestados cursan la asignatura Educación para la Paz y especialidades en las que prácticamente no las cursa nadie. Especialmente destacable es la especialidad de Educación Infantil, esto es debido a que en su plan de estudios es ofertada como optativa, mientras que en los planes de estudio del resto de especialidades se oferta como asignatura de libre configuración.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	20,285	6	,002
Razón de verosimilitudes	20,693	6	,002
Asociación lineal por lineal	9,046	1	,003
N de casos válidos	644		

Tabla 33. Prueba chi-cuadrado especialidad-formación complementaria vinculada a la Educación para la Paz

Existen diferencias significativas entre la especialidad y la formación complementaria vinculada a la asignatura Educación para la Paz.

Especialidad	¿Tiene formación complementaria en relación con la Educación para la Paz?		Total	
	Si	No		
Educación Especial	Recuento	1	54	55
	% de Especialidad	1,8%	98,2%	100,0%
Educación Infantil	Recuento	19	141	160
	% de Especialidad	11,9%	88,1%	100,0%
Educación Primaria	Recuento	10	148	158
	% de Especialidad	6,3%	93,7%	100,0%
Educación Musical	Recuento	3	68	71
	% de Especialidad	4,2%	95,8%	100,0%
Lengua Extranjera	Recuento	1	60	61
	% de Especialidad	1,6%	98,4%	100,0%
Audición y Lenguaje	Recuento	1	45	46
	% de Especialidad	2,2%	97,8%	100,0%
Educación Física	Recuento	1	92	93
	% de Especialidad	1,1%	98,9%	100,0%
Total	Recuento	36	608	644
	% de Especialidad	5,6%	94,4%	100,0%

*Tabla 34. Contingencia especialidad-formación complementaria vinculada a la Educación para la Paz*

En la tabla anterior apreciamos como existen especialidades, concretamente, Educación Infantil y Educación Primaria, con un mayor número de encuestados que considera tener formación complementaria a la asignatura Educación para la Paz, que el resto de especialidades.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	31,969	18	,022
Razón de verosimilitudes	32,951	18	,017
Asociación lineal por lineal	4,456	1	,035
N de casos válidos	644		

*Tabla 35. Prueba chi-cuadrado especialidad-satisfacción con la formación recibida*

Con respecto a la satisfacción con la formación recibida hasta el momento en el que se aplicó el cuestionario, se aprecian diferencias entre especialidades.

Especialidad		Nivel de satisfacción con la formación recibida				Total
		Ninguno	Poco	Bastante	Mucho	
Educación Especial	Recuento	0	13	33	9	55
	% de Especialidad	,0%	23,6%	60,0%	16,4%	100,0%
Educación Infantil	Recuento	1	47	102	10	160
	% de Especialidad	,6%	29,4%	63,8%	6,3%	100,0%
Educación Primaria	Recuento	4	61	84	9	158
	% de Especialidad	2,5%	38,6%	53,2%	5,7%	100,0%
Educación Musical	Recuento	3	31	33	4	71
	% de Especialidad	4,2%	43,7%	46,5%	5,6%	100,0%
Lengua Extranjera	Recuento	0	18	37	6	61
	% de Especialidad	,0%	29,5%	60,7%	9,8%	100,0%
Audición y Lenguaje	Recuento	1	11	30	4	46
	% de Especialidad	2,2%	23,9%	65,2%	8,7%	100,0%
Educación Física	Recuento	3	42	40	8	93
	% de Especialidad	3,2%	45,2%	43,0%	8,6%	100,0%
Total	Recuento	12	223	359	50	644
	% de Especialidad	1,9%	34,6%	55,7%	7,8%	100,0%

Tabla 36. Contingencia especialidad-satisfacción con la formación recibida

En la tabla anterior, se aprecia que en las especialidades Educación Especial, Educación Infantil, Lengua Extranjera y Audición y Lenguaje, los encuestados manifiestan estar bastante satisfechos con la formación recibida con un porcentaje igual o superior al 60%, mientras que los encuestados de la especialidad de Educación Física dicen estar poco satisfechos con un porcentaje del 45,2% de los casos.



**PARTE IV:**  
**CONCLUSIONES E**  
**IMPLICACIONES**



## CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DE LOS ANÁLISIS

1. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO .....	255
2. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS FACTORIAL .....	257
2.1. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO .....	257
2.2. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO .....	258
3. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DE CADA UNA DE LAS VARIABLES CONTEXTUALES .....	258
3.1. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DE LA EDAD .....	259
3.2. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DEL GÉNERO .....	259
3.3. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DE LA ELECCIÓN DE LA TITULACIÓN .....	261
3.4. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DE LA ESPECIALIDAD .....	261
3.5. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DE LA EXPERIENCIA COMO DOCENTE .....	262
3.6. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DE SI HA CURSADO LA ASIGNATURA EDUCACIÓN PARA LA PAZ .....	262
3.7. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS DE CONTRASTE EN BASE A LA FORMACIÓN COMPLEMENTARIA VINCULADA A EDUCACIÓN PARA LA PAZ .....	263

3.8. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DE LA SATISFACCIÓN CON RESPECTO A LA FORMACIÓN RECIBIDA.....	263
4. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS CORRELACIONAL.....	264
5. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS.....	264
6. IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACIÓN .....	266



## **CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DE LOS ANÁLISIS**

### **1. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS DESCRIPTIVO**

A la luz de los datos correspondientes al análisis descriptivo de las concepciones sobre la paz del alumnado de Magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, se puede concluir que los estudiantes manifiestan un elevado nivel de acuerdo en las siguientes consideraciones:

- La resolución no violenta de los conflictos. Eso indica que los futuros docentes se muestran partidarios del uso de estrategias pacíficas de resolución de conflictos que tengan en cuenta a la persona.
- La paz comienza por el cambio de la persona. Recobra vigencia la aportación efectuada desde la corriente humanista que enfatiza la relevancia del desarrollo personal en los procesos de cambio. Como han subrayado Krishnamurti (1963, 1976, 1977, 1978, 1996a, 1996b), Elgin (1982), Groff y Smoker (1996), Fernández Herrería (1997a, 2001a, 2004b), Calo Iglesias (1999, 2007), Dalai Lama (2002) o Bouché (2003), entre otros, la paz debe ser promovida desde la propia persona, lo que supone enfatizar la dimensión interna de la paz. Aspectos como la dimensión afectivo-emocional y espiritual de la persona, la empatía, el respeto, la tolerancia,... son considerados relevantes por los futuros docentes para promover la paz.
- La necesidad de unos valores compartidos para vivir en paz. Esta percepción ha sido recogida por autores como Bellver (1989), Cortina (1986; 2011), Azurmendi (2003) o Savater (2002), entre otros, que apuestan por la configuración de una ética universal sustentada en valores humanizadores que sea compatible con una diversidad de manifestaciones culturales.
- El trabajo colaborativo entre docentes al igual que la participación democrática del alumnado en su formación, favorece una cultura de paz. Los futuros docentes consideran, pues, que la integración de estrategias de trabajo colaborativo en la cultura profesional y la incorporación de metodologías activas en la formación inicial que confieran un mayor protagonismo y participación al alumnado en su aprendizaje, ayudan a promover la paz en centros educativos.

El alumnado de Magisterio se muestra, no obstante, especialmente en desacuerdo con que:

- No afrontar los conflictos conduce a la paz. Los futuros docentes coinciden en que hay que afrontar los conflictos para construir la paz, no se pueden silenciar u ocultar. La paz no se produce de forma pasiva, hay que actuar, es una conquista social.
- La paz puede convivir con la violencia. El alumnado de Magisterio considera que la paz no puede convivir con la violencia. Tienen un concepto de paz que excluye la violencia y viceversa. Ésta es una visión simplista y alejada de la realidad, que no encaja con paradigmas epistemológicos relevantes como el enfoque sistémico-complejo (Morín, 2000). En esta línea de enfoque se encuentra la teoría de paz imperfecta (Muñoz, 2001), característica que aparece como un desarrollo de un enfoque sistémico-complejo de la paz (Fernández Herrería, 2001a).
- La presencia de personas de culturas distintas a la autóctona supone una amenaza para la estabilidad social. El desacuerdo manifestado por los futuros docentes evidencia que la diversidad cultural no es percibida como problema, ni representa obstáculo alguno para la paz. Esta percepción de los futuros docentes muestra el acuerdo con los presupuestos defendidos desde la educación inclusiva e intercultural, contra el racismo, la xenofobia, y su compromiso con el entendimiento, la igualdad y la concepción positiva de la diversidad cultural (López López, 2004).
- La Educación para la Paz es un tema exclusivamente escolar. En consecuencia, los futuros docentes piensan que la Educación para la Paz es un compromiso social, no sólo del profesorado o la escuela. Los futuros docentes reclaman la necesidad de que la educación sea responsabilidad de toda la comunidad, tal y como se sugieren desde los proyectos de ciudades educadoras (Amaro, 2002; Lorenzo y Sola, 2003; Subirats, 2007) o las comunidades de aprendizaje (Flecha, Padrós y Puigdemívol, 2003).

Las concepciones del alumnado de Magisterio se polarizan, sin que se pueda decir que existe una tendencia clara en lo referente al hecho de que la paz se consiga cuando se satisface las necesidades básicas de las personas, que la paz no es de naturaleza social más que individual y que centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje sólo en el desarrollo cognitivo no es incompatible con el cultivo de la paz. En estos casos las concepciones se dividen de manera bastante equilibrada, lo que significa que hay un número importante de alumnos que consideran que la paz va más allá de cubrir las necesidades básicas, que tiene un componente más social que individual y que centrar el proceso formativo sólo en el desarrollo cognitivo es incompatible con el cultivo de la paz. Mientras que para otro número significativo de ellos la paz se alcanza cuando se cubren las necesidades básicas, es de naturaleza más individual que social y se puede educar para la paz desarrollando sólo la dimensión cognitiva de la persona lo que supone una concepción reduccionista de la paz.

## 2. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS FACTORIAL

A continuación se exponen las conclusiones derivadas de dos análisis factoriales realizados.

### 2.1. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO

A la vista de los resultados obtenidos, tras someter las categorías de nuestro cuestionario a un análisis factorial confirmatorio, se aprecia que el concepto de paz no se corresponde con los factores iniciales que planteamos a priori para orientar nuestro trabajo, pese a que la revisión bibliográfica realizada indicase que esas podrían ser categorías que definieran el concepto de paz. Esto demuestra que las dimensiones que ofrecen los datos no se corresponden con las dimensiones subrayadas desde el punto de vista teórico, es decir, las concepciones sobre paz que tienen los futuros docentes de Magisterio no se identifican con dimensiones teóricas en este campo. Esto no quiere decir que no se encuentren, entre sus percepciones, rasgos de estas dimensiones teóricas que sí se aprecian, pero no de forma delimitada.

Este hecho podría deberse a que estudiamos la realidad de forma fragmentada, diferenciamos dimensiones pero la realidad es indivisible, el concepto de paz, en este caso, responde a un concepto complejo, difícil de descomponer, sus dimensiones forman parte unas de las otras, se relacionan entre sí y están interconectadas.

Estas evidencias hacen que nos planteemos la posibilidad de buscar nuevas categorías, con peso y entidad estadística suficiente, que tengan en cuenta la complejidad del concepto que intentamos estudiar y de los datos obtenidos. Esto nos permitirá explorar el concepto de paz sin categorías previas, de manera más global, como se pone de manifiesto en los trabajos de Groff y Smoker (1996), Fernández Herrería (2001a), Shiva (2005) o Boff (2007), entre otros.

## 2.2. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS FACTORIAL EXPLORATORIO

Tras someter nuestros datos a un análisis factorial exploratorio, comprobamos que las respuestas de nuestros encuestados se agrupan de modo que es posible reducir los ítems de nuestro cuestionario a 4 categorías o factores, que denominamos: “Paz integral”, “Paz como responsabilidad institucional”, “Paz desde la perspectiva social” y “La paz desde el conflicto y la violencia”. Si se analizan las categorías, se observa cómo éstas siguen mezclando matices de distintas dimensiones, a pesar del esfuerzo por delimitarlas. Así pues, se demuestra, una vez más, la complejidad y la clara interrelación entre diferentes aspectos cuando se estudian las concepciones de paz. Se aprecia, al igual que sucedía en el análisis anterior, que el estudio del concepto de paz es sistémico-complejo, unos elementos se entremezclan con otros, resultando difícil su encaje en una perspectiva fragmentada, lo que hace pertinente subrayar la conveniencia de adoptar una epistemología sistémico-compleja para la comprensión de la paz, como propone Fernández Herrería (2001a).

## 3. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DE CADA UNA DE LAS VARIABLES CONTEXTUALES

En este apartado se recogen las conclusiones derivadas de todos los análisis de contraste en función de cada una de las variables contextuales o independientes.

### 3.1. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DE LA EDAD

De los resultados derivados del análisis de contraste en función de la edad se aprecia que existen diferencias significativas entre las percepciones de paz de los estudiantes de 3º de Magisterio con edades comprendidas entre los 18 y los 22 y los mayores de 28 años.

Los encuestados cuya edad está comprendida entre los 18 y los 22 se muestran de acuerdo con cuestiones que versan sobre la paz directa y paz estructural, especialmente cuando los ítems versan sobre la relación entre paz y educación. Su concepto de paz es más primario, consideran que la paz es un estado no bélico, sin conflictos violentos ni guerras, y creen que la educación, por parte de las instituciones primarias (familia y escuela), es la solución a los problemas de violencia. Además, consideran que la formación inicial les prepara para afrontar este reto.

Por otro lado, entre las percepciones de los encuestados mayores de 28 años se aprecia un concepto de paz más amplio y menos utilitarista que incluye nociones de paz ecológica y paz interna. Se muestran de acuerdo con que la paz es un concepto complejo que requiere de una visión interrelacionada de la realidad y del planeta. Consideran que son los cambios en las personas los que favorecen la paz y que sin esas transformaciones los estados de paz serían superficiales e irreales, lo que no permitiría convivir con altos niveles de paz con los demás, con el planeta y con nosotros mismos.

De este modo, la edad y, posiblemente, las experiencias asociadas a esa edad, permiten que las personas maduren su concepto de paz y pasen de un concepto menos comprometido, más primario, superficial, externo y básico de paz directa y estructural a percepciones de paz más complejas que aglutinan componentes de carácter ecológico y espiritual.

### 3.2. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DEL GÉNERO

Según los resultados derivados del análisis de contraste en función del género existen diferencias significativas en las percepciones de paz. Concretamente, las futuras docentes tienen un concepto de paz en el que prima la dimensión feminista e interna.

Éstas se muestran de acuerdo con que la cultura promovida por las mujeres y las familias actúa en pro de la paz, con que los cambios deben originarse en las personas y, para ello, son necesarios nuevos valores que favorezcan el autoconocimiento y la colaboración entre las personas. Mientras que las concepciones de paz manifestadas por los futuros docentes se relacionan con la ausencia de conflictos violentos, consideran que la violencia es un aspecto ligado al ser humano, que la presencia de personas de diferentes culturas a la autóctona es un obstáculo para la estabilidad social, que las religiones promueven la violencia y defienden que la paz requiere cambios externos y técnicos más que internos.

El hecho de que existan diferencias en función del género marca un concepto de paz diferente para hombres y mujeres. En general, las mujeres de nuestro estudio revalorizan la dimensión interna (conocimiento de uno mismo, cambio personal) y feminista (cuidado, respeto,...) y apuestan por la colaboración y una convergencia intercultural en materia axiológica. Esto podría deberse a que sus experiencias de paz han sido de carácter más íntimo y personal, lo que les ha permitido ver la paz como un estado que debe generarse en las personas y vinculada con valores que fomenten la relación con uno mismo y con los demás, como el cuidado o la colaboración (Boulding, 2000; Comins, 2003a; Cortina, 2007; Flores, 2005; Hyman, 2010). Aunque todo esto contrasta con la afirmación de que habría paz si acabásemos con las guerras (paz como paz directa).

Para los hombres de nuestro estudio, en cambio, la paz es un estado de no violencia y consideran que la violencia es un aspecto inherente del ser humano. Además, piensan que la presencia de personas de diferentes culturas amenaza la estabilidad social, que las religiones han promovido la violencia y consideran que la paz está más vinculada a cambios externos que internos, es decir, creen que la paz no llegará si no a través de medidas técnicas, leyes, programas educativos,... en cualquier caso ajena a cambios profundos ligados al propio individuo. Esto supone una aproximación a un concepto de paz pobre y ajeno a la persona.

### 3.3. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DE LA ELECCIÓN DE LA TITULACIÓN

En función del orden seguido en la elección de la titulación de Magisterio, los encuestados muestran un concepto de paz ligado más con unas dimensiones que con otras. Las diferencias, en este sentido, se aprecian fundamentalmente en las dimensiones social, ecológica e interna de la paz. Los futuros docentes que eligieron su titulación como 1ª opción tienen un concepto de paz más ligado a la dimensión social y ecológica. Se muestran de acuerdo con que se necesitan unos valores mínimos compartidos para convivir pacíficamente y que el respeto y el cuidado del medio es un aspecto imprescindible para la paz, aunque también consideran que la naturaleza es básicamente una fuente de recursos al servicio del ser humano, subrayando así una concepción utilitarista de la naturaleza.

Los estudiantes que eligen Magisterio como 2ª opción reflejan un concepto de paz, básicamente, directa, ya que no consideran significativas las dimensiones ecológica e interna de la paz.

Por último, los estudiantes de Magisterio que eligen su titulación como 3ª u otra opción priorizan la dimensión interna de la paz, y se manifiestan de acuerdo con que para generar un mundo más pacífico es fundamental conocerse a uno mismo y comenzar el cambio por la persona lo que contrasta con el hecho de que consideran que los tratados internacionales sirven para solucionar graves problemas de violencia. Además, consideran que la formación que han recibido les ha formado para educar para la paz.

### 3.4. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DE LA ESPECIALIDAD

Los resultados del análisis de contraste en función de las diferentes especialidades de Magisterio evidencian que existen diferencias en la concepción de paz dentro de la dimensión social, ecológica e interna. Los titulados en Educación Especial están más de acuerdo con las expresiones de paz cultural; los de Educación Infantil con conceptos de paz que subrayan la dimensión interna; los titulados en Educación Primaria con el concepto de paz estructural e interna; los de Educación Musical con el concepto de paz feminista; los de Lengua Extranjera con conceptos de paz directa, estructural, cultural y en menor medida ecológica; los futuros docentes de Audición y Lenguaje con conceptos

de paz estructural, concretamente con aquellos que relacionan paz y educación, mientras que los de Educación Física lo hacen con los conceptos de paz cultural y los que relacionan paz y educación.

En general, se aprecia una mayor primacía de paces que aluden a la dimensión interna y la social y, dentro de ésta, concretamente, la paz cultural y la estructural, por encima de la paz directa, feminista y la dimensión ecológica.

### 3.5. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DE LA EXPERIENCIA COMO DOCENTE

Existen diferencias entre las percepciones de los encuestados que poseen experiencia previa como docentes y aquellos que no.

Los docentes que no tienen experiencia previa subrayan especialmente elementos característicos de la paz estructural, concretamente aquellos conceptos que relacionan educación con la paz, cultural, ecológica e interna. Mientras que los encuestados con experiencia previa se muestran más de acuerdo con aspectos relacionados con la paz feminista. Esto demuestra que las experiencias marcan diferencias en cuanto a la percepción de paz, los futuros docentes que tienen o han tenido la oportunidad de estar en contacto con la realidad educativa están de acuerdo con que la paz se genera en niveles micro y con valores relacionados con el feminismo (Hyman, 2010).

### 3.6. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DE SI HA CURSADO LA ASIGNATURA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

En los resultados derivados del análisis de contraste, en función de si se ha cursado la asignatura de Educación para la Paz o no, se aprecia que entre los ítems que definen los conceptos de paz estructural, cultural, feminista, ecológica e interna es mayor el acuerdo entre los estudiantes de 3º de Magisterio que han cursado esta asignatura, que entre aquellos que no la cursaron. De este modo, los resultados apuntan que quienes cursaron la asignatura Educación para la Paz poseen un concepto de paz de carácter más global y amplio que quienes no la cursaron, lo que pone de manifiesto la importancia de incorporar materias de este tipo en la formación inicial del profesorado.



Según Harris (2008), los sistemas educativos han priorizado la instrucción y la formación por encima de la educación, olvidando que se requiere del valor de la paz para sobrevivir y convivir. Con este análisis se confirma que la formación, en este sentido, es fundamental (Bouché, 2003; Johnson, Johnson, y Holubec, 1998a, 1998b; Johnson y Johnson, 2005) porque influye en el concepto de paz que finalmente construyen los futuros docentes y en las prácticas profesionales que éstos emprendan. Por este motivo, son muchas las voces que demandan una educación integral donde tenga cabida la Educación para la Paz, sobre todo en la formación inicial de maestros (Bonil y otros, 2012; Jares, 2006; Iglesias, 2007; López López; 1997; López y Fernández, 1996).

### 3.7. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS DE CONTRASTE EN BASE A LA FORMACIÓN COMPLEMENTARIA VINCULADA A EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Tras efectuar el análisis de contraste se observan diferencias entre los estudiantes que, en su opinión, reciben formación complementaria con la Educación para la Paz y aquellos que no.

Los futuros docentes con formación complementaria tienen percepciones significativamente distintas, dado que integran aspectos vinculados a la dimensión ecológica e interna de la paz, menos visibles en las concepciones de quienes no tienen una formación complementaria en Educación para la Paz.

### 3.8. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS DE CONTRASTE EN FUNCIÓN DE LA SATISFACCIÓN CON RESPECTO A LA FORMACIÓN RECIBIDA

Los estudiantes especialmente satisfechos parten de una concepción de paz contraria a los conflictos y las guerras, y se muestran partidarios del uso de metodologías activas para impulsar la paz en educación. Por otra parte, el alumnado que se muestra bastante satisfecho subraya la dimensión social de la paz, pero desde una perspectiva más profunda que los anteriores al ligar la paz con el cumplimiento de los Derechos Humanos, la perspectiva feminista y la superación de cierta violencia institucional en el currículo. Los alumnos que se muestran insatisfechos vinculan la paz con la satisfacción de las necesidades básicas y hacen una lectura feminista de la paz.

#### 4. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS CORRELACIONAL

Según los resultados obtenidos, tras efectuar el análisis de correlaciones, se aprecian vinculaciones en la forma de responder a las cuestiones que tienen los futuros docentes encuestados según su edad, el nivel de satisfacción con la formación recibida y el hecho de cursar la asignatura de Educación para la Paz.

Por otro lado, la edad se relaciona con la experiencia previa como docente y la formación complementaria en relación a la paz. Probablemente los encuestados de mayor edad han tenido la oportunidad de ejercer y de formarse en valores que se relacionan con la paz.

La experiencia previa correlaciona con la formación complementaria, esto puede deberse a que el ejercicio profesional ha requerido de mayor formación en este sentido y, como consecuencia, su formación complementaria se ha ampliado. Mientras que la elección de la titulación lo hace con el hecho de cursar la asignatura Educación para la Paz, ya que en determinadas titulaciones, concretamente en Educación Infantil, se ofrece como optativa la asignatura Educación para la Paz.

Por último, el hecho de cursar la asignatura Educación para la Paz correlaciona con la formación complementaria en este sentido, posiblemente porque los encuestados que cursan esta asignatura muestran mayor interés y la consideran de gran relevancia para su desempeño profesional y, por tanto, realizan otras actividades formativas (cursos o asignaturas) para complementar y ampliar su formación en este sentido.

#### 5. CONCLUSIONES DERIVADAS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS

En los resultados derivados del análisis de contingencias se aprecia que existen diferencias significativas entre las especialidades y el género, la elección de la titulación, el hecho de cursar la asignatura de Educación para la Paz, la formación complementaria vinculada con la asignatura Educación para la Paz y el nivel de satisfacción con la formación recibida.

En general, en todas las especialidades hay menos hombres que mujeres, salvo en Educación Física. Especialmente, se aprecia una feminización excesiva en las diplomaturas de Educación Infantil y Audición y Lenguaje, lo que ratifica el hecho de que la docencia continua siendo una profesión feminizada (Marcelo, 1995).

La mayoría de los encuestados de todas las titulaciones eligen su titulación como primera opción, siendo especialmente significativo este hecho en la titulación de Educación Primaria. Por otro lado, existen diferencias entre los que la eligen como primera opción y los que la eligen como segunda u otra opción en todas las titulaciones.

La materia de Educación para la Paz es cursada mayoritariamente por el alumnado de la especialidad de Educación Infantil, aunque también hay alumnos de otras especialidades. Esto es debido a que en el plan de estudios de Magisterio de Educación Infantil esta asignatura es ofertada como optativa, mientras que en los planes de estudio del resto de especialidades se oferta como asignatura de libre configuración. Los futuros docentes de Educación Especial y Audición y Lenguaje no cursan la materia.

Los futuros docentes de Educación Infantil y Educación Primaria suelen tener formación complementaria en relación a la Educación para la Paz. Esto es importante dado el carácter generalista de estas especialidades.

Por último, en las especialidades de Educación Especial, Educación Infantil, Lengua Extranjera y Audición y Lenguaje los encuestados manifiestan estar bastante satisfechos con la formación recibida, mientras que los encuestados de la especialidad de Educación Física dicen estar poco satisfechos.

Estas evidencias ponen de manifiesto que los futuros docentes de Educación Física suelen ser hombres, no tienen formación complementaria en relación a la Educación para la Paz y se sienten insatisfechos con la formación recibida. Sin embargo, las especialidades con mayor feminización que han cursado la asignatura Educación para la Paz, como Educación Primaria e Infantil, manifiestan más interés en formarse desde concepciones más integrales de paz y reconocen sentirse más satisfechos con su formación. Por otro lado, los estudiantes de Educación Especial y de Audición y Lenguaje no cursan la asignatura de Educación para la Paz, pero se muestran satisfechos con la formación que reciben lo que no deja de resultar llamativo.

## 6. IMPLICACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio de las concepciones de paz, a partir de una perspectiva de paz y no de violencia, es en sí mismo relevante. Más relevante y novedoso aún cuando el propósito que orienta la investigación es la descripción de las concepciones en torno a la paz de los futuros docentes. Las concepciones, percepciones, pensamientos y creencias de los profesores, al formar parte de sus teorías implícitas, no sólo ayudan a interpretar sus experiencias formativas, sino que son, como sabemos, configuradoras de su propia práctica docente (Marcelo y Valliant, 2009).

Las concepciones del profesorado revierten sobre su práctica profesional, dado que los mensajes explícitos y ocultos que transmiten influyen en los contenidos, actitudes y valores que los alumnos terminan aprendiendo. El valor de la paz no se transmite y cultiva si el profesorado no es capaz de integrarlo adecuadamente en sus concepciones y creencias y trasladarlo a su actividad docente. Es imposible educar para la paz sino existen convicciones y compromisos con este valor que lleven a incorporar pedagógicamente conceptos como paz, tratamiento pacífico de los conflictos, convivencia o relaciones interculturales (Sánchez y Tuvilla, 2009).

Desvelar estas concepciones en torno a la paz y los elementos que condicionan su adopción permite, en un primer momento, conocer los presupuestos desde los que se inicia la actividad profesional como docentes, determinar su idoneidad o no para impulsar la paz y prevenir la violencia, además de conocer los aspectos condicionantes de las diferentes concepciones, facetas o dimensiones de la paz.

En esta línea, los resultados de esta investigación son significativos para la toma de decisiones y establecimiento de nuevos compromisos con la construcción de la paz desde la investigación, los programas de formación inicial del profesorado y desde la propia práctica profesional.

Desde el punto de vista epistemológico, esta investigación confirma que la paz no se puede abordar sino es desde una visión compleja, integral, holística e interrelacionada de la misma. La realidad es compleja y los datos analizados muestran cómo las concepciones de los futuros docentes no están claramente delimitadas, aunque se presenta la preponderancia de elementos de algunas dimensiones sobre otras, generalmente de la dimensión social, pero siempre en interrelación constante con el

resto de dimensiones. Esto invita a adoptar perspectivas integradoras que contemplen estas interconexiones entre las diferentes dimensiones y que impulsen el estudio de la paz desde la propia paz, visibilizando todas sus manifestaciones y facetas, sobre todo aquellas más desconocidas o menos exploradas.

Los hallazgos de esta investigación invitan a replantear la formación inicial del profesorado y su compromiso con la paz. En este sentido, este trabajo insiste en la necesidad de impulsar la paz desde la educación, pero esto requiere de un compromiso institucional y de la modificación de los programas de formación con el fin de que se prepare adecuadamente a los futuros docentes para educar en valores. E igualmente es necesario replantearse si la propuesta curricular actual atiende este valor y cuáles son los aspectos de la práctica profesional que lo fortalecen o dificultan. En este sentido, los futuros docentes ponen de manifiesto la conveniencia de adoptar metodologías activas, más participativas, que posibilitan una formación más integral de la persona en la que los valores juegan un papel estratégico. El método socioafectivo o el aprendizaje colaborativo son opciones adecuadas a considerar (AA. VV., 1984; Hernández Guanir, 2005; Sainz, 1995; Toro, 2005). Así mismo, consideran que el sistema de evaluación debe ser coherente con los valores que se pretenden inculcar, por eso es importante que la evaluación sea compartida, negociada, diversificada y que tenga en cuenta tanto procesos como resultados. Abogan también por una cultura profesional apoyada en la colaboración abierta al entorno, capaz de revalorizar la democracia y atender a la diversidad. “El currículo debería avanzar en la construcción de los saberes científicos sin la atribución de la masculinidad que comportan tradicionalmente, y reconocer que la ciencia incluye una serie de fenómenos que sólo se valoran a través de la mirada femenina” (Solsona, 2008, 202).

Para Guskey y Sparks (2002), los docentes cambian sus creencias y valores cuando participan en actividades de desarrollo profesional que les permitan contrastar sus ideas previas con nuevas prácticas formativas. Por esta razón, la Educación para la Paz pasa necesariamente por una reestructuración de los actuales planes de formación del profesorado de manera que permita introducir valores y experiencias que contemplen el cuidado de uno mismo, de los demás y del medio y permitan replantearse, conjuntamente, las concepciones y compromisos que deben orientar la práctica formativa. En este sentido, Solsona (2008) y Tomé y Calvo (2008), por ejemplo,

defienden que dentro de la ciencia y del Sistema Educativo se deberían incluir destrezas fundamentalmente desarrolladas en y por mujeres como la alimentación, la salud, la limpieza, la expresión las emociones, educar en el tacto o en el cuidado, además de priorizar héroes pacíficos sobre aquellos otros que participan en hechos históricos violentos (Lederach, 2000, 21). Por su parte, Gadotti (2008) considera que es fundamental incluir en el currículo objetivos para una educación sostenible, como: fomentar un pensamiento global, fortalecer una identidad individual y cósmica, favorecer una conciencia planetaria, educar en el sentimiento, en el entendimiento y en la comprensión, y priorizar nuevos valores como la escucha, la calma, la austeridad y la convivencia, entre otros. Aunque, como defiende Fernández Herrería (2004c), la Educación para la Paz no es algo que se limite sólo al contenido explícito, sino que también tiene que ver con la forma en que se desarrollan las materias, con los objetivos de las mismas y con los métodos. Por este motivo, Altable (2008) recomienda seguir el procedimiento que las mujeres han seguido tradicionalmente para relacionarse, mostrando formas de amar que nada tienen que ver con el mito del amor romántico, favoreciendo la participación, la democracia y la expresión de todos.

Por otra parte, el estudio realizado refleja algunas contradicciones en nuestros resultados que invitan a continuar profundizando desde enfoques metodológicos más cualitativos. Enfoques que nos podrían ayudar a clarificar, por ejemplo, por qué se considera la creación de un Tribunal Penal Internacional o los tratados internacionales medidas que garantizan la paz y, sin embargo, se considera que la paz debe trabajarse desde la persona. O, también, podríamos profundizar en las descripciones del concepto de paz correspondientes a las especialidades Magisterio de Educación Especial y Magisterio de Audición y Lenguaje, dado que son especialidades que no cursan la asignatura Educación para la Paz pero el alumnado se siente satisfecho con su formación.

El trabajo aquí iniciado abre la puerta a nuevas indagaciones e interrogantes que invitan a cuestionarse, entre otros aspectos, la incidencia real de la realización del practicum en la formación del concepto de paz de los futuros docentes, cuál es el impacto real del proceso formativo en la modificación de las concepciones sobre la paz del alumnado de Magisterio, o cómo inciden estas concepciones en el desempeño profesional de los docentes en los primeros años de ejercicio docente.

*Concepciones acerca de la paz desde la perspectiva de los estudiantes de Magisterio*

Por último, y para finalizar, este estudio posibilita que estos resultados puedan ser contrastados, a través de un estudio similar, con aquellos otros provenientes del alumnado de Magisterio que cursa los nuevos títulos de grado, permitiendo así conocer los puntos de convergencia o divergencias y, por tanto, conocer la incidencia de los planes de estudio (antiguos y nuevos) en las concepciones que sobre la paz tienen los futuros docentes.





## **CONCLUSIONS AND IMPLICATIONS OF THE ANALYSIS**

1. CONCLUSIONS ARISING FROM THE DESCRIPTIVE ANALYSIS .....	273
2. CONCLUSIONS ARISING FROM THE FACTOR ANALYSIS .....	275
2.1. CONCLUSIONS ARISING FROM THE CONFIRMATORY FACTOR ANALYSIS.....	275
2.2. CONCLUSIONS ARISING FROM THE EXPLORATORY FACTOR ANALYSIS.....	276
3. CONCLUSIONS ARISING FROM THE CONTRAST ANALYSIS BASED ON EACH OF THE CONTEXTUAL VARIABLES .....	276
3.1. CONCLUSIONS ARISING FROM THE CONTRAST ANALYSIS BASED ON AGE.....	276
3.2. CONCLUSIONS ARISING FROM THE CONTRAST ANALYSIS BASED ON GENDER .....	277
3.3. CONCLUSIONS ARISING FROM THE CONTRAST ANALYSIS BASED ON THE ELECTION OF DEGREE.....	278
3.4. CONCLUSIONS ARISING FROM THE CONTRAST ANALYSIS BASED ON SPECIALITY .....	279
3.5. CONCLUSIONS ARISING FROM THE CONTRAST ANALYSIS BASED ON THE EXPERIENCE AS A TEACHER .....	279
3.6. CONCLUSIONS ARISING FROM THE CONTRAST ANALYSIS BASED ON WHETHER THEY HAVE TAKEN THE COURSE EDUCATION FOR PEACE OR NOT .....	280
3.7. CONCLUSIONS ARISING FROM THE CONTRAST ANALYSIS BASED ON ADDITIONAL TRAINING RELATED TO EDUCATION FOR PEACE .....	280

3.8. CONCLUSIONS ARISING FROM THE CONTRAST ANALYSIS BASED ON THE SATISFACTION WITH THE INSTRUCTION RECEIVED .....	281
4. CONCLUSIONS ARISING FROM THE CORRELATIONAL ANALYSIS .....	281
5. CONCLUSIONS ARISING FROM THE ANALYSIS OF CONTINGENCIES.....	282
6. IMPLICATIONS OF THIS RESEARCH.....	283

## **CONCLUSIONS AND IMPLICATIONS OF THE ANALYSIS**

### **1. CONCLUSIONS ARISING FROM THE DESCRIPTIVE ANALYSIS**

In light of the corresponding data, it can be concluded that students show a high level of agreement with regards to the following considerations:

- The non-violent resolution of conflicts. This indicates that the future teachers are in favour of using peaceful strategies that take into account the individual for conflict resolution.
- Peace starts by changing oneself. The contribution made from the humanist trend that emphasizes the relevance of the personal development in the processes of change is valid again. As stressed by Krishnamurti (1963, 1976, 1977, 1978, 1996a, 1996b), Elgin (1982), Groff and Smoker (1996), Fernández Herrería (1997a, 2001a, 2004b), Calo Iglesias (1999, 2007), Dalai Lama (2002) or Bouché (2003), among others, peace must be promoted from within the individual, and this implies emphasising the internal dimension of peace. Aspects such as the affective-emotional and spiritual dimensions of the individual, empathy, respect, and tolerance..., are considered relevant in order to promote peace by prospective teachers.
- The need for shared values to live in peace. This perception has been expressed by authors as Bellver (1989), Cortina (1986; 2011), Azurmendi (2003) or Savater (2002), among others, who are committed to building a universal ethos based on humanizing values compatible with a variety of cultural manifestations.
- The collaborative work among teachers, together with the democratic participation of the students in their training, promotes a culture of peace. The prospective teachers therefore, feel that the integration of collaborative work strategies in professional culture and the incorporation of active methodologies in the initial training allowing a bigger role and participation of the students, help promote peace in the education centres.

Nevertheless, the students of Teaching are particularly in disagreement with:

- Not dealing with conflicts leads to peace. The prospective teachers agree that conflicts must be addressed to build peace, they cannot be silenced or concealed. Peace is not created with a passive attitude. Action is needed, it is a social conquest.
- Peace can coexist with violence. The students of Teaching believe that peace cannot coexist with violence. Their concept of peace is that it excludes violence and vice versa. This view is simplistic and distant from reality, and does not fit in the relevant epistemological paradigms, such as the systemic-complex approach (Morín, 2000). The theory of imperfect peace (Muñoz, 2001) lies in this approach, a feature that appears as the development of a systemic-complex approach to peace (Fernández Herrería, 2001a).
- The presence of people from different cultures to the native one, poses a threat to social stability. The disagreement stated by prospective teachers prove that the cultural diversity is not perceived as an issue nor represents any obstacle to peace. This perception of the prospective teachers shows the agreement with the assumptions defended from the inclusive and intercultural education against racism and xenophobia, and shows their commitment to understanding, equality and the positive perception of cultural diversity (López López, 2004).
- Education for Peace is only a school issue. As a consequence, prospective teachers think that Education for Peace is a social commitment, not belonging only to the teachers or the school. Prospective teachers demand that education must be responsibility of the entire community, as suggested from the projects of educational cities (Amaro, 2002; Lorenzo and Sola, 2003; Subirats, 2007) or learning communities (Flecha, Padrós and Puigdel·lívols, 2003).

The students of Teaching's perceptions are polarized, and it is not possible to establish a clear trend regarding the fact that peace is achieved when the basic needs of the people are met, that peace does not come from a social nature more than an individual one, and that focusing the process of instructing-learning just in the cognitive development is not incompatible with the promotion of peace. In these cases, perceptions are divided in a balanced way, which means that there is a significant number of students who believe that peace goes beyond meeting the basic needs, it has a more social than individual

component and that focusing the training process just in the cognitive development is incompatible with the promotion of peace. However, for a significant number of them, peace is reached when the basic needs are met, it has a more individual than social nature, and education for peace can be done developing just the cognitive dimension of the individual, which involves a reductionist perception of peace.

## 2. CONCLUSIONS ARISING FROM THE FACTOR ANALYSIS

The following are the conclusions of two factor analysis conducted.

### 2.1. CONCLUSIONS ARISING FROM THE CONFIRMATORY FACTOR ANALYSIS

In view of the results obtained after subjecting the categories of our questionnaire to a confirmatory factor analysis, it can be seen that the concept of peace does not correspond to the initial factors considered a priori to guide our work, although the review of the literature conducted pointed out that those categories could define the concept of peace. This shows that the dimensions providing the data are not the same dimensions highlighted from the theoretical point of view, that is, the perceptions of peace of the prospective teachers of Teaching are not identified with theoretical dimensions in this field. This does not mean that among their perceptions, there are not appreciated features of these theoretical dimensions, but not in a defined way.

This fact could be explained because we study reality as a fragmented reality, we differentiate dimensions but the reality is indivisible, the concept of peace, in this case, arises from a complex concept, difficult to break down in parts, its dimensions become part of each other, they are interrelated and interconnected.

These evidences make us consider the possibility of finding new categories, with sufficient weight and statistical entity, taking into account the complexity of the concept we are trying to study and the data obtained. This will allow us to explore the concept of peace without previous categories, more globally, as evidenced in the works of Groff and Smoker (1996), Fernández Herrería (2001a), Shiva (2005) or Boff (2007), among others.

### 2.3. CONCLUSIONS ARISING FROM THE EXPLORATORY FACTOR ANALYSIS

After subjecting our data to an exploratory factor analysis, we found that the answers of our respondents are grouped so that it is possible to reduce the items of our questionnaire to 4 categories or factors, which we call "Comprehensive peace", "Peace as institutional responsibility", "Peace from the social perspective", and "Peace from the point of view of conflict and violence." By analyzing the categories, it is possible to see how they keep mixing shades of different dimensions, despite the effort to define them. Thus, it is proven again, the complexity and the vivid interrelationship among different aspects when studying the perceptions of peace. It is noted, as was the case in the previous analysis, that the study of the concept of peace is systemic-complex, some elements intermingle with others, thus being difficult to fit them into a fragmented perspective, making it relevant to stress the desirability of adopting a systemic-complex epistemology to understand peace, as proposed by Fernández Herrería (2001a).

### 3. CONCLUSIONS ARISING FROM THE CONTRAST ANALYSIS BASED ON EACH OF THE CONTEXTUAL VARIABLES

This section describes the conclusions arising from all contrast analysis based on each of the context or independent variables.

#### 3.1. CONCLUSIONS ARISING FROM THE CONTRAST ANALYSIS BASED ON AGE

The results from the contrast analysis based on age, show that there are significant differences in the perceptions of peace in the students of third grade of Teaching aged 18 to 22, and those over 28 years of age.

Respondents whose age is between 18 and 22 agree to issues related to the direct and structural peace, especially when the items involve the relationship between peace and education. Their concept of peace is more primal, they feel that peace is a non-warlike state, without violent conflicts nor wars, and they believe that education, given by primary institutions (family and school) is the solution to the problems of violence. Furthermore, they consider that their initial training prepares them to face this challenge.

On the other hand, among the perceptions of the respondents aged 28 years or older, it can be seen a broader and less utilitarian concept of peace which includes notions of ecological peace and inner peace. They agree that peace is a complex concept that requires an interrelated vision of the reality and the planet. They feel that the changes in people themselves are the promoters of peace and without these changes, the states of peace would be superficial and unreal, and this would not allow the coexistence with high levels of peace with the rest of the individuals, with the planet and with ourselves.

Thus, age and possibly the associated experiences at that age, let people mature their concept of peace and move from a less committed, more primary, superficial, external and basic concept of direct and structural peace to more complex perceptions of peace that bring together components of ecological and spiritual nature.

### 3.2. CONCLUSIONS ARISING FROM THE CONTRAST ANALYSIS BASED ON GENDER

According to the results from the contrast analysis based on gender, there are significant differences in the perceptions of peace. Specifically, prospective female teachers have a concept of peace in which the feminist and internal dimension prevails. They agree that the culture promoted by women and families acts in favour of peace, that changes must have their origin within people and, to do that, new values are needed to promote self-knowledge and collaboration among people. While the perceptions of peace expressed by prospective male teachers are related to the absence of violent conflicts, they believe that violence is an aspect linked to the human being, that the presence of people from different cultures to the native one is an obstacle to social stability, that the different religions promote violence and they argue that peace requires technical and external changes rather than internal changes.

The fact that there are gender-based differences established a different peace concept for men and women. In general, women in our study revalue the internal dimension (self-knowledge, personal change) and the feminist dimension (care, respect...) and are committed to intercultural convergence and cooperation in axiological aspects. This could be a consequence of women having their experiences of peace in a more intimate and personal way, which has allowed them to see peace as a state to be generated within people and linked to values that promote the relationship with oneself and with others,

such as care or collaboration (Boulding, 2000; Comins, 2003a; Cortina, 2007; Flores, 2005; Hyman, 2010). Although all this is set in contrast with the claim that there would be peace if we end all wars (peace as direct peace).

Men in our study, however, see peace as a state of non-violence and they believe that violence is an inherent aspect of the human being. They also find the presence of people from different cultures threatening to social stability, they think that religions have promoted violence and believe that peace is more related to external changes rather than to internal changes, that is, they believe that peace will not come through technical measures, laws, educational programs..., in any case indifferent to deep changes linked to the individual itself. This is an approximation to a poor concept of peace and alien to the individual.

### 3.3. CONCLUSIONS ARISING FROM THE CONTRAST ANALYSIS BASED ON THE ELECTION OF DEGREE

Depending on the order followed in the choice of the degree of Teaching, respondents show a concept of peace linked with some dimensions more than with others. The differences, in this cases, can be seen mainly in the social, ecological and internal dimensions of peace. Prospective teachers who chose this degree as their first option have a concept of peace more closely linked to the social and ecological dimension. They agree that some minimum shared values are needed to coexist peacefully and that respect and care of the environment is an essential element for peace, but they believe also that nature is basically a resource at the service of man, stressing a utilitarian concept of nature.

Students who chose Teaching as second option show basically a concept of direct peace, as they don't consider significant the ecological and internal dimensions of peace.

Finally, the students of Teaching who chose their degree as third option or higher, prioritize the internal dimension of peace and manifest their agreement with the fact that building a more peaceful world is essential to know yourself and start by changing the individual, which is in contrast with their consideration of international treaties as tools to solve serious problems of violence. They also consider that the training they have received have trained them to educate for peace.



#### 3.4. CONCLUSIONS ARISING FROM THE CONTRAST ANALYSIS BASED ON SPECIALITY

The results of the contrast analysis according to the different specialities of Teaching show that there are differences in the conception of peace within the social, ecological and internal dimension. Special Education graduates are more in agreement with the expressions of cultural peace; Early Childhood Education graduates agree more with concepts of peace that highlight the internal dimension; Elementary Education graduates with the concept of structural and internal peace; Musical Education graduates with the concept of feminist peace; Foreign Language graduates with concepts of direct, structural, cultural and, to a lesser extent, ecological peace; the prospective teachers of Speech-Language and Hearing with concepts of structural peace, namely with those relating peace and education, while the Physical Education graduates with concepts of cultural peace and those related to peace and education.

Overall, there was a greater primacy of kinds of peace that allude to the internal and social dimension and, inside that, specifically, the structural and cultural peace, above the direct, feminist and ecological dimensions of peace.

#### 3.5. CONCLUSIONS ARISING FROM THE CONTRAST ANALYSIS BASED ON THE EXPERIENCE AS A TEACHER

There are differences between the perceptions of respondents who have previous experience as teachers and those who do not.

Teachers who have no previous experience stress in particular characteristic elements of structural peace, specifically those concepts that relate education to cultural, ecological and internal peace. While respondents with prior experience agree more with aspects related to feminist peace. This shows that the experiences create differences in the perception of peace, prospective teachers who have or have had the opportunity to stay in touch with the reality of education agree that peace is generated at micro levels and with values related to feminism (Hyman, 2010).

### 3.6. CONCLUSIONS ARISING FROM THE CONTRAST ANALYSIS BASED ON WHETHER THEY HAVE TAKEN THE COURSE EDUCATION FOR PEACE OR NOT

The results arising from the contrast analysis, depending on whether the course Education for Peace has been taken or not, show that among the items that define the concepts of structural, cultural, feminist, ecological and internal peace, the agreement among students of third grade of Teaching who have completed this course is bigger than among those who did not take it. Thus, the results suggest that those enrolled in the course Education for Peace own a more extensive and global concept of peace than those who did not take it, and this stresses the importance of incorporating such courses in the initial training of the teachers.

According to Harris (2008), educational systems have prioritized instruction and training over education, forgetting that the value of peace is required to survive and coexist. With this analysis, it is proven that instruction, in this sense, is essential (Bouché, 2003, Johnson, Johnson and Holubec, 1998a, 1998b, Johnson and Johnson, 2005) because it influences the concept of peace that ultimately builds future teachers and the professional careers that they will start. For this reason, there are many voices that demand a comprehensive education where Education for Peace is included, especially in the initial teacher training (Bonil et al., 2012; Jares, 2006; Iglesias, 2007; López López, 1997; López and Fernández, 1996).

### 3.7. CONCLUSIONS ARISING FROM THE CONTRAST ANALYSIS BASED ON ADDITIONAL TRAINING RELATED TO EDUCATION FOR PEACE

After carrying out the contrast analysis, there are differences between students who, in their opinion, receive additional training to Education for Peace and those who do not.

Prospective teachers with additional training have significantly different perceptions, since they integrate aspects related to the ecological and internal dimension of peace, less visible in the perceptions of those without additional training in Education for Peace.

### 3.8. CONCLUSIONS ARISING FROM THE CONTRAST ANALYSIS BASED ON THE SATISFACTION WITH THE INSTRUCTION RECEIVED

Students especially pleased with their instruction start from a conception of peace contrary to conflicts and wars, and are in favour of the use of active methodologies to promote peace in education. On the other hand, the students who are quite satisfied stress the social dimension of peace, but from a deeper perspective than the former students, by linking peace with the compliance of Human Rights, the feminist perspective and the overcoming of certain institutional violence in the curriculum. Students who are dissatisfied, link peace to the satisfaction of basic needs and they come up with a feminist interpretation of peace.

### 4. CONCLUSIONS ARISING FROM THE CORRELATIONAL ANALYSIS

According to the results and after making the correlation analysis, it can be seen connections in the way that the surveyed prospective teachers answer the questions based on their age, their level of satisfaction with their training and the completion or not of the Education for Peace course.

On the other hand, age is associated with the prior experience as a teacher and the additional training in relation to peace. Probably older respondents have had the opportunity to practice and be trained in values related to peace.

Prior experience is related to additional training, this may happen because the practice has required more training in this direction and, therefore, their additional training has been expanded. However, the choice of degree does this with the fact of taking the Education for Peace course, as in some degrees, particularly in Early Childhood Education, the course Education for Peace is offered as elective subject.

Finally, the fact of completing the course Education for Peace correlates with additional training in this sense, possibly because respondents who attend this course are more interested and consider the course of great importance to their professional performance and, therefore, they take other training activities (courses or subjects) to complement and extend their training in this regard.

## 5. CONCLUSIONS ARISING FROM THE ANALYSIS OF CONTINGENCIES

It can be seen in the results from the analysis of contingencies that there are significant differences based on specialities and gender, the choice of degree, taking or not the Education for Peace course, the additional training related to Education for Peace and the level of satisfaction with the training received.

Generally speaking, in all specialities there are fewer men than women, except in Physical Education. There is especially an excessive feminization in the degrees of Early Childhood Education and Speech-Language and Hearing, confirming the fact that the instructing profession remains a feminized career (Marcelo, 1995).

Most of the respondents of any degree chose their degree as first option, this being particularly significant in the degree of Elementary Education. However, there are differences between those who choose it as their first option and those who choose it as second option or higher in all degrees.

The course of Education for Peace is taken mostly by students of Early Childhood Education, but there are also students from other specialities. This is because in the curriculum of Elementary Education this course is offered as elective subject, while in the curricula of the rest of specialities it is offered as an optional assignment. Prospective teachers of Special Education and Speech-Language and Hearing cannot take this course.

Prospective teachers of Early Childhood Education and Elementary Education tend to have additional training in relation to Education for Peace. This is important given the general nature of these specialities.

Finally, in the specialities of Special Education, Early Childhood Education, Foreign Language and Speech-Language and Hearing, respondents state that they are quite satisfied with their training, while respondents of the Physical Education speciality say that they are not very satisfied.

These evidences state that the prospective Physical Education teachers are usually men, they do not have additional training related to Education for Peace and are dissatisfied with their training. However, the specialities with a higher rate of women taking the Education for Peace course, like Elementary Education and Early Childhood Education,

express a bigger interest in being trained from more comprehensive perceptions of peace and they admit to feeling more satisfied with their training. On the other hand, Special Education and Speech-Language and Hearing students cannot take the course Education for Peace, but are satisfied with the training they receive, which is remarkable.

## 6. IMPLICATIONS OF THIS RESEARCH

The study of the perceptions of peace, from a perspective of peace and not of violence, is relevant in itself. It is even more relevant and innovative when the purpose that guides the research is the description of the concepts about peace of prospective teachers. The perceptions and the thoughts and beliefs of teachers, being part of their implicit theories, not only help to interpret their learning experiences, but as we know, they shape their own instructing practice (Marcelo and Valliant, 2009).

The perceptions of teachers benefit their professional practice, since the explicit and hidden messages that they convey influence the content, attitudes and values that students learn. The value of peace is not passed on and developed if the teachers cannot incorporate it properly in their ideas and beliefs and transfer it to their instructing. It is impossible to educate for peace when there are no convictions and commitments to this value that lead to incorporate concepts pedagogically, such as peace, peaceful handling of conflicts, coexistence, or intercultural relationships (Sanchez and Tuvilla, 2009).

Revealing these perceptions of peace and the elements contributing to their adoption will allow us, initially, to know the assumptions from which the professional activity as teachers starts, to determine their suitability or not suitability to promote peace and prevent violence, and to know the conditioning aspects of the different perceptions, sides or dimensions of peace.

Following this line, the results of this research are significant for decision making and the establishment of new commitments to peacebuilding through research, the teachers' initial training programs and from the professional practice itself.

From the epistemological point of view, this research confirms that peace cannot be approached unless from a complex, comprehensive, holistic and interrelated vision. Reality is complex and the data analysed show how the perceptions of the prospective

teachers are not clearly defined, although it shows the preponderance of elements of some dimensions over others, usually the social dimension, but always in constant interaction with the rest of the dimensions. This invites to adopt integrative perspectives that address the interconnections among the different dimensions and that foster the study of peace from peace itself, recognising all its forms and aspects, especially those least known or least explored.

The findings of this research lead to reconsider the teachers' initial training and its commitment to peace. In this line, this work emphasizes the need to promote peace through education, but this requires an institutional commitment and the modification of training programs in order to adequately prepare prospective teachers to teach values. It is also necessary to reconsider whether the current curriculum proposal addresses this issue and what are the aspects of professional practice that strengthen or hinder it. In this regard, prospective teachers stress the importance of adopting more participatory, active methodologies which make possible a more comprehensive training of the individual in which values can have a strategic role. The socioaffective method or collaborative learning are suitable options to be considered (several authors, 1984; Hernández Guanir, 2005; Sainz, 1995, Toro, 2005). They also consider that the evaluation system should be consistent with the values it expects to inculcate, so it is important that the assessment is shared, agreed, diversified and takes into account both process and results. They defend as well a professional culture supported by the open collaboration to the environment, capable of giving an added value to democracy and attending to diversity. "The curriculum should move towards the building of scientific knowledge without the attribute of masculinity entailed traditionally in it, and it should recognize that science includes a number of phenomena that are measured only through the female point of view" (Solsona, 2008, 202).

To Guskey and Sparks (2002), teachers change their beliefs and values when they participate in professional development activities that allow them to compare their previous ideas with new training practices. For this reason, Education for Peace necessarily involves a reorganization of the existing teacher training plans so as to allow the introduction of values and experiences involving self-care, care of others and of the environment and to allow a joint reconsideration of the perceptions and commitments that should guide training practice. In this sense, Solsona (2008) and Tomé and Calvo

(2008), for example, argue that science and the Educative System should include essentially developed skills in and by women, such as food, health, cleanliness, the expression of emotions, educate for tactfulness or care, and prioritizing on peaceful heroes rather than on those individuals involved in violent historical facts (Lederach, 2000, 21). On the other hand, Gadotti (2008) considers essential to include in the curriculum objectives for sustainable education, including: to foster global thinking, to strengthen individual and cosmic identity, to encourage global awareness, to educate on feelings, understanding and patience, and to prioritize new values such as listening, calmness, austerity and coexistence, among other values. Although, as defended by Fernández Herrería (2004c), Education for Peace is not something limited only to explicit content, but it also has to do with the way the subjects are developed, with their goals and with their methods. For this reason, Altable (2008) recommends following the procedure made traditionally by women to interact, showing ways of love that have nothing to do with the myth of romantic love, promoting participation, democracy and the expression of every individual.

Moreover, the research performed shows some contradictions in our results that invite us to continue studying it in depth, perhaps from more qualitative methodological approaches. Approaches that could help us to clarify, for example, why the creation of an International Criminal Court or international treaties are considered means to guarantee peace, and yet, it is also considered that peace must be worked from within the individual. Or, alternatively, we could go deeper into the descriptions of the concept of peace from the Special Education speciality or Speech-Language and Hearing speciality, since these specialities do not provide the Education for Peace course, but the students are satisfied with their training.

The work begun here opens the door to new inquiries and questions that invite us to ask, among other things, about the actual incidence of the completion of the practicum in the building of the concept of peace of prospective teachers, and what is the real impact of the training process in changing the perceptions of peace of the students of Teaching, or how these perceptions affect the performance of teachers in their first years of instructing practice.

And finally, this study makes it possible that these results can be compared, through a similar study, with those of other students of Teaching with the new degrees, allowing us to know the points of convergence or divergence and, therefore, to know the incidence of both curricula (old and new) in the perceptions of peace of prospective teachers.



**REFERENCIAS  
BIBLIOGRÁFICAS**



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### A

AA.VV. (1984). *Educación para la paz. Una propuesta posible*. Madrid, Los libros de la Catarata.

AA.VV. (2009). *Alerta 2009! Informe sobre conflictos, derechos humanos y construcción de paz*. Barcelona, Icaria Editorial.

Bahá, A. (1971). *Fundamentos de unidad mundial*. Terrassa, Editorial Bahá'í.

Abu-Nimer, M. (2003). *Nonviolence and Peace Building in Islam: Theory and Practice*. Gainesville, Florida, University Press of Florida.

Acaso, M. (2007). *Esto no son las torres gemelas: cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Madrid, Los Libros de la Catarata.

Adams, D. (1992). *El Manifiesto de Sevilla sobre la violencia*. París, UNESCO.

Adell, P. y Sánchez, J. (1997). El conflicto: una oportunidad para aprender. En *Aula de Innovación Educativa*, 66, Noviembre, 57-59.

Addison, J.R. (2011). *Mysticism and peace in the life and thought of Howard Thurman*. Washington, ProQuest, UMI Dissertation Publishing.

Alaminos, A. y Castejón, J.L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alcoy, Marfil.

Alarcón, R. (1991). *Métodos y Diseños de Investigación del Comportamiento*. Lima, Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Albert, M.J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Aravaca, Mc Graw-Hill.

Alcañiz, M. (2010). La construcción de la cultura de paz desde la perspectiva del género. En Díez, M.E. y Sánchez, M. (eds.). *Género y paz*. Barcelona, Icaria, 111-128.

Alfred, T. y Corntassel, J. (2005). Being Indigenous: Resurgences against Contemporary Colonialism. En *Government and Opposition*, 40, 597-614.

Alganza, M. (1998). Eirene y otras palabras griegas sobre la paz. En Muñoz F.A. y Molina, B. (eds.). *Cosmovisiones de paz en el mediterráneo antiguo y medieval*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 123-152.

Alganza, M. (2003). Cobardes y pacifistas en la Grecia antigua. En García, J.M. y Pociña, A. (eds.). *En Grecia y Roma: las gentes y sus cosas*. Granada, Universidad de Granada, 11-29.

Alganza, M., Cano, M.J., Fernández, E., Molina, B. y Muñoz, F.A. (1997). Cosmovisiones de paz en el mediterráneo. Una primera aproximación. En Cano M.J. y Muñoz F.A. (eds.). *Hacia un mediterráneo pacífico*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 33-58.

Alonso, V. (2001). Para un corpus de los tratados de alianza de la Grecia clásica. En *Dike* 4, 219-232.

Altable, C. (2008). Educar en democracia, educar en relación. En García, M., Calvo, A., y Susinos, T. (eds.). *Las mujeres cambian la educación. Investigar en la escuela, relatar la experiencia*. Madrid, Narcea, 229-259.

Álvarez, R. (1994). *Estadística multivariante y o paramétrica con SPSS*. Madrid, Ediciones Díaz de Santos.

Álvarez, R. (2003). Las preguntas de respuesta abierta y cerrada en los cuestionarios. Análisis estadístico de la información. En *Metodología de Encuestas*, 5 (1), 45-54.

Álvarez, L., Álvarez, D., González-Castro, P., Núñez, J.C. y González-Pineda, J.A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. En *Psicothema*, 18 (4), 686-695.

Alvira, F. (1991). Diseños de investigación. En Latiesa, M. (comp.). *El pluralismo metodológico en la investigación social*. Granada, Universidad de Granada, 17-40.

Alzate, R. (1998). Violencia en la escuela. Los programas de resolución de conflictos en el ámbito escolar. En *Organización y gestión educativa. Revista del Forum Europeo de administración de la Educación*, 4, 14-18.

Amaro, A. (2002). *El movimiento de Ciudades Educadoras: Una investigación evaluativa*. Granada, Universidad de Granada.

Anderson, R. (2004). A definition of peace. En *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 10 (2), 101-116.

Andrésdóttir, S. (2010). *Multilateral peace operations*. En <http://www.sipri.org/yearbook/2011/03/03A>, consultado el 08/03/2012.

Antunes, A. y Gadotti, M. (2005). La ecopedagogía como la pedagogía indicada para el proceso de la Carta de la Tierra. En Corcoran, P. (ed.). *La Carta de la Tierra en acción*. Amsterdam, Royal Tropical Institute, 141-143.

Apple, M.W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid, Akal.

Apple, M.W. (2000). *Teoría crítica y educación*. Madrid, Miño y Dávila.

Aracil, V. (2005). *Introducción a la Investigación Científica*. Las Palmas de Gran Canaria, Anroart Ediciones.

Aramayo, R., Muguerza, J. y Roldán, C. (eds.) (1996). *La paz y el ideal cosmopolita de la Ilustración. A propósito del bicentenario de Hacia la paz perpetua de Kant*. Madrid, Técno.

Aramburu, F. (2004). Ética y educación ambiental. En Gómez Heras, J. M. y Velayos, C. (coords.). *Tomarse en serio la naturaleza. Ética ambiental en perspectiva multidisciplinar*. Madrid, Biblioteca Nueva, 121-141.

Araújo, J. (1996). *XXI: Siglo de la ecología. Para una cultura de la hospitalidad*. Madrid, Espasa.

Arenas, M. e Hinojosa, E.F. (En prensa). Análisis de impactos derivados de experiencias ecopedagógicas. En *Investigación en la escuela*.

*María Arenas Ortiz*

Arnaldi, J. y Hudson, J. (2009). Teaching the applied ethics of war and peace. En *Peace and Change*, 34 (4), 493-503.

Augsburger, D. (1992). *Conflict Mediation across Cultures*. Louisville, Westminster/John Knox Press.

Azurmendi, M. (2003). *Todos somos nosotros*. Madrid, Taurus.

## **B**

Babbie, E.R., Halley, F. y Zaino, J. (2003). *Adventures in social research: data analysis using SPSS for Windows*. Thousand Oaks, Pine Forge Press.

Bahá'u'lláh, 'Abdul'-Bahá y Shoghi Effendi (2008). *La religión Bahá'í. Una introducción desde sus textos*. Madrid, Editorial Trotta, Colección Paradigmas.

Banda, A. (1991). *Educació per la pau*. Barcelona, Barcanova S.A.

Banda, A. (2002). *La cultura de paz*. Barcelona, Intermón Oxfam.

Banta, B. (1993). *Peaceful peoples: An annotated bibliography*. Metuchen, Scarecrow Press.

Barash, D.P. y Webel, C.P. (2002). *Peace and Conflict Studies*. Thousand Oaks, Sage Publications.

Barnett, J. (2008). Peace and Development: Towards a New Synthesis. En *Journal of Peace Research*, 45 (1), 75-89.

Barrios, E. (2008). *Ami regresa*. Málaga, Sirio.

Bastida, A. y Sarsanedas, E. (comp.) (2004). *Paz con todas sus letras*. Barcelona, Intermón Oxfam.

Batista, J.M. y Coenders, G. (2000). *Modelos de ecuaciones estructurales. Modelos para el análisis de relaciones causales*. Madrid, La Muralla.

- Batista, J.M., Coenders, G. y Alonso, J. (2004). Análisis factorial confirmatorio. Su utilidad en la validación de cuestionarios relacionados con la salud. En *Medicina Clínica*, 122 (supl 1), 21-27.
- Batiuk, M.E., Boland, J.A. y Wilcox, N. (2004). Project trust: Breaking down barriers between middle school children. En *Adolescence*, 39 (155), 531-538.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1975). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid, Siglo XXI.
- Bauer, W. (2009). *Historia de la filosofía china: confucianismo, taoísmo, budismo*. Barcelona, Herder.
- Bejarano, M. (2008). La educación especializada como recurso para enseñar la no-violencia en las escuelas. En *Aula de Innovación Educativa*, 15 (177), 73-75.
- Bellini, L. (1985). Eirene, Ira comunicazione orale e tecnica della scrittura. En Sordi, M. (ed.). *La Pace nel mondo antico*. Milan, Vita e pensiero, 30-44.
- Bellver, V. (1989). ¿Existe una ética universal? Bioética y derechos. En *Cuadernos de bioética*, 15 (55), 437-456.
- Bellver, V. (1994). *Ecología: de las razones a los derechos*. Granada, Editorial Comares.
- Ben, A. (2011). *The spirit of peace. Spirituality as a motivator for conflict resolution work*. Washington, ProQuest, UMI Dissertation Publishing.
- Benford, R.D. (1987). *Framing activity, meaning, and social-movement participation: the nuclear-disarmament movement*. United States, University of Texas, Austin.
- Bennett, S.H. (2006). *Pacifismo socialista y revolución social no violenta: la war resisters league (liga de resistencia a la guerra) y la guerra civil española*. En [http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:4GHZ1KdygBJ:scholar.google.com/+pacifismo+socialista+internacionalista&hl=es&as\\_sdt=0,5](http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:4GHZ1KdygBJ:scholar.google.com/+pacifismo+socialista+internacionalista&hl=es&as_sdt=0,5), consultado el 9/03/2012.
- Berliner, D.C. (2000). A personal response to those who bash teacher education. En *Journal of Teacher Education*, 51 (5), 358-371.

María Arenas Ortiz

Bernal, C.A. (2006). *Metodología de investigación*. México, Pearson Educación.

Best, S., McLaren, P. y Nocella, A. (2007). Revolutionary peacemaking: using a critical pedagogy approach for peacemaking with “terrorists”. En *Journal for critical education policy studies*, 5 (2), 415-435.

Bhawuk, D.P.S. (1999). Who attains peace? An Indian model of personal harmony. En *Indian Psychological Review*, 52 (2-3), 40-48.

Biton, Y. y Salomon, G. (2006). Peace in the eyes of Israeli and Palestinian youths: Effects of collective narratives and peace education program. En *Journal of Peace Research*, 43 (2), 167-180.

Bize, H. (2010). *El sufismo y la mística del Islam*. En [http://www.webislam.com/articulos/39281-el\\_sufismo\\_y\\_la\\_mistica\\_del\\_islam.html](http://www.webislam.com/articulos/39281-el_sufismo_y_la_mistica_del_islam.html), consultado el 28/02/2012.

Bjerstedt, A. (1990). *Peace Education: Perspectives from Brazil and India. An Interview with Anima Bose (India) and Zlmarian Jeanne Walker (Brazil)*. Reprints and Miniprints No. 683. En <http://ovidsp.tx.ovid.com/sp3.5.1a/ovidweb.cgi?&S=CKLEFPFBGCDDEPLMNCPKHDGCFEPJAA00&Complete+Reference=S.sh.43|1|1>, consultado el 22/07/2012.

Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona, Graó.

Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona, Gedisa.

Boff, L. (1995). *Nueva era: la civilización planetaria: desafíos a la sociedad y al cristianismo*. Navarra, Verbo Divino, Estella.

Boff, L. (1996). *Ecología. Grito de la Tierra. Grito de los pobres*. Madrid, Editorial Trotta.

Boff, L. (2001). *Ética planetaria desde el Gran Sur*. Madrid, Editorial Trotta.

Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano. Compasión por la Tierra*. Madrid, Trotta.



- Boff, L. (2003). *La voz del arco iris*. Madrid, Editorial Trotta.
- Boff, L. (2004). *Ética y moral*. Santander, Sal Terrae.
- Boff, L. (2007). *Virtudes para otro mundo posible III. Comer y beber juntos, y vivir en paz*. Santander, Sal Terrae.
- Boff, L. (2008). *La opción-Tierra. La solución para la tierra no cae del cielo*. Santander, Sal Terrae.
- Bollen, K.A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York, Wiley.
- Bonil, J. y otros (2012). Un modelo formativo para avanzar en la ambientalización curricular. En *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16 (2), 145-163.
- Boserup, A. (1985). *Guerra sin armas. La no violencia en la defensa nacional*. Barcelona, Fontamara.
- Bouché, J.H. (2003). La paz comienza por uno mismo. En *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 6, 25-44.
- Boulding, E. (2000). *Cultures of peace. The hidden side of history*. Estados Unidos, Syracuse University Press.
- Brenes, A. (2006). Educación para la Paz y La Carta de la Tierra. En *Revista Educação*, 2 (59), 255-283.
- Brenes, A. y Du Nann Winter, D. (2001): Earthly Dimensions of Peace: The Earth Charter. En *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 7 (2), 157-171.
- Brock, L. (1991). Peace through Parks: The Environment on the Peace Research Agenda. En *Journal of Peace Research*, 28 (4), 407-423.
- Brock-Utne, B. (1985). *Educating for peace: A feminist perspective*. New York, Pergamon Press.
- Brown, F. (1980). *Principios de la Medición en Psicología y Educación*. México, El Manual Moderno.

María Arenas Ortiz

Bruce, C. (2007). Questioning assumptions about qualitative and quantitative methods. En *International Journal*, 6, 51-68.

Bruyn, S. y Rayman, P. (1979). *Nonviolent action and social change*. New York, Irvington Publishers.

Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid, McGraw-Hill.

Burguet, M. (1999). *El educador como gestor de conflictos*. Bilbao, Editorial Desclee de Brouwer.

Burke, M.K. (2007). Human rights and the rights of the child, a panoramic view. En *Globalisation, Societies and Education*, 5 (3), 333-349.

Burns, R. y Aspeslagh, R. (1983). Concepts of peace education: A view of western experience. En *International Review of Education*, 29 (3), 311-330.

## C

Calvo, F. (1990). *Estadística aplicada*. Bilbao, Ediciones Deusto.

Calvo Buezas, T. (1989). *Los racistas son los otros: gitanos, minorías y derechos humanos en los textos escolares*. Madrid, Editorial Popular.

Calvo Buezas, T. (1995). *Crece el racismo, también la solidaridad: los valores de la juventud en el umbral del siglo XXI*. Madrid, Junta de Extremadura.

Campbell, D.T. y Stanley, J. (1970). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires, Amorrortu.

Camps, V. (1990). *Virtudes Públicas*. Madrid, Espasa Calpe.

Cano, M.J. (1998). Paz en el Antiguo Testamento. En Muñoz, F.A. y Molina, B. (eds.). *Cosmovisiones de paz en el mediterráneo antiguo y medieval*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 29-61.

- Cano, M.J. (2000). El pueblo de la Alianza. En Muñoz, F.A. y López, M. (eds.). *Historia de la paz. Tiempos, espacios y actores*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 83-126.
- Cañellas, G. (1981). Paz (shalom) en el Antiguo Testamento: profetas. En *Olivo*, 14, 49-78.
- Capitini, A. (2010). *L'atto di educare*. Roma, Armando Editorial.
- Carius, A y Imbusch , K. (1999). Environment and Security in International Politics. An Introduction. En Carius, A. y Lietzmann, K. (eds.). *Environmental Change and Security: A European Perspective*. Berlín, Springer, 7-30.
- Carroll, B.A. (1966). Germany disarmed and Rearming, 1925—1935. En *Journal of Peace Research*, 3 (2), 114-124.
- Cascón, F. (2000). Educar en y para el conflicto en los centros. En *Cuadernos de Pedagogía*, 287, 57-60.
- Catena, A., Ramos, M. y Trujillo, H. (2003). *Análisis multivariado. Un manual para investigadores*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Cates, K.A. (1992). Global Education, Peace Education and Language Teaching. En *TESL Reporter*, 25 (1), 1-9.
- Catti, G. (1990). *Don Milani e la pace*. Torino, Gruppo Abele.
- Cattell, R.B. y Vogelmann, S.A. (1977). A comprehensive trial of the scree and KG criteria for determining the number of factors. En *Multivariate Behavioral Research*, 12, 289-325.
- Cea D'Ancona, M.A. (1996). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid, Síntesis.
- Cea D'Ancona, M.A. (2004). *Métodos de encuesta. Teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid, Síntesis.
- Chappell, D.W. (1999). *Buddhist peacework: Creating cultures of peace*. Somerville, Wisdom Publications.

Chaunu, P. (1994). *L'axe du temps*. París, Julliard.

Chen, Q. (2010). Curriculum Reform and the writing of High School History Textbooks in China. En *Social Education*, 74 (1), 42-44.

Chodorow, N.J. (1978). *The reproduction of mothering: psychoanalysis and the sociology of gender*. Bekerley, University of California.

Chorodow, N.J. (1984). *Femininities, masculinities, sexualities: Freud and beyond*. Lexington, University Press of Kentucky.

Chorodow, N.J. (1999). *The power of feelings: personal meaning in psychoanalysis, gender and culture*. New Haven, Yale University Press.

Chopra, D. (2005). *La paz es el camino*. Barcelona, Granica.

Choucri, N. y North, R.C. (1989). Lateral Pressure in International Relations: Concept and Theory. En Midlarsk, M.I. (ed.). *Handbook of War Studies*. Boston, Unwin Hyman, 289-326.

Ciccotti, E. (1901). *Guerra e pace nel mondo antico: Un saggio de Ettore Ciccotti*. Torino, Bocca.

Clark, D. y Marker, G. (1975). The institutionalitiation of teacher education. En Ryan, K. (ed.). *Teacher Education*. Chicago, NSSE, 53-86.

Clarke, D. y Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. En *Teaching and Teacher Education*, 18 (8), 947-967.

Cochran-Smith, M. y Fries, K. (2005). The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and goals. En Cochran-Smith, M. y Zeichner, K. (eds.). *Studying Teacher Education. The Report of the AERA. Panel on Research and Teacher Education*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 37-68.

Cochran-Smith, M., Zeichner, K. y Fries, K. (2006). Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la American Educational Research Association (AERA) sobre investigación y formación del profesorado. En *Revista de Educación*, 340, 87-116.

- Cockburn, C. (2007). *From where we stand: War, women's activism and feminist analysis*. London, Zed.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla.
- Colás, P. y Buendía, L. (1992). *Investigación Educativa*. Sevilla, Alfar.
- Collins, J. (2009). Social Reproduction in classrooms and schools. En *Annual Review of Anthropology*, 38, 33-48.
- Combes, B. (2002). Abordando los temas de la violencia, el conflict y el terrorismo. En *Aula Infantil*, 6, 41-44.
- Comins, I. (2002). Reseña de la paz imperfecta de Francisco A. Muñoz. En *Convergencia*, mayo-agosto, 29 (9), 321-336.
- Comins, I. (2003a). Del miedo a la diversidad a la ética del cuidado: Una perspectiva de género. En *Convergencia*, 33, 97-122.
- Comins, I. (2003b). *La ética del cuidado como Educación para la Paz*. Castellón, Universitat Jaume I.
- Comins, I. (2004). Ética del cuidado. En López, M. (dir.). *Enciclopedia de Paz y Conflictos*. Tomo 1. Granada, Universidad de Granada, 445-446.
- Comins, I. (2008). Antropología filosófica para la Paz: una revisión crítica de la disciplina. En *Revista paz y conflictos*, 1, 56-75.
- Comins, I. (2010). Coeducación en el cuidar. Aportaciones a la paz. En Díez, M.E. y Sánchez, M. (eds.). *Género y paz*. Barcelona, Icaria, 315-332.
- Comrey, A.L. (1985). *Manual de análisis factorial*. Madrid, Cátedra.
- Conca, K. y Dabelko, G.D. (1998). From Ecological Conflict to Environmental Security?. En Conca, K. y Dabelko, G.D. (eds.). *Green Planet Blues: Environmental Politics from Stockholm to Kyoto*. Boulder, CO: Westview Press, 281-286.
- Conklin, H. (2008). Modeling Compassion in critical, Justiced-oriented Teacher Education. En *Harvard Educational Review*, 78 (4), 652-674.

María Arenas Ortiz

Corte, L., Blanco, A. y Sabucedo, J.M. (2002). El artificio de la violencia. Fundamentos y obstáculos para el diseño de una cultura de paz y derechos humanos. En *Cultura y Educación*, 14 (4), 373-390.

Cortés, F. (1986). *Fórmulas retóricas de la oratoria judicial ática*. Salamanca, Ediciones de la Universidad de Salamanca.

Cortina, A. (1986). *Ética mínima: Introducción a la filosofía práctica*. Madrid, Técnos.

Cortina, A. (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo, Ediciones Nobel.

Cortina, A. (2011). *Neuroética y neuropolítica: sugerencias para la educación moral*. Madrid, Técnos.

Costello, A.B. y Osborne, J.W. (2005). *Best practices in Exploratory Factor Analysis: Four mistakes applied researches make*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, April 21, 2003, Chicago.

Cranston, M.W. (1978). *Paz y convicciones*. Salamanca, Ediciones Sígueme/ UNESCO.

Creswell, J.W. (2002). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. New Jersey, Pearson Education.

*Cuadernos de Pedagogía* (1998). Monográfico: Modificar conductas. El maltrato entre iguales, 270.

*Cuadernos de Pedagogía* (2000). Monográfico: Un reto necesario. Educar en el Conflicto, 287.

## **D**

Dalai Lama (2002). *Hacia la paz interior*. Barcelona, RBA.

Danesh, H.B. (2006). Towards an integrative theory of peace education. En *Journal of Peace Education*, 3 (1), 55-78.

Darby, J. (2001). *The Effects of Violence on Peace Processes*. Washington, United States Institute of Peace.

- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona, Ariel.
- Darling-Hammond, L. (2002). Educating a profession for equitable practice. En Darling-Hammond, L., French, J. y García-López, S.P. (eds.). *Learning to Teach for Social Justice*. Nueva York, Teachers College Press, 201-217.
- Davis, D.C. (2007). Dialogue of the soul: The phenomenon of intrapersonal peace and the adult experience of Protestant religious education. En *Religious Education*, 102 (4), 387-402.
- Descartes (1966). *El discurso del método*. Buenos Aires, Losada S.A.
- Dessy, P. (1988). Belgian youth and peace. En *Tuttogiovani Notizie*, 3 (9-10), 32-37.
- Deveci, H., Yilmaz, F. y Karadag, R. (2008). Pre-service teachers' perceptions of peace education. En *Egitim Arastirmalari- Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 63-80.
- Dewey, J. (1899). *The school and society*. Chicago, University of Chicago Press.
- Díaz-Aguado, M.J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid, Pirámide.
- Díaz-Aguado, M.J. (2003). *Educación Intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid, Pirámide.
- Díaz del Corral, E. (1987). *Historia del pensamiento pacifista y no-violento contemporáneo*. Barcelona, Hogar del Libro.
- Díez, E y Mirón, M.D. (2004). Una paz femenina. En Molina, B. y Muñoz, F.A. (eds.). *Manual de Paz y Conflictos*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 68-93.
- Díez, E y Mirón, M.D. (2009). Paz y género. Debates y coincidencias sobre un binomio imperfecto. En Muñoz, F.A. y Molina, B. (eds.). *Pax orbis. Complejidad y conflictividad de la paz*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 97-126.

*María Arenas Ortiz*

Díez, E., Terrón, E., Anguita, R. y García, M. (2006). *La cultura de género en las organizaciones escolares: motivaciones y obstáculos para el acceso de las mujeres a los puestos de dirección*. Barcelona, Octaedro.

Domingo, A. (1997). *Ética y voluntariado: una solidaridad sin fronteras*. Madrid, Promoción Popular Cristiana.

Dreher, D. (1991). *The Tao of Inner Peace*. New York, Harper Perennial.

Duffy, T. (1993). The peace museum concept. En *Museum International*, 45, 4-8.

Dülffer, J. (2009). Conditions of Just Wars and Lasting Peace. An introduction. En Dülffer, J. y Frank, R. (eds.). *Peace, war and gender from antiquity to the present. Cross-Cultural perspectives*. Essen, Klartext, 15-24.

## **E**

Echeburúa, E., De Corral, P., Amor, P.J. (2002). Evaluación del daño psicológico en las víctimas de delitos violentos. En *Psicothema*, 14 (suplemento), 139-146.

Educators for Social Responsibility (1983). *Perspectives: A Teaching Guide to Concepts of Peace*. Washington, Distributed by ERIC Clearinghouse.

Eide, A. (1966). Peace-Keeping and Enforcement by Regional Organizations: Its place in the United Nations system. En *Journal of Peace Research*, 3 (2), 125-144.

Elgavish, D. (1978). *Milhemet we salom: War and Peace in the Relationship of Israel and Judah: Forms in International Relations in the Biblical Period*. Ramat Gan, Bar-Ilan University.

Elgin, D. (1982). El Tao de la transformación personal y social. En Walsh, R. y Vaughan, F. (comp.) (1982). *Más allá del ego. Textos de psicología transpersonal*. Barcelona, Kairós, 387-399.

Engestrom, Y. (1978). Attitudes toward war and peace. En *Adult Education in Finland*, 15 (4), 16-24.



Enríquez del Árbol, E. (1993). La Historia, Paz actual y la Investigación sobre la Paz. En Rubio, A. (ed.). *Presupuestos teóricos y éticos para la paz*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 117-140.

Enríquez del Árbol, E. (2000). La paz y las relaciones internacionales en los inicios del mundo moderno. En Muñoz, F.A. y López, M. (eds.). *Historia de la paz. Tiempos, espacios y actores*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 229-253.

Enríquez del Árbol, E. y Vidal, A.R. (2004). Baha'i. En López, M. (dir.). *Enciclopedia de Paz y Conflictos*. Tomo 1. Granada, Universidad de Granada, 83-85.

Enterline, S., Cochran-Smith, M., Ludlow, L. y Mitescu, E. (2008). Learning to teach for social justice: Measuring changes in the beliefs of teacher candidates. En *The New Educator*, 4, 267-290.

Epes, J.H. (1983). *El legado espiritual del indio americano*. Barcelona, José J. de Olañeta.

Escudero, J.M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En Escudero, J. M. y Gómez, A. L. (eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona, Octaedro, 21-51.

Essomba, M.A. (1999). *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona, Graó.

Everitt, B.S. y Wykes, T. (2001). *Diccionario de Estadística para Psicólogos*. España, Ariel.

## **F**

Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. En *Teachers College Record*, 103 (6), 1013-1055.

Fernández Cruz, M. (1995). *Los ciclos vitales de los profesores*. Granada, FORCE.

Fernández Enguita, M. (2006). Iguales, ¿Hasta dónde?. Complejidades de la justicia educativa. En Gimeno, J. (comp.). *La reforma necesaria: Entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid, Morata, 81-94.

Fernández Herrería, A. (1993). El desvelamiento de la violencia en la escuela. La escuela nueva y la pedagogía institucional. En Rubio, A. (ed.). *Presupuestos teóricos y éticos para la paz*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 235-266.

Fernández Herrería, A. (1995). Violencia estructural y currículo orientado a la Educación para la Paz. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22, 21-38.

Fernández Herrería, A. (1996). Introducción. En Sánchez, A. y Fernández, A. (eds.). *Dimensiones de la Educación para la Paz. Teoría y experiencias*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 11-33.

Fernández Herrería, A. (1997a). *Paz y educación en J. Krishnamurti*. Granada, Universidad de Granada.

Fernández Herrería, A. (1997b). El desvelamiento de la violencia en la escuela. En Fernández, A. (ed.). *Educando para la paz: Nuevas propuestas*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 139-184.

Fernández Herrería, A. (2000). La Educación para la Paz. En Gervilla, E. y Soriano, A. (coord.). *La educación hoy. Conceptos, interrogantes y valores*. Granada, Grupo Editorial Universitario, 211-229.

Fernández Herrería, A. (2001a). Paz imperfecta y enfoque transpersonal. En Muñoz, F. A. (ed.). *Paz imperfecta*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 95-121.

Fernández Herrería, A. (2001b). Introducción: Educación y cultura de paz. En López, M.C. (ed.). *Educación para la ciudadanía y la paz como proyecto intercultural*. Granada, Grupo Editorial Universitario, 9-17.

Fernández Herrería, A. (2003). Una reconstrucción intercultural del concepto de paz. En López-Barajas, E. y Bouché, J.H. (coords.). *La educación para una cultura de paz: problemas y perspectivas*. Madrid, UNED, 29-54.

Fernández Herrería, A. (2004a). Paz Gaia. En López, M. (dir.). *Enciclopedia de Paz y Conflictos*. Tomo 2. Granada, Universidad de Granada, 894-898.

- Fernández Herrería, A. (2004b). Paz interna. En López, M. (dir.). *Enciclopedia de Paz y Conflictos*. Tomo 2. Granada, Universidad de Granada, 903-906.
- Fernández Herrería, A. (2004c). Educación para la Paz. En López, M. (dir.). *Enciclopedia de Paz y Conflictos*. Tomo 1. Granada, Universidad de Granada, 378-382.
- Fernández, A., y Carmona, G. (2010). Trabajando la Carta de la Tierra: una experiencia de aprendizaje vivencial. En *Revista de Ciencias de la Educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 221, 107-118.
- Fernández, A., y Conde, J.L. (2010). La práctica de la ecopedagogía en la formación inicial de maestros. En *Investigación en la escuela*, 71, 39-50.
- Fernández, A., y López, M.C. (2010). La educación en valores desde la Carta de la Tierra. Por una pedagogía del cuidado. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (4), 1-19.
- Feuerverger, G. (1996). Peacemaking through emancipatory discourse: Language awareness in a Jewish-Arab school in Israel. En *Curriculum and Teaching*, 11(2), 53-61.
- Fien, J. (1991). Education for peace in the secondary school: the contribution of one subject to an across the curriculum perspective. En *International Review of Education*, 37 (3), 335-350.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona, Icaria Antrazyt-Unesco.
- Fisas, V. (2002). *Una agenda para la paz del siglo XXI*. Barcelona, Plaza y Janés Editores.
- Fisas, V. (2009). *Anuario procesos de paz*. Barcelona, Icaria Editorial.
- Flecha, R., Padrós, M. y Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. En *Organización y gestión educativa*, 5 septiembre-octubre, 4-8.
- Flores Fernández, M.A. (2002). *A Indução no Ensino: Desafios e Constrangimentos*. Lisboa, Instituto de Inovação Educational.

Flores Bernal, R. (2005). Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 67-86.

Foddy, W. (1993). *Constructing questions for interviews and questionnaires: theory and practice in social research*. Cambridge, Cambridge University Press.

Fohrer, G. (1964). Zion-Jerusalem im Alten Testament. En *ThWNT*, 7, 292-318.

Fox, D.J. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona, EUNSA.

Fox, W. (1990). *Toward a transpersonal ecology*. Boston, Shambhala.

Frantzi, K. (2004). Human Rights Education: The United Nations Endeavour and the Importance of Childhood and Intelligent Sympathy. En *International Education Journal*, 5 (1), 1-8.

Freedman, E. y Shafer, R. (2010). Ambitious in theory but unlikely in practice: A critique of unesco's model curricula for journalism education for developing countries and emerging democracies. En *Journal of Third World Studies*, 27 (1), 135.153.

Freeman, R.E. (1971). *Defining Concepts in the War/Peace Field: A Task for Academics and Curriculum Developers Alike. An Occasional Paper*. New York, New York Friends Group.

Freire, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Fromm, E. (2007). *Del tener al ser. Caminos y extravíos de la conciencia*. Barcelona, Paidós Ibérica.

Fück, J.W. (1971). Art. Ibn Manẓūr. En *Encyclopaedia of Islam III*, 864.

Funk, N.C. y Said, A.A. (2010). Localizing Peace: An Agenda for Sustainable Peacebuilding. En *Peace and Conflict Studies*, 17 (1), 101-143.

## G

Gadotti, M. (2008). What We Need to Learn to Save the Planet. En *Journal of Education for Sustainable Development*, 2 (1), 21-30.

- Gadotti, M. (2010). Reorienting education practices towards sustainability. En *Journal of Education for Sustainable Development*, 4 (2), 203-211.
- Gaitán, J.A. y Piñuel, J.L. (1998). *Técnicas de investigación en comunicación social. Elaboración y registro de datos*. Madrid, Síntesis.
- Galtung, J. (1967). *Theories of peace. A synthetic approach to peace thinking*. Oslo, International Peace Research Institute.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace and peace research. En *Journal of Peace Research*, 6 (3), 167-191.
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona, Fontamara.
- Galtung, J. (1993a). Los fundamentos de los estudios sobre la paz. En Rubio, A. (ed.). *Presupuestos teóricos y éticos para la paz*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 13-52.
- Galtung, J. (1993b). Paz. En Rubio, A. (ed.). *Presupuestos teóricos y éticos para la paz*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 53-56.
- Galtung, J. (2003a). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Bilbao, Gernika Gogoratz.
- Galtung, J. (2003b). *Tras la violencia. 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Bilbao, Gernika Gogoratz.
- Galvany, A. (2002). ¿Sofistas o Lógicos? Algunas consideraciones en torno al origen y la evolución de la Escuela de los Nombres en la China Antigua. En *Estudios de Asia y África*, septiembre-diciembre, 37 (3), 503-526.
- Gandhi, M. (1975). *Todos los hombres son hermanos*. Madrid, Sígueme.
- García, E., Gil, J. y Rodríguez, G. (1995). *Introducción a la teoría clásica de los tests*. Sevilla, Grupo delta.
- Gardner, J.F. (1995). *Mitos romanos*. Madrid, Akal.

Gellman, M.I. (2007). Powerfull Cultures: Indigenous and Western Conflict Resolution Processes in Cambodian Peacebuilding. En *Journal of Peace Conflict & Development*, 11, 1-28.

George, D. y Mallery, M. (2003). *Using SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*. Boston, Allyn & Bacon.

Gernet, J. (1991). *El Mundo Chino*. Barcelona, Editorial Crítica.

Gess-Newsome, J. (2003). Secondary Teachers' Knowledge and Beliefs abou Subject matter and their Impacto n Instruction. En Gess-Newsome, J. (ed.). *Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and the its Implication for Science Education*. New York, Kluwer Academic Publisher, 51-94.

Giatso, T. (1987) *Una aportación a la paz mundial*. Novelda (Alicante), Dharma.

Gibb, C. (1991). *El Dalai Lama*. Madrid, Ediciones SM.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge, Harvard University Press.

Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México, Fondo de Cultura Económica.

Gilligan, C. (2003). *El nacimiento del placer. Una nueva geografía del amor*. Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós.

Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. México, Siglo XXI.

Glare, P.G.W. (ed.) (1977). *Oxford Latin Dictionary*. Fascicle VI. Oxford, England, Clarendon Press.

Gleick, P.H. (1989). The Implications of Global Climate Changes for International Security. En *Climate Change*, 15, 303-325.

Gleick, P.H. (1991). Environment and security: The clear connections. En *Bulletin of the Atomic Scientists*, 47 (3), 16-21.

Goldman, R.M. (1969). *Self-Identity in the Context of War and Peace*. New York, New York Friends Group.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós.

Goleman, D. (2006). *Inteligencia social. La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona, Kairós.

Gómez Camarero, C. (1998). Pactos y alianzas en el Corán. En Muñoz, F.A. y Molina, B. (eds.). *Cosmovisiones de paz en el mediterráneo antiguo y medieval*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 265-289.

Gómez Palacios, J. (1991). *Educación para la paz*. Madrid, CCS.

Gómez, C. Molina, B. Pérez, C. y Vidal, A.R. (1997) Una lectura del Corán desde la paz. En *Miscelánea de Estudios Árabes y Hebraicos*, 46, 113-148.

González, D. (1999). El proceso de la investigación por encuesta. En Buendía, L., González, D., Gutiérrez, J. y Pegalajar, M. (eds.). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla, Afar, 131-165.

Grasa, R. (1984). Los movimientos pacifistas en la era nuclear: en pie de paz por la supervivencia. En *Mientras Tanto*, 18, 21-48.

Grof, S. (1994). Investigación actual sobre la conciencia y supervivencia humana. En Grof, S. (ed.). *La evolución de la conciencia*. Barcelona, Kairós, 91-120.

Groff, L. (2002). A holistic view of peace education. En *Social Alternatives*, 21 (1), 7-10.

Groff, L. y Smoker, P. (1996). Creating global/local cultures of peace. From a culture of violence to a culture of peace. En *Peace and Conflict Studies*, 3(1), 103-128.

Gruenewald, D. (2004). A Foucauldian Analysis of Environmental Education: Toward the Socioecological Challenge of the Earth Charter. En *Curriculum Inquiry*, 34 (1), 71-107.

Guskey, T. R. y Sparks, D. (2002). *Linking Professional Development to Improvements in Student Learning*. Presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association, ERIC ED 464112.

## **H**

Habermas, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus.

Hagmann, T. (2005). Confronting the Concept of Environmentally Induced Conflict. En *Peace, Conflict and Development*, 6, 1-22.

Haigh, M. (2006). Deep Ecology Education: Learning from its Vaisnava Roots. En *Canadian Journal of Environmental Education*, 11, 43-56.

Haigh, M. (2008). Internationalisation, planetary citizenship and Higher Education Inc. En *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 38 (4), 427-440.

Hair, J.B., Black, W.C., Babin, B.J. y Anderson, R.E. (2009). *Multivariate Data Analysis* (7th Edition). Upper Saddle River, Prentice Hall.

Hair, J.B., Anderson, R.E., Tatham, R.L. y Black, W. (1999). *Análisis Multivariante*. Madrid, Prentice Hall.

Hakim, C. (1994). *Research desing: strategies and choices in the desing of social research*. London, Routledge.

Hakstiam, A.R., Rogers, W.T. y Cattell, R.B. (1982). The behavior of number of factor rules with simulated data. En *Multivariate Behavioral Research*, 17, 193-219.

Hallen, P. (1995). Making Peace with Nature: Why Ecology Needs Feminism. En Drengson, A. y Inoue, Y. (eds.). *The Deep Ecology Movement: An Introductory Anthology*. Berkeley, North Atlantic Books, 198-218.

Hamidullac, M. (1959). *Le prophète de l'Islam*. París, J. Vrin.

Hanson, P.D. (1987). War, Peace and Justice in Early Israel. En *Bible Review*, 3, 32-45.

Hargreaves, A. (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador*. Madrid, Amorrortu.



- Haring, B. (1968). *Shalom: peace. The sacrament of reconciliation*. New York, Farrar Straus Giroux.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory Factor Analysis*. Oxford, Oxford University Press.
- Harris, I. (2008). History of Peace Education. En Bajaj, M. (ed.) (2008). *Encyclopedia of Peace Education*. Charlotte NC, Information Age Pub, 15-23.
- Harris, W.V. (1989). *Guerra e imperialismo en la Roma republicana, 327-70 a. C.* Madrid, Siglo XXI.
- Harrison, J.E. (1912). *Themis: A Study of the Social Origins of Greek Religion*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Hartwell, M.B. (2006). *Violence in peace. Understanding Increased Violence in Early Post-Conflict Transitions and It's Implications for Development*. United Nations University World Institute for Development Economics Research, Research Paper No. 2006/18.
- Harvey, P. (2007). *El budismo*. Madrid, Akal.
- Hatcher, W.S. y Douglas, J. (2002) *The Baha'i Faith: The Emerging Global Religion*. Wilmette (Illinois), Baha'i Publishing Trust.
- Haya, V. (2012). *La idea de armonía en la cultura japonesa y el haiku*. En <http://www.vicentehaya.com/resources/Conferencia-haiku-UNESCO-Barcelona.pdf>, consultado el 9/03/2012.
- Heffermehl, F.S. (2003). *Construir la paz*. Barcelona, Icaria Antrazyt.
- Henerson, M. y otros (1987). *How to measure attitudes*. California, Sage Publications.
- Hernández del Águila, R. (1993). El conflicto sociedad-naturaleza: algunos planteamientos sobre su génesis y consecuencias. Rubio, A. (ed.). *Presupuestos teóricos y éticos para la paz*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 57-94.
- Hernández Delgado, E. (2004). *Resistencia civil artesana de la paz. Experiencias de indígenas, afrodescendientes y campesinas*. Bogotá, Universidad Javeriana.

*María Arenas Ortiz*

Hernández Guanir, P. (2005). *Educación del pensamiento y de las emociones*. Madrid, Nancea.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México, McGraw Hill.

Heródoto (2000). *Historia. Obra completa*. Madrid, Editorial Gredos.

Hibbard, W.S. (2005). *Reports of transpersonal experiences of non-native practitioners of the native american sweat lodge ceremony*. San Francisco, ProQuest, UMI Dissertation Publishing.

Hicks, D. (comp.) (1993). *Educación para la Paz. Cuestiones, principios y práctica en el aula*. Madrid, Morata.

Hinard, F. (1993). Pax romana: naissance et signification. Chaunu, P. (ed.). *Les fondements de la paix: des origines au début du XVIIIe siècle*. París, PUF, 63-78.

Hinojosa, E.F. y Arenas, M. (2012). Impacto de experiencias educativas basadas en la Carta de la Tierra. En *Aula Abierta*, 40 (1), 145-158.

Hinojosa, E.F., Arenas, M. y López, M.C. (En prensa). La Carta de la Tierra en Educación Obligatoria desde una perspectiva internacional. En *Convergencia*.

Homer-Dixson, T.F. (1994). Environmental Scarcities and Violent Conflict. En *International Security*, 19 (1), 5-40.

Homer-Dixon, T.F. (1999). *Environment, Scarcity, and Violence*. Princeton, Princeton University Press.

Howey, K. (1988). Mentor-teachers as inquiring professionals. En *Theory into practice: Mentoring teachers*, 27 (3), 210-213.

Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente: ensayo de descripción y previsión. En *Qurrículum*, 2, 139-159.

Huda, Q. (2010). Peace Education in Muslim Societies and in Islamic Institutions Peace Education in Muslims Societies and in Islamic Institutions. En *Die Friedens-Warte*, 85 (3), 69-83.

Hunter, M.A. (2008). Cultivating the Art of Safe Space. En *Research in Drama Education*, 13 (1), 5-21.

Hyman, H. (2010). Los inicios de la construcción del movimiento pacifista-feminista. En Díez, M.E. y Sánchez, M. (eds.) (2010). *Género y paz*. Barcelona, Icaria, 83-110.

## I

Ibn Manzur (1290). *Lisan al-Arab*. Beyrouth, Édition libanaise.

Iglesias, C. (1999). *Educación para la paz desde el conflicto*. Santa Fe, Homo Sapiens.

Iglesias, C. (2007). *Educación pacificando. Una pedagogía de los conflictos*. Santiago de Compostela, Seminario Galego de Educación para la Paz-Fundación Cultura de Paz.

Ímaz, E. (1946). *El pensamiento de Dilthey*. México, Fondo de Cultura Económica.

Iraossi, G. (2006). *The Power of Survey Design: A User's Guide for Managing Surveys, Interpreting Results, and Influencing Respondents*. Washington, The World Bank.

Ishida, T. (1969). Beyond the traditional concepts of peace in different cultures. En *Journal of Peace Research*, 6 (2), 133-145.

## J

Jacobi, H. (1964). Jainism. En *Encyclopaedia of Religion and Ethics. Vol. II,* 4, 465-474.

Jalali, M. (1999). *Educación para la Paz como formación discursiva de la voluntad: Fundamentos y caminos*. Castellón, Universitat Jaume I.

Jares, X.R. (1987). El lugar en el curriculum. En *Cuadernos de Pedagogía*, 150, 23-26.

Jares, X.R. (1991). *Educación para la Paz. Su teoría y su práctica*. Madrid, Editorial Popular.

Jares, X.R. (2005). *Educación para la verdad y la esperanza en tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismo*. Madrid, Popular.

Jares, X.R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona, Graó.

Jia, W. (2008). Chinese Perspective on Harmony: An Evaluation of the Harmony and the Peace Paradigms. En *China Media Research*, 4 (4), 25-30.

Jiménez, B. y Tejada, J. (2006). Procesos y métodos de investigación. En Tejada, J. y Giménez, V. (coords.) (2006). *Formación de formadores. Tomo 2. Escenario Institucional*. Madrid, Thompson, 543-630.

Jiménez, F. y López, M. (2007). *Hablemos de Paz*. Colombia, Editorial Java E.U.

John, M.S. (2006). Feminism and peace studies: Taking stock of a quarter century of efforts. En *Indian Journal of Gender Studies*, 13 (2), 137-162.

Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (2005). Essential Components of Peace Education. En *Theory Into Practice*, 44 (4), 280-292.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., y Holubec, E. (1998a). *Cooperation in the classroom*. Edina, Interaction Book Company.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., y Holubec, E. (1998b). *Advanced cooperative learning*. Edina, Interaction Book Company.

Judson, S. (1977). *A manual on nonviolence and children*. Philadelphia, Friends Peace Committee.

## **K**

Kant, I. (1922). *La paz perpetua*. Madrid, Espasa Calpe.

*Karma*. En <http://es.wikipedia.org/wiki/Karma>, consultado el 12/02/2011.

Khadduri, M. (1955). *War and Peace in the Law of Islam*. Baltimore, Johns Hopkins Press.

Keashly, L. y Warters, W.C. (2008). Working It Out: Conflict in Interpersonal Contexts. En Fisk, L. y Schellenberg, J. (eds.). *Patterns of Conflict, Paths to Peace*. Toronto, University of Toronto Press, 35-65.

- Keldorff, S. (1991). The Image of the Enemy-from an External, Military to an Internal, Civilian Enemy. En *Educational and Psychological Interactions*, 108.
- Kerlinger, F. (2000). *Investigación del comportamiento técnicas y metodología*. México, McGraw Hill Interamericana.
- Kelly, P. (1997). *Por un futuro alternativo*. Barcelona, Paidós.
- Kemmis, S. (1987). Critical Reflection. En Widden, W. y Andrews, I. (eds.). *Staff Development for School Improvement*. New York, Falmer Press, 73-90.
- Kemmis, S. (1988). *El curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.
- Kenny, R.M. (2010). *Collective consciousness, transpersonal development, and creative collaboration*. San Francisco, ProQuest, UMI Dissertation Publishing.
- Kerlinger, F. (1975). *Investigación del Comportamiento. Técnicas y Metodología*. México, Interamericana.
- Kershner, H.E. (2011). *La labor asistencial de los cuáqueros durante la Guerra Civil española y la posguerra: España y Francia 1936-1941*. Madrid, Siddharth Mehta.
- Kirkland, O. (1970). *On Conflict: A Curriculum Unit with Comments*. New York, New York Friends Group.
- Klare, M.T. (2001). *Resource Wars: The New Landscape of Global Conflict*. New York, Metropolitan Books.
- Kline, P. (2000). *Handbook of Psychological Testing*. London, Routledge.
- Krech, D. y Sanford, N. (1968). The activists' corner. En *The Journal of Social Issues*, 24 (4), 181-192.
- Krichesky, G.J, Martínez, C., Martínez, A.M., García, A., Castro, A y González, A. (2011). Hacia un programa de formación docente para la justicia social. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (4), 1-9.
- Krippendorff, E. (1985). *Staat und Krieg. Die historische Logik politischer Unvernunft*. Frankfurt, Suhrkamp.

María Arenas Ortiz

Krishnamurti, J. (1963). *Life ahead*. New York, Harper & Row.

Krishnamurti, J. (1969). *Temor, placer y dolor*. Barcelona, Edhasa.

Krishnamurti, J. (1976). *Libérese del pasado*. México, Orión.

Krishnamurti, J. (1977). *Sólo la verdad trae libertad*. Buenos Aires, Kier.

Krishnamurti, J. (1978). *Krishnamurti on education*. London, Krishnamurti Foundation Trust, Ltd.

Krishnamurti, J. (1989). *El último diario*. Barcelona, Edhasa.

Krishnamurti, J. (1991). *La totalidad de la vida*. Barcelona, Edhasa.

Krishnamurti, J. (1996a). *Vivir de instante en instante*. Barcelona, Integral.

Krishnamurti, J. (1996b). *Pedagogía de la libertad*. Barcelona, Integral.

## L

La Parra, D. (2004). Violencia estructural y migración. Las instituciones sociales en España. En Hidalgo, F. (ed.). *Migraciones. Un juego con cartas marcadas*. Ecuador, Abya-yala, 233-254.

Labani, S. (2009). Mónica Mc Williams. En Mesa, M. y Alonso, L. (coords.). *1325 mujeres tejiendo la paz*. Barcelona, Icaria, 202-205.

Labrador, C. (2003). La cultura de la paz, marco para la ciudadanía. En *Revista de Educación*, número extraordinario, 155-168.

Laim, C. (1988). The peace cultura among swiss youth. En *Tuttogiovani Notizie*, 3 (9-10), 8-23.

Landeta, J. (1999). *El método Delphi. Una Técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona, Ariel.

Lao Tse (1968). *El libro del Tao*. Madrid, Alfaguara.

Lao Tse (2002). *Tao Te Ching*. Barcelona, Integral.

- Lasada, J.L. y López-Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid, Thomson.
- Lash, J.F. (2004). Adolescents' understanding of peace and war: justice and care? En *Dissertation Abstracts International, A: The Humanities and Social Sciences*, 65 (5), 1979-2090.
- Lasheras, E. (2009). María Zambrano. En Mesa, M. y Alonso, L. (coords.) (2009). *1325 mujeres tejiendo la paz*. Barcelona, Icaria, 292-295.
- Lazarte, A. (1996). *Construcción de pruebas. Documentos de trabajo para el curso de Construcción de Pruebas en la Especialidad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. Lima, PUCP.
- Lederach, J.P. (1986). *Educación para la paz*. Barcelona, Fontamara.
- Lederach, J.P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la Paz*. Madrid, Catara.
- Lee, M., Austad, C.S. y Cota, K. (2011). Help increase the peace, a youth-focused program in peace education. En *Journal of Peace Education*, 8 (2), 177-191.
- Lees, M. (2010). *La Carta de la Tierra como guía para construir una cultura de paz y desarrollo sostenible*. En [www.lacartadelatierra.org](http://www.lacartadelatierra.org), 159-161, consultado el 3/10/2010.
- Levinson, D. (1995). *The seasons of woman's life*. New York, Knopf.
- Levy, M.A. (1995). Is the Environment a National Security Issue?. En *International Security*, 20 (2), 35-62.
- Lévy, J.P. (2003). Modelización y análisis con ecuaciones estructurales. En Lévy, J.P. y Varela, J. (eds.). *Análisis multivariable para las Ciencias Sociales*. Madrid, Prentice Hall, 767-810.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006.
- Linden, W.H. van der (1987). *The international peace movement, 1815-1874*. Amsterdam, Tilleul Publications.

López de la Vieja, M.T. (2004). Justicia entre especies y entre ciudadanos. En Gómez, J.M. y Velayos, C. (coords.). *Tomarse en serio la naturaleza. Ética ambiental en perspectiva multidisciplinar*. Madrid, Biblioteca Nueva, 43-65.

López, M.C. y Fernández, A. (1996). La Educación para la Paz desde la dimensión personal. En Sánchez, A. y Fernández, A. (eds.). *Dimensiones de la Educación para la Paz. Teoría y experiencias*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 35-78.

López López, M.C. (1997). Educación para la Paz y formación de profesores. En Fernández Herrería, A. (ed.). *Educando para la paz: Nuevas propuestas*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 317-347.

López López, M.C. (2001a). *La enseñanza en aulas multiculturales. Una aproximación a la perspectiva de los docentes*. Granada, Grupo Editorial Universitario.

López López, M.C. (2001b). *Educar para la ciudadanía y la paz como proyecto intercultural*. Granada, Grupo Editorial Universitario.

López López, M.C. (2004). La formación intercultural del profesorado en la construcción de comunidades educativas sensibles a la diversidad cultural. En Villa, A. (coord.). *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la sociedad del conocimiento*. Bilbao, Ediciones Mensajero, 381-396.

López Martínez, M. (2000). La sociedad civil por la paz. En Muñoz, F.A. y López, M. (eds.). *Historia de la paz. Tiempos, espacios y actores*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 291-357.

Lorenzo, M. y Sola, T. (2003). Las experiencias desarrolladas por las ciudades educadoras españolas: una tipología. En *Anuario Interuniversitario de didáctica*, 21, 33-76.

Lovelock, J. (1989). *Gaia: Una nueva Mirada a la vida en la Tierra*. Londres, Oxford University Press.

Lovelock, J. (1993). *Las edades de Gaia. Una biografía de nuestro planeta vivo*. Barcelona, Tusquets.



Lovelock, J. (2007). *La venganza de la Tierra. La teoría de Gaia y el futuro de la humanidad*. Barcelona, Editorial Planeta.

Lubbers, R., Van Genugten, W. y Lambooy, T. (2008). *Inspiration for global governance. The Universal Declaration of Human Rights and the Earth Charter*. Amsterdam, Earth Charter International/UNESCO/NCDO.

Ludevid, M. (1994). Las dimensiones humanas del cambio global. En Sánchez, J.A., Muñoz, F.A., Rodríguez, F.J. y Jiménez, F. (Eds.) (1994). *Paz y prospectiva: problemas globales y futuro de la humanidad*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 89-106.

## **M**

Mac Ginty, R. (2006). *No War, No Peace: The Rejuvenation of Stalled Peace Processes and Peace Accords*. Basingstoke, Palgrave.

Mac Ginty, R. (2008). Indigenous Peace-Making Versus the Liberal Peace. En *Cooperation and conflict*, 43 (2), 139-163.

Macy, J. (1991). *World as Lover, World as Self*. Berkeley, Parallax Press.

Magallón, C. (2006). *Mujeres en pie de paz*. Madrid, Siglo XXI.

Malan, J. (2005). Traditional and Local Conflict Resolution. En Van Tongeren, P., Brenk, M., Hellema, M. y Verhoeven, J. (eds.). *People Building Peace II: Successful Stories of Civil Society*. Boulder, Lynne Rienner, 449-458.

Marcelo, C. (1992). *Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid, MEC.

Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, EVB.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?*. Madrid, Narcea.

Marcus, L.E. (1993). *Agape: A solution for world peace*. Pittsburgh, Dorrance.

- Margulis, L. y Sagan, D. (1995). *Microcosmos*. Barcelona, Tusquets.
- Marín, R. (2001). El jainismo: doctrina heterodoxa de la India. Estudio sobre su contribución al desarrollo religioso y cultural de la India. En *Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey*, 11, 137-165.
- Marks, S. (1983). Peace, development, disarmament and human rights education: The dilemma between the status quo and curriculum overload. En *International Review of Education*, 29 (3), 289-310.
- Martín, M.A. (1991). La paz: potencial liberador. A. Testamento. En *Biblia y Fe* 17, 5-28.
- Martínez Arias, R. (1999). *El análisis multivariante en la investigación científica*. Madrid, La Muralla.
- Martínez Guzmán, V. (2001a). *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona, Icaria.
- Martínez Guzmán, V. (2001b). La paz imperfecta. Una perspectiva desde la filosofía para la paz. En Muñoz, F.A. (ed.). *La paz imperfecta*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 67-94.
- Martínez Guzmán, V. (2004). Paz positiva. En López, M. (dir.). *Enciclopedia de Paz y Conflictos*. Tomo 2. Granada, Universidad de Granada, 916-919.
- Martínez Guzmán, V. (2005). *Podemos hacer las paces. Reflexiones éticas tras el 11-S y el 11-M*. Bilbao, Editorial Desclée de Brouwer.
- Martínez Guzmán, V. (2010). Nuevas masculinidades y cultura de paz. En Díez, M.E. y Sánchez, M. (eds.). *Género y paz*. Barcelona, Icaria, 291-313.
- Martínez López, C. (2000). Las mujeres y la paz en la historia. Aportaciones desde el mundo antiguo. En Muñoz, F.A. y López, M. (eds.). *Historia de la paz. Tiempos, espacios y actores*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 255-290.
- Martínez López, C. (2010). Mujeres y diosas mediadoras de paz. En Díez, M.E. y Sánchez, M. (eds.). *Género y paz*. Barcelona, Icaria, 57-82.
- Martínez Montávez, P. (1997) *El reto del islam. La larga crisis del mundo árabe contemporáneo*. Madrid, Temas de hoy.

- Martínez, G. y Jiménez, J.M. (2003). Los humanos prehistóricos, ni violentos ni pacíficos por naturaleza, sino todo lo contrario. En Pérez, C. y Muñoz, F.A. (eds.). *Experiencias de Paz en el Mediterráneo*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 59-126.
- Martínez, V., Comins, I. y París, S. (2009). La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz. En *Convergencia*, 16, 91-114.
- Mate, R. (2008). *Justicia de las víctimas: Terrorismo, memoria, reconciliación*. Barcelona, Antrophos.
- Mazidi, J. (2003). *One With All the Earth: an Introduction to the Baha'i Teachings*. California, Kalimat Press.
- McCarthy, R. y Sharp, G. (1997). *Nonviolent Action. A Research Guide*. New York, Garland Publishers.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid, Pearson.
- Melko, M. y Weigel, R.D. (1981). *Peace in the Ancient World*. North Carolina, McFarland.
- Mercado, I. (1997). La Educación para la Paz desde la perspectiva ambiental. En Fernández, A. (ed.). *Educando para la paz: Nuevas propuestas*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 45-88.
- Merchant, C. (1980). *The Death of Nature: Women, Ecology, and the Scientific Revolution*. San Francisco, Harper & Row.
- Messick, S. (1980). Test validity and ethics assessment. En *American Psychologist*, 35, 1012- 1027.
- Messick, S. (1995). Standards of validity and the validity of standards in performance assessment. En *Educational Measurement: Issues and Practice*, 15, 5-12.
- Meyer-Abich, K.M. (1993). *Revolution for Nature: From the Environment to the Connatural World*. Denton, University of North Texas Press.

María Arenas Ortiz

Mies, M. y Shiva, V. (1998). *La praxis del ecofeminismo. Biotecnología, consumo, reproducción*. Barcelona, Icaria Antrazyt.

Mirón, M.D. (2004). Eirene. En López, M. (dir.). *Enciclopedia de Paz y Conflictos*. Tomo 1. Granada, Universidad de Granada, 388-390.

Mirón, M.D. y Segura, C. (2004). Ecofeminismo. En López, M. (dir.). *Enciclopedia de Paz y Conflictos*. Tomo 1. Granada, Universidad de Granada, 333-334.

Mo Ti (1987). *Política del amor universal*. Madrid, Técnos.

Molina, B. (1998). Aproximación al concepto de paz en los inicios del Islam. En Muñoz, F.A. y Molina, B. (eds.). *Cosmovisiones de paz en el mediterráneo antiguo y medieval*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 229-264.

Molina, B. (2000). Algunas ideas sobre la paz en la historia árabe islámica. En Muñoz, F.A. y López, M. (eds.). *Historia de la paz. Tiempos, espacios y actores*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 159-187.

Molina, B. (2004). Jainismo. En López, M. (dir.). *Enciclopedia de Paz y Conflictos*. Tomo 1. Granada, Universidad de Granada, 607-610.

Molina, B. y Cano, M.J. (2009). Las religiones como gestión de la complejidad y la paz. En Muñoz, F.A. y Molina, B. (eds.). *Pax orbis. Complejidad y conflictividad de la paz*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 189-213.

Molina, B. y Muñoz, F.A. (2004). Introducción. En Molina, B. y Muñoz, F.A. (eds.). *Manual de Paz y Conflictos*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 11-17.

Monclús, A. y Saban C. (cood.) (2008). *Educación para la Paz. Enfoque actual y propuestas didácticas*. Barcelona, Ediciones Ceac.

Montessori, M. (1934). *Educación y paz*. Buenos Aires, Longseller.

Montgomery, A. y McGlynn, C. (2009). New peace, new teachers: Student teachers' perspectives of diversity and community relations in Northern Ireland. En *Teaching and Teacher Education*, 25 (3), 391-399.

- Moral, J., Valdez, J.L. y Alvarado, B.G. (2011). Creación de una escala para medir paz personal. En *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 16, (2), 1-14.
- Morales, P. (1988). *Medición de actitudes en psicología y educación*. San Sebastián, Txartalo.
- Morales, P., Urosa, B. y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid, La Muralla.
- Moran, E. (1993). *La ecología humana de los pueblos de la Amazonia*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Moreno Martínez, J.L. (1994). Concordia y Paz en Aurelio Prudencio. En *Anuario de Historia de la Iglesia*, 3, 143-161.
- Moreno Sardá, M. (1987). *El arquetipo viril protagonista de la historia: ejercicios de lectura no androcéntrica*. Barcelona, LaSal.
- Morín, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- Morín, E. (2001). La identidad humana. El método V. La humanidad de la humanidad. En Robert, B. y Silk, J. B. (2001). *Cómo evolucionaron los Humanos*. Barcelona, Ariel Ciencias.
- Morín, E. y Kern, A. B. (1993). *Tierra patria*. Barcelona, Kairós.
- Moulana, H. (2012). *The Virtues Of Salaam. The Islamic Greeting*. En <http://www.inter-islam.org/RightsDuties/slm.htm>, consultado el 28/02/2012.
- Moura, T. (2004). Paz feminista. En López, M. (dir.). *Enciclopedia de Paz y Conflictos*. Tomo 2. Granada, Universidad de Granada, 893-894.
- Muller, J.M. (1976). *Le défi de la non-violence*. París, Le Cerf.
- Muñiz, J. (1998). *Validez. Teoría clásica de los tests*. Madrid, Pirámide.
- Muñoz, F.A. (1993). Sobre el origen de la paz (y de la guerra). En Rubio, A. (ed.). *Presupuestos teóricos y éticos para la paz*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 95-116.

Muñoz, F.A. (1998). La paz romana. En Muñoz, F.A. y Molina, B. (eds.). *Cosmovisiones de paz en el mediterráneo antiguo y medieval*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 191-228.

Muñoz, F.A. (2001). La paz imperfecta ante un universo en conflicto. En Muñoz, F.A. (ed.). *La paz imperfecta*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 21-66.

Muñoz, F.A. (2004a). Paz. En Molina, B. y Muñoz, F.A. (eds.). *Manual de Paz y Conflictos*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 23-41.

Muñoz, F.A. (2004b). Paz. En López, M. (dir.). *Enciclopedia de Paz y Conflictos*. Tomo 2. Granada, Universidad de Granada, 885-889.

Muñoz, F.A. y Jiménez, J.M. (2010). Historia de una paz imperfecta de género. En Díez, M.E. y Sánchez, M. (eds.). *Género y paz*. Barcelona, Icaria, 179-218.

Muñoz, F.A. y López, M. (2000). El reconocimiento de la paz en la historia. En Muñoz, F.A. y López, M. (eds.). *Historia de la paz. Tiempos, espacios y actores*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 15-49.

Muñoz, F.A. y López, M. (2004). Historia de la paz. En Molina Rueda, B. y Muñoz, F.A. (eds.). *Manual de Paz y Conflictos*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 44-65.

Muñoz, F.A. y Molina, B. (1998a). Circunstancias de las cosmovisiones de paz en el mediterráneo. En Muñoz, F.A. y Molina, B. (eds.). *Cosmovisiones de paz en el mediterráneo antiguo y medieval*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 11-28.

Muñoz, F.A. y Molina, B. (1998b). El origen de la <<paz>> en las culturas mediterráneas. En Muñoz, F.A. y Molina, B. (eds.). *Cosmovisiones de paz en el mediterráneo antiguo y medieval*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 373-402.

Muñoz, F.A. y Molina, B. (2009). Pax orbis. Complejidad e imperfección de la paz. En Muñoz, F.A. y Molina Rueda, B. (eds.). *Pax orbis. Complejidad y conflictividad de la paz*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 15-53.

Muñoz, F.A. y Pérez, C. (2003). Manifestaciones de la paz en el mediterráneo ¿Mosaico o rompecabezas?. En Pérez, C. y Muñoz, F.A. (eds.). *Experiencias de Paz en el Mediterráneo*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 15-57.

Muñoz, F.A. y Rodríguez, F.J. (2004). Agendas de la paz. En López, M. (dir.). *Enciclopedia de Paz y Conflictos*. Tomo 1. Granada, Universidad de Granada, 9-12.

Murga-Menoyo, M.A. (2009). La Carta de la Tierra: Un referente de la Década por la Educación para el Desarrollo Sostenible. En *Revista de Educación*, número extraordinario, 239-262.

## N

Naess, A. (1973). The Shallow and the Deep, Long-Range Ecology Movement. A summary. En *Inquiry*, 16, 95-100.

Naess, A. (1984). A defence of the Deep Ecology Movement. En *Environmental Ethics*, 6, 265-270.

Naess, A. (1987). Self-realization: An ecological approach to being in the world. En *Trumpeter*, 4, 128-131.

Naess, A. y Sessions, G. (1985). Platform principles of the deep ecology movement. En Devall, B. y Sessions, G. (eds.). *Deep ecology: Living as if nature mattered*. Salt Lake City, Peregrine Smith, 69-73.

Narayanan, V. (2004). *Hinduism: origins, beliefs, practices, holy texts, sacred places*. New York, Oxford University Press.

Narayanan, V. (2006). Shanti: Peace for the mind, body and soul. En Barnes, L.L. y Talamantez, I.M. (eds.). *Teaching religion and healing*. New York, Oxford University Press, 61-83.

Nelles, W. (2003). *Comparative education, terrorism, and human security: from critical pedagogy to peace building?*. New York, Palgrave MacMillán.

Newell, R. (1993). Questionnaires. En Gilbert, N. (comp.). *Researching social life*. London, Sage, 94-115.

*María Arenas Ortiz*

Nhat, T. (1999). *Sintiendo la paz. El arte de vivir conscientemente*. Barcelona, Oniro.

Niwano, N. (1977). *A Buddhist approach to peace*. Tokyo, Kosei Publishing.

Noddings, N. (2002). *Starting at home: Caring and social policy*. Berkeley, CA, University of California Press.

Noddings, N. (2008). Caring and peace education. En Bajaj, M. (ed.). *Encyclopedia of Peace Education*. Charlotte NC, Information Age Pub, 87-91.

Novo, M. (2006). *El desarrollo sostenible: su dimensión ambiental y educativa*. Madrid, Pearson-Prentice Hall.

Novo, M. (2009). La educación ambiental: una genuina educación para el desarrollo sostenible. En *Revista de Educación*, número extraordinario, 195-217.

## O

Oberhuber, T. (2004). Especies: Camino de la sexta gran extinción. En *Ecologista*, 41. En <http://www.ecologistasenaccion.org/article17344.html>, consultado el 28/10/2011.

Ocón, J. (2005). *Sociología y técnicas de investigación social*. Granada, Proyecto Sur de Ediciones, S.L.

Oja, S.N. (1989). Teachers: Ages and stages of adult development. En Holly, M.L. y McLoughlin, C.S. (eds.). *Perspectives on teacher professional development*. New York, The Falmer Press, 119-154.

OIT (Organización Internacional del Trabajo) (2008). *Declaración de la OIT sobre la justicia social para una globalización equitativa*. Ginebra, OIT.

Ortiz, T. (1997). Feminismo, mujeres y ciencia. En Rodríguez, F.J., Medina, R.M. y Sánchez, J.A. (eds.). *Ciencia, tecnología y sociedad: Contribuciones para una cultura de paz*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 185-222.

Osler, A. y Starkey, H. (2003). Learning cosmopolitan citizenship: Theoretical debates and young people's. En *Educational Review*, 55 (3), 243-254.

Outka, G. (1972). *Agape: An Ethical Analysis*. New Haven, Yale Publications.



## P

- Pagano, R. (1998). *Estadística para las ciencias del Comportamiento*. México, Thompson.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. En *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Palacios, J. (1979). *La cuestión escolar*. Barcelona, Laia.
- Pániker, A. (1982). *Aproximación al origen*. Barcelona, Kairós.
- Pániker, A. (2001). *El jainismo. Historia, sociedad, filosofía y práctica*. Barcelona, Kairós.
- París, S. (2009). *Filosofía de los conflictos*. Barcelona, Icaria.
- Peña, C. (2011). Desigualdad educativa y necesidad de un enfoque de justicia social en la formación docente. En *CISMA, Revista del Centro Telúrico de Investigaciones Teóricas*, 1, 2º Semestre, 1-20.
- Pérez Beltrán, C. (1998). Regulaciones pacíficas de género en el Corán. En Muñoz, F.A. y Molina, B. (eds.). *Cosmovisiones de paz en el mediterráneo antiguo y medieval*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 291-334.
- Pérez Fernández, M. (1998). Shalom. El modelo rabínico de la paz. En Muñoz, F.A. y Molina, B. (eds.). *Cosmovisiones de paz en el mediterráneo antiguo y medieval*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 63-122.
- Pérez-Gil, J.A., Chacón, S. y Moreno, R. (2000). Validez de constructo: el uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. En *Psicothema*, 12 (2), 442-446.
- Pérez López, C. (2004). *Técnicas de Análisis Multivariante de Datos. Aplicaciones con SPSS*. Madrid, Pearson Education.
- Pérez, E.R. y Mendrano, L. (2010). Análisis Factorial Exploratorio: Bases Conceptuales y Metodológicas. En *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2010, 2 (1), 58-66.

Pérez, R., García, J.L., Gil, J.A. y Galán, A. (2009). *Estadística aplicada a la educación*. Madrid, Pearson Educación.

Perpinan M. S. (2000). The Reign of Peace. En *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 6 (3), 237-246.

Pétre, H. (1948). *Étude sur le vocabulaire latin de la charité chrétienne*. Löwen, Spicilegium Sacrum Lovaniense.

Piburn, S. (1994). *El Dalai Lama. La política de la bondad*. Novelda, Ediciones Dharma.

Pigem, J. (1994). Valores para una cultura sostenible y pacífica. En Sánchez, J.A., Muñoz, F.A., Rodríguez, F.J. y Jiménez, F. (Eds.). *Paz y prospectiva: problemas globales y futuro de la humanidad*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 139-148.

PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) (2011). *Informe sobre Desarrollo Humano. Sostenibilidad y equidad: Un mejor futuro para todos*. Washington, Communications Development Incorporated.

Popkewitz, T.S. (1987). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid, Mondador.

Popkewitz, T.S. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar: la ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia*. Madrid, Morata.

Puelles, M. y Gimeno, J. (coord.) (2005). *Educación, igualdad y diversidad cultural*. Madrid, Biblioteca Nueva.

Puleo, A. (2004). Género, naturaleza y ética. En Gómez, J.M. y Velayos, C. (coords.). *Tomarse en serio la naturaleza. Ética ambiental en perspectiva multidisciplinar*. Madrid, Biblioteca Nueva, 103-120.

## R

RAE (2012). *Paz*. En Diccionario de la Lengua Española, <http://buscon.rae.es/draeI/> consultado el 12/04/2012.

Rahula, W. (1990). *Lo que el Buddha enseñó*. Buenos Aires, Kier.

Ramos, M.E. (2003). El desarrollo de la educación por la paz: un camino de obstáculos y oportunidades. En *Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación*, 6, 129-146.

Raviv, A., Oppenheimer, L. y Bar-Tal, D. (eds.) (1999). *How Children Understand War and Peace: A Call for International Peace Education*. Somerset, John Wiley & Sons.

Reardon, B. (1985). *Sexism and the War System*. New York, Teachers College Press.

Reardon, B. (1988). *Comprehensive peace education: Educating for a global responsibility*. New York, Teachers College Press.

Reardon, B. (2010). La problemática del patriarcado: Hacia una teoría de género de la violencia global. En Díez, M.E. y Sánchez, M. (eds.). *Género y paz*. Barcelona, Icaria, 219-259.

Renner, M. (1994). Guerra, paz y medio ambiente. En Sánchez, J.A., Muñoz, F.A., Rodríguez, F.J. y Jiménez, F. (Eds.). *Paz y prospectiva: problemas globales y futuro de la humanidad*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 53-87.

Renou, L. (1968). *Religions of ancient India*. New York, Schocken Books.

*Revista Iberoamericana de Educación* (2005). Monográfico: Violencia en la Escuela I, 37.

*Revista Iberoamericana de Educación* (2005). Monográfico: Violencia en la Escuela II, 38.

*Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (1995). Monográfico: Educación para la Paz, 22.

María Arenas Ortiz

Richardson, V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. En Sikula, J., Buttery, T. y Guyton, E. (eds.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, Macmillan, 102-119.

Rienner, L. (1994). *The anthropology of peace and nonviolence*. Colorado, Boulder.

Rifkin, J. (2010). *La civilización empática. La carrera hacia una conciencia global en un mundo en crisis*. Barcelona, Paidós.

Rodríguez Mojón, M. (1987). La movilización pacifista en Europa occidental a partir de 1945: rasgos principales. En *Revista Internacional de Sociología*, 45, 369-376.

Rodríguez Molina, J. (2000). Convivencia de cristianos y musulmanes en la frontera de Granada. En Muñoz, F.A. y López, M. (eds.). *Historia de la paz. Tiempos, espacios y actores*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 189-228.

Romphothanthong, P.P., Siltragoon, W. y Chantapo A. (2011). The newly ordained monk: Development of training courses for the continuation of Buddhism in Bangkok. En *European Journal of Social Sciences*, 25 (3), 405-410.

Roszak, T. (1985). *Persona/Planeta. Hacia un nuevo paradigma ecológico*. Barcelona, Kairós.

Rowan, J. (1993). *The transpersonal: Spirituality in psychotherapy and Counseling*. London, Routledge.

Royce, A. (2004). A Definition of Peace. En *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 10 (2), 101-116.

Rubio, A. (1993). Presentación. En Rubio, A. (ed.). *Presupuestos teóricos y éticos para la paz*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 57-94.

Ruddick, S. (1989). *Maternal Thinking. Toward a Politics of Peace*. Boston, Beacon Press.

Russell, B. (1994). *Historia de la filosofía occidental*. Madrid, Espasa.

Russell, T. (1997). Teaching Teachers: How I teach Is the Message. En Loughran, J. y Russell, T. (eds.). *Teaching about teaching: Purpose, Passion and Pedagogy in Teacher Education*. Londres, Falmer Press, 32-47.

Ruth, A. (1998). Saludo, generosidad y hospitalidad en una obra de literatura popular árabe: Aproximación al concepto de paz en la Sirat al-malik al-Zahir baybars. En Muñoz, F.A. y Molina, B. (eds.). *Cosmovisiones de paz en el mediterráneo antiguo y medieval*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 335-372.

Ryder, T.T.B. (1965). *Koine Eirene. General Peace and Local Independence in Ancient Greece*. Oxford, University Press.

## S

Saft, K. (2007). *An exploratory study: transpersonal experiences and empowerment*. California, ProQuest, UMI Dissertation Publishing.

*Sagrada Biblia* (1996). Barcelona, Editors S.A.

Sainz, C. (1995). La Educación para la Paz y la metodología educativa en el currículo escolar. En *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, enero/abril, 22, 39-50.

San Ginés, P. (2000). El concepto de paz en la china clásica. En Muñoz, F.A. y López, M. (eds.). *Historia de la paz. Tiempos, espacios y actores*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 51-82.

Sánchez, J.J. (1995). *Manual de análisis de datos*. Madrid, Alianza.

Sánchez, L. (2010). Una aproximación al movimiento asociativo andaluz desde la cultura de paz. En Sánchez, L. y Codorníu, J. (eds.). *Movimiento asociativo y cultura de paz. Una mirada desde Andalucía*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 11-54.

Sánchez, J.A., Muñoz, F.A., Rodríguez, F.J., y Jiménez Bautista, F. (1994). Paz y prospectiva. Algunas consideraciones. En Sánchez, J.A., Muñoz, F.A., Rodríguez, F.J. y Jiménez, F. (Eds.). *Paz y prospectiva: problemas globales y futuro de la humanidad*. Granada, Universidad de Ganada, Colección Eirene, 11-31.

Sánchez, S. y Sánchez, A. (2012). La convivencia escolar desde la perspectiva de la Cultura de Paz. En *Convives*, 0, 36-41.

Sánchez, S. y Tuvilla, J. (2009). La educación. Un espacio complejo y conflictivo de Investigación para la Paz y los Derechos Humanos. En Muñoz, F.A. y Molina, B. (eds.). *Pax orbis. Complejidad y conflictividad de la paz*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 215-259.

Sanchís, A. (2009). Eleanor Roosevelt. En Mesa, M. y Alonso, L. (coords.). *1325 mujeres tejiendo la paz*. Barcelona, Icaria, 218-221.

Sandoval, E.A. (2009). *Diversidad Religiosa y Construcción de Paz en Indígenas de México*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene.

Sandoval, E.A. (2010). Las vibraciones democráticas y pacíficas del movimiento indígena en América Latina. En Sánchez, L. y Codornú, J. (eds.). *Movimiento asociativo y cultura de paz. Una mirada desde Andalucía*. Granada, Universidad de Granada, Colección Eirene, 105-128.

Santos, M. (2006). Antecedentes del valor educativo “tolerancia”. En *Revista Española de Pedagogía*, 228, 223-238.

Satha-Anand, C. (1992). The Nonviolent Crescent: Eight Theses on Muslim Nonviolent Actions. En Paige, G.D., Satha-Anand, C. y Gilliatt, S. (eds.). *Islam and nonviolence*. Honolulu, Center for Global Nonviolence Planning Project.

Savater, F. (2002). *Ética y ciudadanía*. Barcelona, Montesinos.

Schmitt, F.F. (1995). *Truth: A primer*. Boulder, Colorado, Westviw Press.

Schutt, R.K. (1996). *Investigating the social world: the process and the practice of research*. Thousand Oaks, Sage.

Sebastián, A., Málík, B. y Sánchez, M.F. (2001). *Educación y orientación para la igualdad en razón del género: perspectiva teórica y propuestas de actuación*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Seed, J. (2005). The ecological self. En *Earthlight Magazine*, 14 (4). En [http://www.earthlight.org/2005/essay53\\_johnseed.html](http://www.earthlight.org/2005/essay53_johnseed.html), consultado el 11/05/2012.

- Segovia, J. (1997). *Investigación educativa y formación del profesorado*. Madrid, Editorial Escuela Española.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. New York, Anchor.
- Sen, A. (2009). *La idea de la justicia*. Madrid, Taurus.
- Shanel, K.A. (2008). *Stories of being heard. An organic inquiry exploration into a transpersonal, transformative experience*. San Francisco, ProQuest, UMI Dissertation Publishing.
- Sharra, S. (2005). From entrepreneurship to activism: Teacher autobiography, peace and social justice in education. En *Current Issues in Comparative Education*, 8 (1), 7-17.
- Shekarey, A., Zare-ee, A., Haji, H. y Sedaghat, M. (2010). Human Rights education in Iranian secondary education: Gaps in the curriculum. En *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 2103-2107.
- Shiva, V. (2005). *Earth democracy: justice, sustainability, and peace*. Cambridge Mass, South End Press.
- Shiva, V y Mies, M. (1997). *Ecofeminismo: teoría, crítica y perspectivas*. Barcelona, Icaria.
- Shklar J. (1964). *Legalism: Law, Morals and Political Trials*. Cambridge, Harvard University Press.
- Shwarzer, A. (1984). *After the second sex: Conversations with Simone de Beauvoir*. New York, Pantheon Books.
- Sierra, R. (1981). *Análisis Estadístico y Modelos Matemáticos*. Madrid, Paraninfo.
- Simpson, J.A. y Weiner, E.S.C. (eds.) (1989). *Oxford English Dictionary*. Second Edition. Vol. XI. Oxford, England, Clarendon Press.
- Singleton, R.A. y Straits, B.C. (2002). Survey interviewing. En Gubrium, J.F. y Holstein, J.A. (eds.). *Handbook of interview research. Context and methods*. Thousand Oaks, Sage, 59-82.
- Smoker, P. (1981). Small Peace. En *Journal of Peace Research*, 18, 149-157.

Smolen, L.A. y Martin, L. (2011). Integrating global literatura into the elementary social studies curriculum. En *International Journal of Learning*, 17 (11), 183-192.

Solsona, N. (2008). El aprendizaje del cuidado en la escuela. En García, M., Calvo, A., y Susinos, T. (eds.). *Las mujeres cambian la educación. Investigar en la escuela, relatar la experiencia*. Madrid, Narcea, 199-228.

Soriano, A. (2009). Violencia y conflicto. La escuela espacio de paz. En *Revista de currículum y formación de profesorado*, 13 (1), 320-334.

Stanislav Grof, M.D. (2012). *Healing Our Deepest Wounds: The Holotropic Paradigm Shift*. Newcastle, Stream of Experience Productions.

Sterling, S. (2010). Living in the Earth: Towards an Education for Our Tim. En *Journal of Education for Sustainable Development*, 4 (2), 213-218.

Stomfay-Stitz, A. y Wheeler, E. (2007). Caring for each other in a peace club. En *Childhood education*, 84 (1), 30-36.

Subirats, M. (2007). Ciudades educadoras: un proyecto cargado de futuro. En *CEE Participación Educativa*, 6, 51-59.

## T

Tan, C. (2008). Creating 'good citizens' and maintaining religious harmony in Singapore. En *British Journal of Religious Education*, 30 (2), 133-142.

Tejedor, F.J. (1999). *Análisis de varianza. Introducción conceptual y diseños básicos*. Madrid, La Muralla.

Templeton, J. (1999). *Ágape, Love. A tradition found in eight world religions*. Pennsylvania, Templeton Foundation Press.

Tickner, J.A. (1992). *Gender in international relations: Feminist perspectives on achieving global security . New directions in world politics*. New York, Columbia University Press.

Thorndike, R.M. (1997). *Measurement and evaluation in psychology and education*. New York, McMillan.



Toledo, V.M. (2000). *La paz en Chiapas: ecología, luchas indígenas y modernidad alternativa*. México, UNAM y Quinto Sol.

Tomé, A. y Calvo, A. (2008). Identidades de género. Nuevas masculinidades y nuevas feminidades en un mundo en proceso de cambio. En García, M., Calvo, A., y Susinos, T. (eds.). *Las mujeres cambian la educación. Investigar en la escuela, relater la experiencia*. Madrid, Narcea, 169-198.

Tomeo, V. y Uña, I. (2009). *Estadística descriptiva*. Madrid, Garceta.

Toro, J.M. (2005). *Educación con co-razón*. Bilbao, Desclée de Brouwer.

Tucidides (1990-1992). *Historia de la Guerra del Peloponeso. Obra completa*. Madrid, Editorial Gredos.

Tucker, L.R. y MacCallum, R.C. (1997). *Exploratory Factor Analysis*. En <http://www.unc.edu/~rcm/book/factor.pdf>, consultado el 06/06/2012.

Tuvilla, J. (2004). *Cultura de paz. Fundamentos y claves educativas*. Bilbao, Desclée de Brouwer.

Tyack, D. y Cuban, L. (2000). *En Busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México, Fondo de Cultura Económica.

## U

UNESCO. *Cultura de paz*. A/61/175 del 24 de julio de 2006.

UNESCO. *Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo, 2001-2010*. A/58/182 del 24 de julio de 2003.

UNESCO. *Decenio Internacional de una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo, 2001-2010*. A/59/223 del 10 de agosto de 2004.

UNESCO. *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. A/RES/53/243 del 6 de octubre de 1999.

Uriel, E. y Aldas, J. (2005). *Análisis Multivariante Aplicado*. Madrid, Thomson.

## V

Van Dierendonck, D. (2004). The construct validity of Ryff's Scale of Psychological well-being and its extension with spiritual well-being. En *Personality and Individual Differences*, 36 (3), 629-644.

Vargas, A. (1998). *Estadística descriptiva e inferencial*. Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.

Vaughan, F. (2002). What is Spiritual Intelligence?. En *Journal of Humanistic Psychology*, 42 (2), 16-33.

Vegecio, F. (383 a.C.). *Epitoma rei militaris*. En <http://www.pvv.ntnu.no/~madsb/home/war/vegetius>, consultado el 28/02/2012.

Vidal García, S. (2007). El amor en las cartas de Pablo. En *Cauriensia: revista anual de Ciencias Eclesiásticas*, 2, 157-178.

Vidal Vidal, L. (1985). *No-violencia y escuela: el día escolar de la no-violencia y la paz como experiencia práctica de educación pacificadora*. Madrid, Escuela Española.

Vieta, R.M. (2010). The role of sociology in the expansion of Human Rights in the United States. Paper presented at the *The Role of Sociology in the Expansion of Human Rights in the United States*. Retrieved from [www.scopus.com](http://www.scopus.com), consultado el 11/02/2012.

Vilaseca, B. (2010). *El principito se pone la corbata*. Madrid, Ediciones Planeta Madrid.

Villellas, M. (2010). *La participación de las mujeres en los procesos de paz. Las otras mesas*. Barcelona, Institut Català Internacional per la Pau.

Vittinghoff, H. (2001). Legalism/Legism (fajia) and legalist/legist teachings. En *Journal of Chinese Philosophy*, 28, (1-2), 151-159.

## W

Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid, Morata.

- Wallinga, C. y otros (1991). Children and Nuclear War. Reviews of Research. En *Childhood Education*, 67 (4), 260-263.
- Warfield, B.B. (1918). The Terminology of Love in the New Testament. En *The Princeton Theological Review*, 16, 153-203.
- Wasonga, J. (2009). Rediscovering Mato Oput: The Acholi Justice System and the Conflict in Northern Uganda. En *Africa Peace and Conflict Journal*, 2 (1), 27-38.
- Weber, M. (1958). *The Religion of India: The Sociology of Hinduism and Buddhism*. New York, The Free Press.
- Weil, P. (1991). *L'Art de viure en pau. Cap a una nova consciencia de la pau*. Barcelona, Centro UNESCO de Cataluña.
- Weil, P. (2001). *L'Art de vivre en paix. Manuel d'éducation pour une culture de la paix*. París, UNESCO.
- Westing, A.H. (1984). *Environmental Warfare: a Technical, Legal, and Policy Appraisal*. London, Taylor & Francis.
- Wiegman, R. (2002). Unmaking: men and masculinity in feminist theory. En Gardiner, J.K. (ed.). *Masculinity studies and feminist theory. New directions*. New York, Columbia University Press, 31-59.
- Wilber, K. (2007). *Espiritualidad Integral. El nuevo papel de la religión en el mundo actual*. Barcelona, Kairós.
- Wilhem, R. (1960). *I ching. El libro de las mutaciones*. Madrid, Trotta.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Akal.
- Wing, L. (2008). Whither Neutrality? Mediation in the Twenty-first Century. En Adams, M.T., Boland, S.Y., Myers, L.J., Richards, P.M., y Roy, B. (eds.). *Re-Centering Culture and Knowledge in Conflict Resolution Practice*. Syracuse, Syracuse University Press, 93-107.
- Wisler, A.K. (2010). Portraits of peace knowledge in post-Yugoslav higher education. En *Journal of Peace Education*, 7 (1), 15-31.

*María Arenas Ortiz*

Wittrock, M.C (1989). *La investigación de la enseñanza: enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Paidós.

Woolf, V. (1999). *Tres guineas*. Barcelona, Lumen.

Woolman, D.C. (1992). International Development of Peace Studies and Education, 1960-1990. Paper presented at the *World Education Fellowship Biennial Conference* (36th, Hartford, CT, August 17-20, 1992).

Wright, Q. (1941). *A Study of War*. Chicago, University of Chicago Press.

## **Y**

Yandell, W. (1969). *Teaching about conflict as it relates to war*. Orinda, New York Friends Group.

Yoder, P.B. (1986). *Shalom, the Bible's Word for Salvation, Justice and Peace*. Newton, Faith and Life Press.

Yoon, J.H. (2010). *Ecological sustainability and peace: the effect of ecological sustainability on interstate and intrastate environmental conflict*. Texas, University of North Texas.

Yuan-Kang Wang (2011). *Harmony and War. Confucian Culture and Chinese Power Politics*. New York, Columbia University Press.

## **Z**

Zampaglione, G. (1973). *The Idea of Peace in the Antiquity*. Notre Dame, University of Notre Dame Press.

Zeichner, K. (2009). *Teacher education and the struggle for social justice*. New York, Routledge.

Zembylas, M., Charalambous, P. y Charalambous C. (2011). Teachers' emerging stances and repertoires towards reconciliation: Potential and challenges in Greek-Cypriot education. En *Journal of Peace Education*, 8 (1), 19-36.

Zeng, L. (2009). Humanizing tendency of contemporary international law. En *Frontiers of Law in China*, 4 (1), 1-30.

Zhuang, Z. (1996). *Zhuang Zi. Maestro Chuang Tsé*. Barcelona, Kairós.

Ziemann, B. (2008). The code of protest: images of peace in the West German peace movements 1945-1990. En *Contemporary European History*, 17 (2), 237-261.



# **ANEXOS**





ANEXO I. CUESTIONARIO

**CUESTIONARIO PARA ESTUDIAR LAS CONCEPCIONES DE LOS  
FUTUROS DOCENTES ACERCA DE LA PAZ**

Este cuestionario que presentamos forma parte de un proyecto de investigación que tienen por finalidad estudiar las concepciones de los futuros docentes en relación al concepto de paz.

Le rogamos lea detenidamente cada ítem y marque con una X la casilla que mejor se corresponda con su grado de acuerdo o desacuerdo, según la siguiente escala: **1**=Totalmente en desacuerdo, **2**=En desacuerdo, **3** =De acuerdo, y **4**=Totalmente de acuerdo.

<b>DATOS PERSONALES Y ACADÉMICOS</b>	
Marque con una X según corresponda:	
<b>Sexo:</b>	HOMBRE <input type="checkbox"/> MUJER <input type="checkbox"/>
<b>Edad:</b>	18 – 22 AÑOS <input type="checkbox"/> 23 – 27 AÑOS <input type="checkbox"/> MÁS DE 28 AÑOS <input type="checkbox"/>
<b>Curso:</b>	1° <input type="checkbox"/> 2° <input type="checkbox"/> 3° <input type="checkbox"/> 4° <input type="checkbox"/> 5° <input type="checkbox"/>
<b>Especialidad:</b>	
¿Posee experiencia previa como docente?:      SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
Especificar cuantos años en caso de respuesta afirmativa _____	

<b>Elección de la titulación como:</b> 1ª OPCIÓN <input type="checkbox"/> 2ª OPCIÓN <input type="checkbox"/> OTRAS <input type="checkbox"/>
<b>Nivel de satisfacción con la formación recibida:</b> NINGUNO <input type="checkbox"/> POCO <input type="checkbox"/> <span style="margin-left: 300px;">BASTANTE <input type="checkbox"/>    MUCHO <input type="checkbox"/></span>
<b>¿Has cursado la asignatura Educación para la Paz?</b> SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>
<b>¿Tiene formación complementaria en relación con la Educación para la Paz?:</b> <span style="margin-left: 200px;">SI <input type="checkbox"/>    NO <input type="checkbox"/></span>
Especificar en caso de respuesta afirmativa: _____

ÍTEMS		1	2	3	4
1	La creación de un Tribunal Penal Internacional que vigile y sancione los conflictos armados entre países facilitaría la paz				
2	El tabaquismo, alcoholismo y otras drogas son una forma de violencia				
3	No afrontar los conflictos conduce a la paz				
4	La empatía es necesaria para trabajar la paz				
5	La violencia es algo innato en los seres humanos				
6	La paz es contraria a la existencia de conflictos				
7	La paz requiere una visión interrelacionada de la realidad (social, económica, cultural, espiritual...)				

8	Viviríamos en paz si acabásemos con las guerras				
9	La mayoría de los conflictos internacionales se gestionan pacíficamente				
10	La paz se consigue cuando se satisface las necesidades básicas de las personas				
11	En los modelos sociales vigentes (capitalista, de consumo, mediáticos...) se priman más referentes violentos que pacíficos				
12	La violencia física es un fenómeno más propio del género masculino que del femenino				
13	Paz es lo contrario de violencia psicológica				
14	Los tratados internacionales son soluciones pacíficas a los grandes problemas de violencia				
15	La paz es de naturaleza social más que individual				
16	Actitudes cercanas a las mujeres (el cuidado, respeto, tolerancia y ayuda mutua) actúan a favor de la paz				
17	Sólo hay paz cuando hay equidad social				
18	Para construir un mundo más pacífico tenemos que empezar por cambiar nosotros mismos				
19	La participación democrática es la manera de regular el poder por medios pacíficos				
20	Desarrollo económico no siempre significa paz				
21	La paz es desarrollo humano de las personas y de los pueblos				
22	La paz se expresa a través de manifestaciones afectivas (saludos, miradas, abrazos...)				
23	Los conflictos se deben abordar de manera no-violenta				
24	Necesitamos unos valores mínimos compartidos para poder convivir pacíficamente				

ÍTEMS		1	2	3	4
25	Sólo una transformación (pensamiento, emociones,...) del ser humano producirá paz en lo social y ecológico				
26	La Declaración de Derechos Humanos constituye un referente válido para todas las culturas				
27	Cuando hay conflicto hay violencia				
28	Las religiones han contribuido a promocionar la violencia				
29	Responder a la realidad de forma pacífica implica tener en cuenta el componente intelectual y el afectivo-emocional				
30	Maltratar lo que está fuera de nosotros es maltratarnos a nosotros mismos				
31	Establecer vías de colaboración entre la institución educativa y el entorno es un factor indispensable para educar en la paz				
32	La naturaleza es fundamentalmente una fuente de recursos al servicio del ser humano				
33	A través de la política se puede construir la paz				
34	La responsabilidad ecológica hacia el planeta es un aspecto esencial para la paz				
35	El trabajo colaborativo entre docentes facilita la instauración de una cultura de paz en el centro educativo				
36	El sistema de evaluación basado sólo en los resultados genera violencia				
37	Los estilos de vida en el primer mundo son violentos en relación con la naturaleza				
38	La paz debe privilegiar los vínculos con los demás (las responsabilidades del cuidar,...) por encima del cumplimiento de deberes y del ejercicio de derechos				
39	Construir la paz implica necesariamente vivir en armonía con la naturaleza				

40	La relación entre profesores y estudiantes son más jerárquicas que igualitarias				
41	Una perspectiva pacífica conlleva una concepción integral del planeta				
42	Unas relaciones humanas pacíficas suponen ausencia de desigualdades y represión en el ámbito personal				
43	El impacto medioambiental (contaminación, cambio climático,...) sólo puede evitarse con medidas técnicas				
44	El cumplimiento de los Derechos Humanos es una garantía para el desarrollo de la paz				
45	La paz puede convivir con la violencia				
46	Conocernos a nosotros mismos es necesario para comportarse pacíficamente				
<b>ÍTEMS</b>		1	2	3	4
47	Los problemas del mundo son problemas de relación (con los demás, con las ideas, las cosas y la naturaleza)				
48	La formación inicial del profesorado prepara a los docentes para educar en la paz				
49	Las familias promueven conductas pacíficas en sus hijos				
50	El cambio personal se queda sólo en el ámbito particular de la persona sin contribuir a la dimensión social de la paz				
51	Promover la participación de los alumnos en su formación es un modo de trabajar la paz desde el currículum				
52	La paz se basa en principios generales (igualdad, imparcialidad,...) que deben relacionarse con las circunstancias personales y contextuales				
53	Las metodologías activas son necesarias para impulsar la paz en los procesos educativos				
54	La paz es exclusivamente un aprendizaje social				

55	Paz es básicamente bondad física y verbal en la relación entre personas				
56	Centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje sólo en el desarrollo cognitivo es incompatible con el cultivo de la paz				
57	La presencia de personas de culturas distintas a la autóctona supone una amenaza para la estabilidad social				
58	Los medios de comunicación promueven y justifican la violencia al hacerla visible de manera reiterada				
59	La Educación para la Paz es un tema exclusivamente escolar				
60	El sistema educativo promueve valores pacíficos				
61	El funcionamiento y gestión de las instituciones educativas responde a dinámicas de carácter democrático				
62	Desde la selección de contenidos curriculares se promueve una cultura de paz				

¡¡¡¡MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!!!!

## ANEXO II. PLANTILLA PARA LA VALIDACIÓN DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO

### PLANTILLA PARA LA VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO

La validación del presente cuestionario se inserta en un proyecto de tesis que tiene como finalidad estudiar las creencias de los futuros docentes, actuales estudiantes universitarios de Magisterio, acerca del concepto paz, con el fin de extraer implicaciones para la formación de profesorado y contribuir a la mejora de la práctica docente.

Con objeto de validar el cuestionario y mejorar la coherencia, estructura y contenido del mismo, solicito su colaboración, imprescindible para este propósito.

<b>Información personal:</b>
Nombre:
Organismo:
Facultad o escuela:
Departamento:
Categoría profesional:
Años de experiencia:

### Valoración específica

Asigna un valor a cada uno de los criterios utilizando una escala de 0 a 5 puntos. Los criterios son:

**Pertinencia:** Si el indicador es oportuno, adecuado, concerniente,...

**Claridad:** El enunciado se comprende fácilmente, su sintaxis y su semántica son adecuadas.

**Relevancia:** El indicador es importante, debe ser incluido.

Escribe, en la casilla correspondiente, el valor que mejor represente tu opinión. Cuando lo consideres necesario, junto a la valoración cuantitativa, aporta comentarios y sugerencias de mejora al instrumento en el apartado de observaciones.

Le agradezco su esfuerzo y colaboración. Un cordial saludo.

<b>Dimensiones/Subdimensiones</b>	<b>Pertinencia</b>	<b>Claridad</b>	<b>Relevancia</b>
<b>1 Concepciones generales</b>			
En nuestra sociedad se manifiesta de manera más visible la violencia que la paz			
La paz es un aprendizaje social			
No afrontar los conflictos conduce a la paz			
La violencia es algo innato en los seres humanos			
Cuando hay conflicto hay violencia			
A los conflictos hay que darle siempre una respuesta creativa y no violenta			
La paz es contraria a la existencia de conflictos			
La paz es un medio, no un fin			
La paz puede convivir con la violencia			
<b>Observaciones:</b>			
<b>2 Paz Directa</b>			
Viviríamos en paz si acabásemos con las guerras			
Paz es bondad física y verbal en la relación entre personas			
La paz se consigue cuando se satisface las necesidades básicas (supervivencia) de las			



personas			
Eliminar el armamento nuclear es el paso más importante hacia la paz			
Los tratados internacionales son soluciones pacíficas a los grandes problemas de violencia			
La paz se expresa a través de manifestaciones afectivas (saludos, miradas, abrazos...)			
A veces la paz debe imponerse utilizando la violencia			
Paz es lo contrario de violencia física y psicológica			
La forma de resolver la violencia física y psicológica entre las personas es a través del establecimiento de pactos			
La creación de un Tribunal Penal Internacional que vigile y sancione los conflictos armados entre países traería la paz			
<b>Observaciones:</b>			
<b>3 Paz Estructural</b>			
La paz es de naturaleza social más que individual			
La paz se circunscribe al ámbito estructural			

(estructuras sociales, económicas, políticas...)			
La paz es la satisfacción de todas las necesidades humanas			
A través de la política se puede construir la paz			
Sólo hay paz cuando hay equidad social			
El cumplimiento de los Derechos Humanos es una garantía para el desarrollo de la paz			
Los estados más democráticos son los estados más pacíficos			
Justicia económica no siempre significa paz			
La paz es desarrollo humano de las personas y de los pueblos			
El desarrollo humano como factor que define la paz es sobre todo desarrollo económico			
<b>Observaciones:</b>			
<b>4 Paz cultural</b>			
Los medios de comunicación promueven y justifican la violencia al hacerla visible de manera reiterada			
El conocimiento mutuo entre personas de distintas culturas es suficiente para la paz			

Necesitamos unos valores mínimos compartidos para poder convivir pacíficamente			
La presencia de personas de culturas distintas a la autóctona supone una amenaza para la estabilidad social			
La Declaración de Derechos Humanos constituye un referente válido para todas las culturas			
Los medios de comunicación como agentes de socialización promueven la paz más que la violencia			
Las familias promueven conductas pacíficas en sus hijos			
El intercambio constructivo entre culturas es imprescindible para alcanzar la paz			
La paz no será posible si no se consigue una homogeneización cultural			
Las religiones han contribuido más a la violencia que a la paz			
En los modelos sociales vigentes (capitalista, de consumo, mediáticos...) se priman referentes violentos más que pacíficos			
<b>Observaciones:</b>			

<b>5 Paz feminista</b>			
La violencia física es un fenómeno más propio del género masculino que del femenino			
La empatía es necesaria para trabajar la paz			
Unas relaciones humanas pacíficas suponen ausencia de desigualdades y represión en el ámbito personal			
Las actitudes cercanas al género femenino (el cuidado, respeto, tolerancia y ayuda mutua) actúan a favor de una cultura pacífica			
La paz debe privilegiar los vínculos con los demás, las responsabilidades del cuidar, por encima del cumplimiento de deberes y del ejercicio de derechos			
La paz se sustenta en principios generales (igualdad, imparcialidad...) que deben conjugarse con las circunstancias personales y contextuales			
Responder a la realidad de forma pacífica implica tener en cuenta el componente intelectual como el afectivo-emocional			
<b>Observaciones:</b>			
<b>6 Paz Gaia o Paz con el Planeta</b>			

Los estilos de vida en el primer mundo son violentos en relación con la naturaleza			
Lo ecológico es igual de importante para la paz que lo social			
La responsabilidad ecológica hacia el planeta no es un aspecto esencial para la paz			
Las personas que no actúan con responsabilidad ecológica hacia el planeta se comportan con violencia			
Un estilo de vida sostenible es incompatible con el ejercicio de la violencia			
Si nos sintiéramos parte de la comunidad de la vida viviríamos en armonía con la naturaleza			
No actúan pacíficamente las personas que caen en el tabaquismo, alcoholismo y otras drogas			
Una perspectiva pacífica conlleva una concepción integral del planeta como macrosistema			
La naturaleza es fundamentalmente una fuente de recursos al servicio del ser humano			
Los efectos negativos en la naturaleza causados por nuestro modelo de desarrollo pueden evitarse con medidas técnicas			
La paz se manifiesta como interdependencia			

y cooperación entre niveles y ecosistemas del planeta			
<b>Observaciones:</b>			
<b>7 Paz holística interna y externa</b>			
Para construir un mundo más pacífico tenemos que empezar por cambiarnos a nosotros mismos			
La paz requiere una visión interrelacionada de las distintas dimensiones que integra la realidad (social, económica, cultural, espiritual...)			
Conocernos a nosotros mismos es necesario para tener comportamientos pacíficos			
La actual crisis global es reflejo del estadio de evolución de la conciencia de la humanidad			
Los problemas globales son la expresión externa de la falta de armonía en la mente de los hombres			
Los problemas del mundo son problemas de relación de las personas con los demás, con las ideas, las cosas y la naturaleza			
Sólo una transformación interna del ser humano producirá paz en lo social y ecológico			

Maltratar lo que está fuera de nosotros es maltratarnos a nosotros mismos			
El cambio personal se queda sólo en el ámbito interior de la persona sin contribuir a la dimensión externa de la paz			
Sólo la autorrealización del ser humano llevará a la paz del mundo			
<b>Observaciones:</b>			
<b>8 Paz y Educación</b>			
El sistema educativo promueve valores pacíficos desde su estructura			
Los profesores son competentes para educar al alumnado en los valores de paz			
La formación inicial del profesorado cualifica a los docentes para educar en la paz			
El trabajo colaborativo de los docentes facilita la instauración de una cultura de paz en el centro educativo			
Las metodologías activas son necesarias para impulsar la paz en los procesos educativos			
La Educación para la Paz es un tema exclusivamente escolar			
El Sistema Educativo nos forma para ser			

personas pacíficas			
La relación entre profesores y estudiantes son más jerárquicas que igualitarias			
El funcionamiento y gestión de las instituciones educativas responde a dinámicas de carácter democrático			
Centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje sólo en el desarrollo cognitivo es incompatible con el cultivo de la paz			
La participación de los alumnos en sus procesos formativos es un modo de trabajar la paz desde el currículum			
El sistema de evaluación basado sólo en los resultados generan violencia			
Establecer vías de colaboración entre la institución educativa y el entorno es un factor indispensable para la educación en la paz			
<b>Observaciones:</b>			
<b>Observaciones globales:</b>			



### **ANEXO III. CARTA DE LA TIERRA**

#### **P R E Á M B U L O**

Estamos en un momento crítico de la historia de la Tierra, en el cual la humanidad debe elegir su futuro. A medida que el mundo se vuelve cada vez más interdependiente y frágil, el futuro depara, a la vez, grandes riesgos y grandes promesas. Para seguir adelante, debemos reconocer que en medio de la magnífica diversidad de culturas y formas de vida, somos una sola familia humana y una sola comunidad terrestre con un destino común. Debemos unirnos para crear una sociedad global sostenible fundada en el respeto hacia la naturaleza, los derechos humanos universales, la justicia económica y una cultura de paz. En torno a este fin, es imperativo que nosotros, los pueblos de la Tierra, declaremos nuestra responsabilidad unos hacia otros, hacia la gran comunidad de la vida y hacia las generaciones futuras.

#### **La Tierra, nuestro hogar**

La humanidad es parte de un vasto universo evolutivo. La Tierra, nuestro hogar, está viva con una comunidad singular de vida. Las fuerzas de la naturaleza promueven a que la existencia sea una aventura exigente e incierta, pero la Tierra ha brindado las condiciones esenciales para la evolución de la vida. La capacidad de recuperación de la comunidad de vida y el bienestar de la humanidad dependen de la preservación de una biosfera saludable, con todos sus sistemas ecológicos, una rica variedad de plantas y animales, tierras fértiles, aguas puras y aire limpio. El medio ambiente global, con sus recursos finitos, es una preocupación común para todos los pueblos. La protección de la vitalidad, la diversidad y la belleza de la Tierra es un deber sagrado.

#### **La situación global**

Los patrones dominantes de producción y consumo están causando devastación ambiental, agotamiento de recursos y una extinción masiva de especies. Las comunidades están siendo destruidas. Los beneficios del desarrollo no se comparten equitativamente y la brecha entre ricos y pobres se está ensanchando. La injusticia, la pobreza, la ignorancia y los conflictos violentos se manifiestan por doquier y son la causa de grandes sufrimientos. Un aumento sin precedentes de la población humana ha

sobrecargado los sistemas ecológicos y sociales. Los fundamentos de la seguridad global están siendo amenazados. Estas tendencias son peligrosas, pero no inevitables.

### **Los retos venideros**

La elección es nuestra: formar una sociedad global para cuidar la Tierra y cuidarnos unos a otros o arriesgarnos a la destrucción de nosotros mismos y de la diversidad de la vida. Se necesitan cambios fundamentales en nuestros valores, instituciones y formas de vida. Debemos darnos cuenta de que, una vez satisfechas las necesidades básicas, el desarrollo humano se refiere primordialmente a ser más, no a tener más.

Poseemos el conocimiento y la tecnología necesarios para proveer a todos y para reducir nuestros impactos sobre el medio ambiente. El surgimiento de una sociedad civil global, está creando nuevas oportunidades para construir un mundo democrático y humanitario. Nuestros retos ambientales, económicos, políticos, sociales y espirituales, están interrelacionados y juntos podemos proponer y concretar soluciones comprensivas.

### **Responsabilidad Universal**

Para llevar a cabo estas aspiraciones, debemos tomar la decisión de vivir de acuerdo con un sentido de responsabilidad universal, identificándonos con toda la comunidad terrestre, al igual que con nuestras comunidades locales. Somos ciudadanos de diferentes naciones y de un solo mundo al mismo tiempo, en donde los ámbitos local y global, se encuentran estrechamente vinculados. Todos compartimos una responsabilidad hacia el bienestar presente y futuro de la familia humana y del mundo viviente en su amplitud. El espíritu de solidaridad humana y de afinidad con toda la vida se fortalece cuando vivimos con reverencia ante el misterio del ser, con gratitud por el regalo de la vida y con humildad con respecto al lugar que ocupa el ser humano en la naturaleza.

Necesitamos urgentemente una visión compartida sobre los valores básicos que brinden un fundamento ético para la comunidad mundial emergente. Por lo tanto, juntos y con una gran esperanza, afirmamos los siguientes principios interdependientes, para una forma de vida sostenible, como un fundamento común mediante el cual se deberá guiar y valorar la conducta de las personas, organizaciones, empresas, gobiernos e instituciones transnacionales.

## **PRINCIPIOS**

### **I. RESPETO Y CUIDADO DE LA COMUNIDAD DE LA VIDA**

#### **1. Respetar la Tierra y la vida en toda su diversidad**

- a. Reconocer que todos los seres son interdependientes y que toda forma de vida independientemente de su utilidad, tiene valor para los seres humanos.
- b. Afirmar la fe en la dignidad inherente a todos los seres humanos y en el potencial intelectual, artístico, ético y espiritual de la humanidad.

#### **2. Cuidar la comunidad de la vida con entendimiento, compasión y amor.**

- a. Aceptar que el derecho a poseer, administrar y utilizar los recursos naturales conduce hacia el deber de prevenir daños ambientales y proteger los derechos de las personas.
- b. Afirmar, que a mayor libertad, conocimiento y poder, se presenta una correspondiente responsabilidad por promover el bien común.

#### **3. Construir sociedades democráticas que sean justas, participativas, sostenibles y pacíficas**

- a. Asegurar que las comunidades, a todo nivel, garanticen los derechos humanos y las libertades fundamentales y brinden a todos la oportunidad de desarrollar su pleno potencial.
- b. Promover la justicia social y económica, posibilitando que todos alcancen un modo de vida seguro y digno, pero ecológicamente responsable.

#### **4. Asegurar que los frutos y la belleza de la Tierra se preserven para las generaciones presentes y futuras.**

- a. Reconocer que la libertad de acción de cada generación se encuentra condicionada por las necesidades de las generaciones futuras.
- b. Transmitir a las futuras generaciones valores, tradiciones e instituciones, que apoyen la prosperidad a largo plazo, de las comunidades humanas y ecológicas de la Tierra.

**Para poder realizar estos cuatro compromisos generales, es necesario:**

## **II . INTEGRIDAD ECOLÓGICA**

### **5. Proteger y restaurar la integridad de los sistemas ecológicos de la Tierra, con especial preocupación por la diversidad biológica y los procesos naturales que sustentan la vida.**

a. Adoptar, a todo nivel, planes de desarrollo sostenible y regulaciones que permitan incluir la conservación y la rehabilitación ambientales, como parte integral de todas las iniciativas de desarrollo.

b. Establecer y salvaguardar reservas viables para la naturaleza y la biosfera, incluyendo tierras silvestres y áreas marinas, de modo que tiendan a proteger los sistemas de soporte a la vida de la Tierra, para mantener la biodiversidad y preservar nuestra herencia natural.

c. Promover la recuperación de especies y ecosistemas en peligro.

d. Controlar y erradicar los organismos exógenos o genéticamente modificados, que sean dañinos para las especies autóctonas y el medio ambiente; y además, prevenir la introducción de tales organismos dañinos.

e. Manejar el uso de recursos renovables como el agua, la tierra, los productos forestales y la vida marina, de manera que no se excedan las posibilidades de regeneración y se proteja la salud de los ecosistemas.

f. Manejar la extracción y el uso de los recursos no renovables, tales como minerales y combustibles fósiles, de forma que se minimice su agotamiento y no se causen serios daños ambientales.

### **6. Evitar dañar como el mejor método de protección ambiental y cuando el conocimiento sea limitado, proceder con precaución.**

a. Tomar medidas para evitar la posibilidad de daños ambientales graves o irreversibles, aun cuando el conocimiento científico sea incompleto o inconcluso.

b. Imponer las pruebas respectivas y hacer que las partes responsables asuman las consecuencias de reparar el daño ambiental, principalmente para quienes argumenten que una actividad propuesta no causará ningún daño significativo.

- c. Asegurar que la toma de decisiones contemple las consecuencias acumulativas, a largo término, indirectas, de larga distancia y globales de las actividades humanas.
- d. Prevenir la contaminación de cualquier parte del medio ambiente y no permitir la acumulación de sustancias radioactivas, tóxicas u otras sustancias peligrosas.
- e. Evitar actividades militares que dañen el medio ambiente.

**7. Adoptar patrones de producción, consumo y reproducción que salvaguarden las capacidades regenerativas de la Tierra, los derechos humanos y el bienestar comunitario.**

- a. Reducir, reutilizar y reciclar los materiales usados en los sistemas de producción y consumo y asegurar que los desechos residuales puedan ser asimilados por los sistemas ecológicos.
- b. Actuar con moderación y eficiencia al utilizar energía y tratar de depender cada vez más de los recursos de energía renovables, tales como la solar y eólica.
- c. Promover el desarrollo, la adopción y la transferencia equitativa de tecnologías ambientalmente sanas.
- d. Internalizar los costos ambientales y sociales totales de bienes y servicios en su precio de venta y posibilitar que los consumidores puedan identificar productos que cumplan con las más altas normas sociales y ambientales.
- e. Asegurar el acceso universal al cuidado de la salud que fomente la salud reproductiva y la reproducción responsable.
- f. Adoptar formas de vida que pongan énfasis en la calidad de vida y en la suficiencia material en un mundo finito.

**8. Impulsar el estudio de la sostenibilidad ecológica y promover el intercambio abierto y la extensa aplicación del conocimiento adquirido**

- a. Apoyar la cooperación internacional científica y técnica sobre sostenibilidad, con especial atención a las necesidades de las naciones en desarrollo.

b. Reconocer y preservar el conocimiento tradicional y la sabiduría espiritual en todas las culturas que contribuyen a la protección ambiental y al bienestar humano.

c. Asegurar que la información de vital importancia para la salud humana y la protección ambiental, incluyendo la información genética, esté disponible en el dominio público.

### **III. JUSTICIA SOCIAL Y ECONÓMICA**

#### **9. Erradicar la pobreza como un imperativo ético, social y ambiental**

a. Garantizar el derecho al agua potable, al aire limpio, a la seguridad alimenticia, a la tierra no contaminada, a una vivienda y a un saneamiento seguro, asignando los recursos nacionales e internacionales requeridos.

b. Habilitar a todos los seres humanos con la educación y con los recursos requeridos para que alcancen un modo de vida sostenible y proveer la seguridad social y las redes de apoyo requeridos para quienes no puedan mantenerse por sí mismos.

c. Reconocer a los ignorados, proteger a los vulnerables, servir a aquellos que sufren y posibilitar el desarrollo de sus capacidades y perseguir sus aspiraciones.

#### **10. Asegurar que las actividades e instituciones económicas, a todo nivel, promuevan el desarrollo humano de forma equitativa y sostenible.**

a. Promover la distribución equitativa de la riqueza dentro de las naciones y entre ellas.

b. Intensificar los recursos intelectuales, financieros, técnicos y sociales de las naciones en desarrollo y liberarlas de onerosas deudas internacionales.

c. Asegurar que todo comercio apoye el uso sostenible de los recursos, la protección ambiental y las normas laborales progresivas.

d. Involucrar e informar a las corporaciones multinacionales y a los organismos financieros internacionales para que actúen transparentemente por el bien público y exigirles responsabilidad por las consecuencias de sus actividades.

**11. Afirmar la igualdad y equidad de género como prerequisites para el desarrollo sostenible y asegurar el acceso universal a la educación, el cuidado de la salud y la oportunidad económica.**

- a. Asegurar los derechos humanos de las mujeres y las niñas y terminar con toda la violencia contra ellas.
- b. Promover la participación activa de las mujeres en todos los aspectos de la vida económica, política, cívica, social y cultural, como socias plenas e iguales en la toma de decisiones, como líderes y como beneficiarias.
- c. Fortalecer las familias y garantizar la seguridad y la crianza amorosa de todos sus miembros.

**12. Defender el derecho de todos, sin discriminación, a un entorno natural y social que apoye la dignidad humana, la salud física y el bienestar espiritual, con especial atención a los derechos de los pueblos indígenas y las minorías.**

- a. Eliminar la discriminación en todas sus formas, tales como aquellas basadas en la raza, el color, el género, la orientación sexual, la religión, el idioma y el origen nacional, étnico o social.
- b. Afirmar el derecho de los pueblos indígenas a su espiritualidad, conocimientos, tierras y recursos y a sus prácticas vinculadas a un modo de vida sostenible.
- c. Honrar y apoyar a los jóvenes de nuestras comunidades, habilitándolos para que ejerzan su papel esencial en la creación de sociedades sostenibles.
- d. Proteger y restaurar lugares de importancia que tengan un significado cultural y espiritual.

**IV. DEMOCRACIA, NO VIOLENCIA Y PAZ**

**13. Fortalecer las instituciones democráticas en todos los niveles y brindar transparencia y rendimiento de cuentas en la gobernabilidad, participación inclusiva en la toma de decisiones y acceso a la justicia**

- a. Sustener el derecho de todos a recibir información clara y oportuna sobre asuntos ambientales, al igual que sobre todos los planes y actividades de desarrollo que los pueda afectar o en los que tengan interés.
- b. Apoyar la sociedad civil local, regional y global y promover la participación significativa de todos los individuos y organizaciones interesados en la toma de decisiones.
- c. Proteger los derechos a la libertad de opinión, expresión, reunión pacífica, asociación y disensión.
- d. Instituir el acceso efectivo y eficiente de procedimientos administrativos y judiciales independientes, incluyendo las soluciones y compensaciones por daños ambientales y por la amenaza de tales daños.
- e. Eliminar la corrupción en todas las instituciones públicas y privadas.
- f. Fortalecer las comunidades locales, habilitándolas para que puedan cuidar sus propios ambientes y asignar la responsabilidad ambiental en aquellos niveles de gobierno en donde puedan llevarse a cabo de manera más efectiva.

**14. Integrar en la educación formal y en el aprendizaje a lo largo de la vida, las habilidades, el conocimiento y los valores necesarios para un modo de vida sostenible.**

- a. Brindar a todos, especialmente a los niños y los jóvenes, oportunidades educativas que les capaciten para contribuir activamente al desarrollo sostenible.
- b. Promover la contribución de las artes y de las humanidades, al igual que de las ciencias, para la educación sobre la sostenibilidad.
- c. Intensificar el papel de los medios masivos de comunicación en la toma de conciencia sobre los retos ecológicos y sociales.
- d. Reconocer la importancia de la educación moral y espiritual para una vida sostenible.



**15. Tratar a todos los seres vivos con respeto y consideración**

- a. Prevenir la crueldad contra los animales que se mantengan en las sociedades humanas y protegerlos del sufrimiento.
- b. Proteger a los animales salvajes de métodos de caza, trampa y pesca, que les causen un sufrimiento extremo, prolongado o evitable.
- c. Evitar o eliminar, hasta donde sea posible, la toma o destrucción de especies por simple diversión, negligencia o desconocimiento.

**16. Promover una cultura de tolerancia, no violencia y paz.**

- a. Alentar y apoyar la comprensión mutua, la solidaridad y la cooperación entre todos los pueblos tanto dentro como entre las naciones.
- b. Implementar estrategias amplias y comprensivas para prevenir los conflictos violentos y utilizar la colaboración en la resolución de problemas para gestionar y resolver conflictos ambientales y otras disputas.
- c. Desmilitarizar los sistemas nacionales de seguridad al nivel de una postura de defensa no provocativa y emplear los recursos militares para fines pacíficos, incluyendo la restauración ecológica.
- d. Eliminar las armas nucleares, biológicas y tóxicas y otras armas de destrucción masiva.
- e. Asegurar que el uso del espacio orbital y exterior apoye y se comprometa con la protección ambiental y la paz.
- f. Reconocer que la paz es la integridad creada por relaciones correctas con uno mismo, otras personas, otras culturas, otras formas de vida, la Tierra y con el todo más grande, del cual somos parte.

**EL CAMINO HACIA ADELANTE**

Como nunca antes en la historia, el destino común nos hace un llamado a buscar un nuevo comienzo. Tal renovación es la promesa de estos principios de la Carta de la

Tierra. Para cumplir esta promesa, debemos comprometernos a adoptar y promover los valores y objetivos en ella expuestos.

El proceso requerirá un cambio de mentalidad y de corazón; requiere también de un nuevo sentido de interdependencia global y responsabilidad universal. Debemos desarrollar y aplicar imaginativamente la visión de un modo de vida sostenible a nivel local, nacional, regional y global. Nuestra diversidad cultural es una herencia preciosa y las diferentes culturas encontrarán sus propias formas para concretar lo establecido. Debemos profundizar y ampliar el diálogo global que generó la Carta de la Tierra, puesto que tenemos mucho que aprender en la búsqueda colaboradora de la verdad y la sabiduría.

La vida a menudo conduce a tensiones entre valores importantes. Ello puede implicar decisiones difíciles; sin embargo, se debe buscar la manera de armonizar la diversidad con la unidad; el ejercicio de la libertad con el bien común; los objetivos de corto plazo con las metas a largo plazo. Todo individuo, familia, organización y comunidad, tiene un papel vital que cumplir. Las artes, las ciencias, las religiones, las instituciones educativas, los medios de comunicación, las empresas, las organizaciones no gubernamentales y los gobiernos, están llamados a ofrecer un liderazgo creativo. La alianza entre gobiernos, sociedad civil y empresas, es esencial para la gobernabilidad efectiva.

Con el objeto de construir una comunidad global sostenible, las naciones del mundo deben renovar su compromiso con las Naciones Unidas, cumplir con sus obligaciones bajo los acuerdos internacionales existentes y apoyar la implementación de los principios de la Carta de la Tierra, por medio de un instrumento internacional legalmente vinculante sobre medio ambiente y desarrollo.

Que el nuestro sea un tiempo que se recuerde por el despertar de una nueva reverencia ante la vida; por la firme resolución de alcanzar la sostenibilidad; por el aceleramiento en la lucha por la justicia y la paz y por la alegre celebración de la vida.



**Universidad de Granada**

Facultad de Ciencias de la Educación  
Departamento de Pedagogía  
Granada, 2012

