




La Cultura de Paz en Educación Secundaria Obligatoria. Análisis de la situación y propuestas para una asignatura específica


Belén Romero Pastor – Universidad de Granada
 Ana Isabel Esteban Martínez – Universidad de Granada
 Sebastián Sánchez Fernández – Universidad de Granada

 0000-0001-5927-029X

 0000-0003-0456-5052

 0000-0002-5367-4055

Recepción: 22.06.2022 | Aceptado: 04.07.2022

Correspondencia a través de **ORCID**: Sebastián Sánchez Fernández  **0000-0002-5367-4055**

Citar: Romero, B, Esteban, AI y Sánchez, S (2022). La Cultura de Paz en Educación Secundaria Obligatoria. Análisis de la situación y propuestas para una asignatura específica. REIDOCREA, 11(31), 368-383.

Resumen: La observación de la Educación para la Paz siguiendo las aportaciones ofrecidas por la Investigación para la Paz aplicada a la educación, nos lleva a la Educación para la Cultura de Paz. El presente estudio se ha centrado en la Educación Secundaria Obligatoria (12 a 16 años), elegida como reto por sus peculiaridades pedagógicas como etapa y por las implicaciones pedagógicas de las características psicosociales de su estudiantado. En la investigación utilizamos la técnica del análisis documental para estudiar el marco teórico, las prácticas educativas y el marco legislativo para fundamentar una concreción curricular de la Educación para la Cultura de Paz en una asignatura contextualizada en un Instituto de Educación Secundaria real, aunque lo sugerido puede ser viable y extrapolable a otras realidades educativas y sociales. Como conclusiones de nuestro estudio, destaca el reconocimiento del papel decisivo que tiene la Educación para la Cultura de Paz para prevenir, reducir y, si fuera posible, eliminar la cultura de la violencia en cualquiera de sus manifestaciones. Para ello los sistemas educativos universales, como el español, se podrían convertir en un antídoto para la prevención de la violencia, tanto en el ámbito escolar como en las familias y en la sociedad. En esta línea, hemos constatado que la opción de la transversalidad, valorando positivamente su valía como propuesta pedagógica para la educación en valores y la existencia de buenas prácticas escolares sobre la misma, no es suficiente para garantizar los aprendizajes y desarrollar el potencial educativo de la Cultura de Paz como prevención de la violencia.

Palabra clave: Educación para la cultura de paz

Culture of Peace in Compulsory Secondary Education. Analysis of the situation and proposals for a specific subject

Abstract: The observation of Peace Education, following the contributions offered by Peace Research applied to education, has led us to Education for the Culture of Peace. The study presented here has taken in Compulsory Secondary Education (12 to 16 years of age), chosen as a challenge due to its pedagogical peculiarities as a stage and the pedagogical implications of the psychosocial characteristics of its students. In the investigation we use the documentary analysis technique to study the theoretical framework, the educational practices and the legislative framework to substantiate contextualised in a real Secondary School, although what we have suggested can be viable and extrapolated to other educational and social realities. The conclusions of our study highlight the recognition of the decisive role of Education for the Culture of Peace in preventing, reducing and, if possible, eliminating the culture of violence in any of its manifestations. To this end, universal education systems, such as the Spanish one, could become an antidote for the prevention of violence, both in schools and in families and society. Along these lines, we have found that the option of transversality, while positively valuing its value as a pedagogical proposal for education in values and the existence of good school practices in this area, is not enough to guarantee learning and develop the educational potential of the Culture of Peace as a means of preventing violence.

Keyword: Education for culture of peace

1. Introducción: La cultura de paz y sus implicaciones educativas

Actualmente vivimos en sociedades cambiantes y complejas en las que la gestión de los conflictos es necesario intentar hacerla mediante la generación de culturas de paz para que no degeneren en violencia. Si lo aplicamos a la educación, como señalan Sánchez y Vargas (2017, p. 2), “la educación es la clave para llevar a cabo un proyecto común para la construcción de la paz y el progreso de los pueblos”. Por ello, los agentes educativos demandan una mejor y mayor formación para toda la comunidad educativa,

dentro de todos los ámbitos y contextos. Para responder coherentemente a dicha necesidad conviene partir de una perspectiva social, de una legislativa e incluso de una académico-científica.

Desde sus primeras formulaciones, podemos observar que la cultura de paz cuenta con fuertes implicaciones para la sociedad y la educación. Según la definición de Naciones Unidas, la cultura de paz consiste en “una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos tratando de atacar sus causas para solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones” (1998, p. 1).

Además, conceptualizar la cultura de paz supone un avance con respecto a la noción de paz, ya que, con la inclusión del término cultura, pasa a entenderse la paz como algo que se va construyendo, que se va generando y gestionando pese a las adversidades que puedan presentarse. Y justo aquí es donde radica una de las principales relaciones entre la cultura de paz y la educación. La educación constituye:

El proceso mediante el cual se ejerce una determinada influencia sobre las nuevas generaciones con el propósito consciente o no de inculcarle una serie de normas, valores y comportamientos que les permita a todos y cada uno de sus miembros realizar los roles sociales para los cuales han sido formados individual y colectivamente. (Hernández, 2003, p. 9)

Asimismo, la Organización de las Naciones Unidas reconoce la educación como uno de los Derechos Humanos fundamentales recogidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), en su artículo 26:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. (Naciones Unidas, 1948, p. 36)

Se observa que tanto la educación como la cultura de paz constituyen un proceso cuyo objetivo es la socialización y el bienestar de la humanidad. La Asamblea General de las Naciones Unidas (1999, p. 4) reconoce que “la educación a todos los niveles es uno de los objetivos principales para construir la cultura de paz”. Así, la educación y la cultura de paz son dos elementos que se retroalimentan; es decir, cuanto mejor sea la educación que recibe e interioriza el individuo, mejor será el desarrollo de la cultura de paz, y viceversa, pues cuanto más se logre desarrollar la cultura de paz en el entorno del individuo, mejor será la calidad de la educación – ya sea formal, informal o no formal – que este pueda recibir y asimilar.

Además de las resoluciones y declaraciones aprobadas por las Naciones Unidas mencionadas anteriormente, existen otros documentos de gran importancia como el Manifiesto 2000 para una Cultura de Paz y de No Violencia de la UNESCO, en el que se expone que:

Es responsabilidad de cada ser humano convertir en realidad los valores, las actitudes, los comportamientos que fomentan la cultura de paz, actuando en el marco de su familia, localidad, ciudad, región y país practicando y fomentando la tolerancia, el diálogo, la reconciliación, la justicia y la solidaridad día a día. (UNESCO, 1999, p. 1).

Por otra parte, no es posible hablar de cultura de paz sin relacionarla con el concepto de conflicto, definido como “aquella situación de disputa o divergencia en que hay una contraposición de intereses (tangibles), necesidades y/o valores en pugna” (Cascón, 2006, p. 8) entre dos o más partes. Existe, por tanto, una relación clara y cercana entre la cultura de paz y el conflicto, en tanto que el objetivo de la primera es prevenir los segundos a través del diálogo y la negociación entre las partes que conforman dichos conflictos.

Otra vinculación estrecha la encontramos entre la educación y el conflicto, puesto que la educación no es un proceso que el individuo lleve a cabo en soledad, de manera individual, sino que va ligado a la interacción y socialización con el entorno que le rodea y, de dicha interacción, surgen disputas, pues, como indican Sánchez y El Messoudi (2019, p. 57) “donde hay vida hay conflicto, y está claro que hay pocos lugares con más vida que los espacios escolares”. Sin embargo, la educación también posee una labor preventiva frente a los conflictos, pues, el desarrollo de la educación conlleva el desarrollo de la cultura de paz y, por ende, facilitar la gestión de los conflictos. Además, la naturaleza del ser humano tiende, afortunadamente, a la gestión de los conflictos de manera no violenta, utilizando diversas herramientas como el diálogo, la razón, las disculpas, y estrategias como la evitación o la aceptación de la culpa, entre otras (Sánchez, 2018).

Por otro lado, el marco legislativo del Sistema Educativo Español, desde la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013 del 9 de diciembre, y su precedente, la Ley Orgánica Educativa 3/2006 del 3 de mayo, determinan como fines de la educación: la capacitación del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía desde la participación activa en todos los ámbitos de la vida (social, económico, cultural, etc.), el desarrollo de una actitud cívica y democrática, así como la capacidad de adaptación a las nuevas situaciones que surgen en nuestra sociedad y la resolución pacífica de los conflictos partiendo de la cultura de paz.

Estas finalidades se concretan en el desarrollo normativo recogido en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, y la corrección de errores del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, y en la Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio, por la que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y se regula su implantación, así como la evaluación continua y determinados aspectos organizativos de las etapas, y su corrección de errores de la Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio, por la que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y se regula su implantación, así como la evaluación continua y determinados aspectos organizativos de las etapas.

En la actualidad, la Educación Secundaria Obligatoria está regulada por el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la etapa. Incluye como novedad la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos como única materia a la que solo se le destina en uno de los cuatro cursos de la etapa, sin especificar cuál, y únicamente con 35 horas de dedicación. En cambio, para la Religión se contemplan 105 horas repartidas equitativamente entre primero, segundo y tercero, más otras 35 en cuarto. La asignatura está ubicada dentro del Ámbito Social, junto con Geografía e Historia. Respecto a los contenidos, se establecen tres bloques: Autoconocimiento y autonomía moral; sociedad, justicia y democracia; y desarrollo sostenible y ética ambiental. Paradójicamente, no aparece en

todo el texto del Real Decreto referencia alguna a la cultura de paz, y los conflictos solo se mencionan en el anexo 2. En el mismo sentido, a la educación para la paz únicamente se alude en la Introducción.

Contrastando con la involución que en algunos aspectos supone este reciente Real Decreto, merece destacarse la Ley de Fomento de la Educación y la Cultura de Paz 27/2005, del 30 de noviembre, que cuenta entre sus objetivos promover la implantación de asignaturas y/o acuerdos de colaboración relacionados con los valores propios de la cultura de paz desde la óptica de la no violencia, la tolerancia, la democracia, la solidaridad y la justicia como contenidos básicos del área. Valores, que como señala Sánchez (2008, p. 65), sobre los que es imprescindible formar en toda práctica educativa, empezando por explicitarlos, puesto que no siempre se hacen públicos creándose un vacío que impide saber qué valores se quieren fomentar en las instituciones escolares para desarrollar la cultura de paz como el mejor antídoto de prevención de la violencia en cualquiera de sus manifestaciones.

2. Hacia la concreción de la cultura de paz en el currículo

Como consecuencia de lo anterior, se constata la necesidad de elaborar propuestas fundamentadas para concretar explícitamente la educación para la cultura de paz dentro del ámbito formativo de la educación en valores en nuestro Sistema Educativo. Para ello, presentamos un formato de asignatura anual sobre Cultura de paz y educación en valores.

Como método de investigación, además de las imprescindibles revisiones bibliográficas y webgráficas para actualizar el estado de la cuestión de la temática de estudio que fortalecieran la fundamentación de nuestra propuesta, hemos utilizado la técnica del análisis documental (Bruner, 2013), tanto de textos impresos como de materiales audiovisuales y telemáticos, especialmente sobre aportaciones teóricas relevantes, buenas prácticas y legislación educativa pertinente.

Con esta asignatura pretendemos que la educación para la cultura de paz, como componente de la educación en valores, deje de estar entre las “educaciones marginales”, que establece Perrenoud (2012). La idea de la transversalidad, originalmente válida y bien fundamentada (Ministerio de Educación y Ciencia, 1993; González, 1994; Reyzábal y Sanz, 1999), fue poniéndose en práctica situando a los temas transversales como componentes educativos con entidad propia, lo que sin duda tiene relación con el aumento de publicaciones sobre esta temática, así como con su progresiva importancia socioeducativa (Pérez, 2010; Cifuentes, 2011). En su desarrollo se han realizado buenas prácticas (Martínez, 2012), pero también han aparecido las limitaciones de los ejes transversales como medio para la educación en valores (Sánchez, 2008). En cualquier caso, la problemática que plantea la enseñanza de los ejes transversales -y consecuentemente de la educación para la cultura de paz- en la práctica va mucho más allá de una discusión sobre la forma de contemplarla dentro de la clasificación de los contenidos de tipo transversal e incluso curricular.

En primer lugar, la doble vía de presentación de los contenidos a la sociedad y a los profesionales de la educación como áreas curriculares, por un lado, y ejes transversales, por otro, ofrece de entrada un conjunto de indicios para, sin decirlo expresamente, señalar cuáles son los contenidos realmente importantes y cuáles los complementarios. Es decir, los que se tratarán obligatoriamente y los que, por contra, sólo se trabajarán en función de la disponibilidad temporal, de los gustos y aficiones del alumnado y profesorado, etc. Efectivamente, las áreas curriculares se han publicado para todas las etapas con rango de Reales Decretos en el Boletín Oficial del Estado y de Decretos en

los de las correspondientes Comunidades Autónomas, mientras que los ejes transversales se recomienda tratarlos de forma que impregnen todas las áreas y bloques temáticos a lo largo de la escolaridad, pero especificándose y desarrollándose en publicaciones de consulta y en trabajos recomendados, nunca en documentos del mismo rango que los reservados para las áreas del currículo.

No es difícil deducir las consecuencias que esta doble presentación tiene para la práctica: casi automáticamente se distingue entre la percepción de unos contenidos -los curriculares- como primordiales, y de otros -los transversales- como secundarios. Solo en situaciones de cierta inquietud social, creada, por ejemplo, por casos reiterados de violencia contra las mujeres o de falta de respeto al medio ambiente, es cuando se producen peticiones reclamando que se traten estos temas en las instituciones educativas, e incluso acusándolas de no hacerlo antes como prevención.

Cuando las situaciones se normalizan o no se tienen en cuenta estas reacciones sociales -generalmente recogidas y reforzadas por los medios de comunicación-, la mayoría de los ejes transversales sólo tienen presencia explícita en la práctica educativa durante el día que se celebran las efemérides correspondientes (Día Escolar de la No Violencia y la Paz, Día del Medio Ambiente, Día Internacional de la Mujer etc.). Siguiendo con el símil geométrico, podríamos decir que la transversalidad se convierte en tangencialidad en la práctica: lejos de impregnar todo el currículo, no pasa, en el mejor de los casos, de tocarlo ocasionalmente.

Todo ello adquiere mayor relevancia si lo relacionamos con la formación de los profesionales de la educación. Podemos detectar que, en gran parte, la falta de incorporación explícita y real de los temas transversales -y en particular la educación para la cultura de paz- a la práctica educativa tiene que ver con su escasa presencia dentro de los currículos formativos de estos profesionales. Muchos profesores reconocen que para lo que están y se sienten preparados es para dar clases de asignaturas de su especialidad. Afirmación que está mucho más extendida a medida que se avanza en los años de escolaridad, sobre todo entre el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, lo que resulta especialmente preocupante dadas las características psicosociales del alumnado en estas edades.

Esta reacción lleva, en muchas ocasiones, a este profesorado a seleccionar y enseñar contenidos, dentro de sus márgenes de maniobrabilidad, sobre los que tienen un claro dominio conceptual y metodológico. En el caso que nos ocupa no suele ocurrir ni una cosa ni la otra. Ni se dominan los contenidos de la educación para la cultura de paz con la suficiente soltura como para atreverse a enseñarlos, ni tampoco las estrategias metodológicas para intentar que el alumnado los aprenda, sin que ello suponga falta de interés hacia esta temática. La preocupación y el interés de la mayor parte del profesorado y los demás profesionales de la educación hacia estos temas constituye precisamente uno de los argumentos más claros a favor de la necesidad de encontrar vías realistas para que estos temas se traten con todo rigor en la práctica educativa. Existe su interés como ciudadanos, pero no se da el paso cualitativo que supone considerarlos como un reto y una competencia profesional más.

Lo cierto es que estamos reforzando la doble vía curricularidad versus transversalidad. En el mundo académico los contenidos que realmente se valoran en la práctica suelen ser los denominados conceptuales, que además son los más representativos de las áreas curriculares, mientras que los valores y las actitudes en muchas ocasiones ni siquiera se consideran contenidos y suelen asociarse, en el mejor de los casos, a los temas transversales. Estas formas de separación refuerzan las dificultades existentes para interconectar los tipos de contenidos, cualquiera que hayan sido los criterios

utilizados para su selección y organización. La propuesta para superar esta disociación pasa necesariamente por asumir el reto de la formación integral de nuestra ciudadanía (Cifuentes, 2011).

Por todo ello planteamos esta propuesta para que la educación para la cultura de paz, en el marco de la educación en valores, pueda ser considerada una asignatura específica del currículo de Educación Secundaria Obligatoria. Iniciativa que cuenta con el aval de la literatura científica especializada, entre la que cabe destacar varios artículos (Sánchez, 2017; Sánchez y El Messoudi, 2019; Sánchez, Pérez, Rebolledo y Rodríguez, 2019; Sánchez y Vargas, 2017; Uruñuela, 2016;; Sánchez, 2007; Sánchez, 2018; Amar, 2020; Nambo, 2020) y libros (López, 2004; Molina y Muñoz, 2004; Ortega, Mínguez y Saura, 2003; Lederach, 2000; Martínez y Sánchez, 2013; Sánchez, 2016; Sánchez y Tuvilla, 2009; Cascón, 2000; Herrera, Ortiz y Sánchez, 2010; Sánchez, 2009; Torrego, 2000), que no solo justifican la necesidad de impartir dicha materia, sino que, además, constituyen el propio cuerpo teórico y pedagógico de la misma.

Esta literatura especializada versa sobre la importancia de que las escuelas sean espacios de paz, de la relación entre la cultura de paz y los derechos humanos, entre la educación y la cultura de paz, del papel de los agentes educadores en la cultura de paz y de la importancia de la ciudadanía y la convivencia, entre muchos otros ámbitos, justificando y reforzando tanto la necesidad como la posibilidad real de implantar una asignatura sobre educación en valores y cultura de paz en el actual sistema educativo español.

3. Contextualización en una realidad socioeducativa

La presente propuesta de asignatura está diseñada para un centro de Educación Secundaria (IES Miguel Fernández) de la ciudad de Melilla, dependiente del ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Esta ciudad cuenta con una extensión de 12,3 km² y una población, según el último censo del Instituto Nacional de Estadística (2021), de 86 261 habitantes pertenecientes sobre todo a dos grandes grupos: el primero de ellos está compuesto por población de origen bereber y religión musulmana; y el segundo, por poco menos de la mitad de la población, con origen peninsular. También existen otros grupos minoritarios: la comunidad hebrea, la hindú, la china y la gitana, así como la actual creciente población migrante formada por personas de origen subsahariano y magrebí. Además, esta Ciudad Autónoma, al igual que Ceuta, tiene la peculiaridad de formar parte de la frontera sur de Europa, afrontando así la atención institucional a menores con edades que necesitan, entre sus derechos, una escolarización obligatoria (Sánchez y Ruiz, 2022). Por todo ello, Melilla, en su ámbito educativo, tiene una de sus señas de identidad en la convivencia de varias culturas y religiones que, lejos de obstaculizar la acción educativa, la benefician, pues se genera una interacción personal y social que genera un mayor conocimiento de la diversidad cultural local, que bien gestionada puede facilitar una convivencia más enriquecedora (López, 2017).

El IES Miguel Fernández está ubicado en el barrio del Real, uno de los barrios residenciales más grandes de la ciudad. El centro escolariza a adolescentes y jóvenes de Educación Secundaria en sus dos modalidades, la Educación Secundaria Obligatoria (ESO en adelante) y el Bachillerato. La primera de ellas cuenta en el momento de redactar este trabajo con 6 líneas (A, B, C, D, E y F), y la segunda con 3 (A, B y C). La ratio promedio es de 28 estudiantes por clase, como consecuencia de la sobrepoblación de la ciudad. El total del alumnado matriculado es de 840. Cabe destacar que, influido por la ubicación del centro, el nivel sociocultural de las familias es medio-alto (Mayoral,

2005), con alta implicación en las actividades organizadas por el instituto al igual que en el trabajo diario con sus hijos en casa.

El personal del centro lo constituye una plantilla de 84 docentes, contando con tres orientadores. Dispone de varios documentos de centro, como el Proyecto Educativo de Centro, la Programación General Anual, el Reglamento de Régimen Interior, el Plan de Convivencia y el Plan de Mejora del Centro (IES Miguel Fernández, 2020).

En relación al alumnado, el centro cuenta con agrupaciones con características, estilos de aprendizaje, ritmo de trabajo, intereses y habilidades similares, pero con una diversidad cultural resaltable por el origen étnico del estudiantado. Estas diferencias simbolizan la convivencia existente en la ciudad que se pone de manifiesto durante la celebración de las diferentes festividades presentes en el calendario escolar: Carnavales, Navidad, Rosh Hashana, Aid el Kebir, Semana Santa, etc.

La asignatura propuesta se impartiría dos veces a la semana en el tercer curso de la ESO. Curso especialmente atractivo, dadas las peculiaridades del desarrollo madurativo del alumnado a estas edades pues, de acuerdo con el desarrollo psicoevolutivo de Piaget (1980), a esta edad ya han desarrollado la moralidad autónoma; es decir, pueden comprender que no existe el bien o el mal absoluto y que la moralidad depende de las intenciones y no de las consecuencias. Asimismo, son capaces de empatizar y conocen la responsabilidad moral (Kohlberg, 1975).

En cuanto a las instalaciones, el centro dispone de buenas infraestructuras. Además de las aulas y los servicios básicos, cuenta con el uso de un polideportivo anexo cubierto, dos salas de informática, un almacén en cada planta, un aula de música, un taller de plástica, un laboratorio de física y química, una biblioteca y una sala multiusos.

4. Estructura curricular

El currículo, definido por el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, como “la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas y etapas educativas” (2015, p. 171), incluye todas las partes en las que se dispone esta propuesta.

4.1. Objetivos. Los objetivos que se persiguen con la asignatura que proponemos serían:

1. Adquirir y utilizar adecuadamente los conceptos fundamentales de la educación para la cultura de paz.
2. Conscienciarse del importante papel de los comportamientos individuales y grupales favorables para la convivencia como medio para promover y construir la cultura de paz.
3. Obtener y trabajar estrategias para la gestión de conflictos a través de propuestas creativas y pacíficas.
4. Fomentar la inteligencia emocional desde la perspectiva de la cultura de paz.
5. Desarrollar la personalidad de manera integral con el fin de preparar al alumnado para el ejercicio activo de la ciudadanía.

4.2. Competencias. El Real Decreto Real 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, establece las siguientes competencias específicas para la nueva asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos:

1. Inquirir e investigar cuanto se refiere a la identidad humana y a cuestiones éticas relativas al propio proyecto vital, analizando críticamente información fiable y generando una actitud reflexiva al respecto, para promover el autoconocimiento y la elaboración de planteamientos y juicios morales de manera autónoma y razonada.
2. Actuar e interactuar de acuerdo con normas y valores cívicos y éticos, a partir del reconocimiento fundado de su importancia para regular la vida comunitaria y su aplicación afectiva y justificada en distintos contextos, para promover una convivencia pacífica, respetuosa, democrática y comprometida con el bien común.
3. Entender la naturaleza interconectada e inter y ecodpendiente de las actividades humanas mediante la identificación y análisis de problemas ecosociales de relevancia, para promover hábitos y actitudes éticamente comprometidos con el logro de formas de vida sostenibles.
4. Mostrar una adecuada estima de sí mismo y del entorno, reconociendo y valorando las emociones y los sentimientos propios y ajenos, para el logro de una actitud empática y cuidadosa con el respeto a los demás y a la naturaleza.

En nuestra propuesta estas competencias son asumidas para desarrollarlas a lo largo del curso.

4.3. Contenidos. En el Real Decreto 217/2022 los contenidos se definen como “saberes básicos”, que para Educación en Valores Cívicos y Éticos son autoconocimiento y autonomía moral; sociedad, justicia y democracia; y sostenibilidad y ética ambiental. Su concreción para nuestra asignatura sería:

1. Adquisición y desarrollo de valores de respeto a la vida, la no discriminación, la eliminación de prejuicios, el rechazo de la violencia en todas sus formas, el respeto a la libertad de expresión y a la diversidad cultural.
2. Igualdad de género. La educación para la cultura de paz como base de la gestión no violenta de los conflictos en la pareja.
3. Interiorización del proceso de toma de decisiones y participación activa en el mismo.
4. Generación de conductas que fomenten la integración de la cultura de paz en las aulas.
5. Gestión de conflictos en los espacios educativos a través de la negociación y la mediación.
6. Desarrollo de la inteligencia emocional desde la perspectiva de la cultura de paz.
7. Interiorización del proceso de toma de decisiones y participación activa en el mismo.
8. Desarrollo de la personalidad desde un enfoque integrador.

4.4. Metodología y actividades. Para facilitar los aprendizajes de contenidos seleccionados por el alumnado, adquieran las competencias indicadas e intentar alcanzar los objetivos propuestos, hemos optado por una metodología basada en proyectos, que puede definirse como:

- Una metodología que permite a los alumnos adquirir los conocimientos y competencias clave en el siglo XXI mediante la elaboración de proyectos que dan respuesta a problemas de la vida real. El aprendizaje y la enseñanza basados en proyectos forman parte del “aprendizaje activo”. (Trujillo, 2015, p. 10).
- El Aprendizaje Basado en Proyectos se aplicará en esta propuesta a través de pequeños proyectos que se desarrollarán en cada una de las sesiones. Para

crear dichos proyectos, a lo largo de las clases el alumnado llevará a cabo diferentes tareas que conducirán al proyecto final correspondiente a cada sesión (Vergara, 2016).

Esta metodología parte de un tema que se encuentra estrechamente ligado a los contenidos de la asignatura, así como a las competencias que se busca desarrollar y a la realidad de los propios estudiantes. Para ello, es necesario saber desde dónde parten; es decir, cuáles son sus conocimientos previos en relación con el tema planteado. A continuación, se crean los equipos de trabajos, formados por cuatro estudiantes, para que en cada uno de estos grupos contemos con diversidad de perfiles. Después, se les explica a cada grupo el trabajo que tienen que realizar para desarrollar el tema planteado al inicio. Acto seguido se planifica dicha actividad; es decir, se concretan las acciones que se van a llevar a cabo para realizar el trabajo y el calendario en el que se distribuyen las mismas. Posteriormente, los estudiantes tienen autonomía para buscar, investigar, contrastar y analizar toda la información que necesitan para la realización del trabajo y las actividades. Durante todo este proceso el profesorado hace de guía para encauzar el aprendizaje de su alumnado. Después, los grupos ponen en común toda la información recabada, la estructuran, la debaten y llegan a un acuerdo. A continuación, elaboran el trabajo aplicando todo lo aprendido en la fase anterior. Seguidamente, todos los grupos presentan su trabajo y, tras esto, la clase entera reflexiona y llega a una conclusión final acerca del tema planteado al inicio. Por último, el profesorado evalúa los trabajos al mismo tiempo que los estudiantes se autoevalúan para ser así conscientes de su aprendizaje (García, 2019).

Por otro lado, se ha seleccionado el trabajo cooperativo como otra de las estrategias metodológicas presentes en la propuesta, ya que la construcción de la cultura de paz lleva implícita la necesidad de trabajar cooperativa y colaborativamente. Como señala Soriano (2021), no todos los grupos que forma el alumnado pueden considerarse cooperativos. No tiene nada de especial ponerlos a trabajar juntos si no hay una cuidadosa planificación previa de todo lo que implica el proceso: un plan de agrupamiento adecuado, los materiales seleccionados, los roles específicos de cada estudiante, unos objetivos comunes claros establecidos y un procedimiento de evaluación adecuado.

Según este autor, el trabajo cooperativo se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Para que un alumno realice la tarea con éxito, todos los demás componentes del grupo también deben tenerlo.
- Algunos de los objetivos del alumnado son ayudarse mutuamente a entender los materiales y contenidos y animarse a seguir trabajando.
- La mayoría del estudiantado tiende a obtener mejores resultados académicos que cuando trabajan solos.

A lo largo del curso se llevarán a cabo tres proyectos diferenciados y secuenciados en los tres trimestres del calendario escolar. A continuación, se desarrolla el proyecto del segundo trimestre, siguiendo esta estructura a modo de ejemplo:

- Título que enmarca todos los proyectos del trimestre: Un camino hacia la educación en valores desde la cultura de paz.
- Nivel: 3.º de la ESO
- Descripción: este proyecto nace de la necesidad de dar respuesta dentro del área de educación para la cultura de paz a las inquietudes del alumnado relacionadas con la educación en valores y la cultura de paz. Cabe destacar que la metodología de trabajo será el aprendizaje basado en proyectos y el trabajo

cooperativo, con lo que se pretende fomentar la relación entre el alumnado de los diferentes grupos y poner de manifiesto la importancia y complejidad de la gestión de problemas desde una perspectiva de tolerancia activa y valores cívicos. El fin del proyecto es que los estudiantes descubran, conozcan e interioricen, como parte de su aprendizaje, los valores y la importancia de los mismos en nuestra sociedad desde la perspectiva de la cultura de paz. Para ello, llevaremos a cabo actividades enmarcadas en este proyecto que nos lleven a la reflexión y concienciación no solo del aula sino del centro.

- Tareas y actividades de enseñanza-aprendizaje que se llevarían a cabo serían:
 1. ¿Qué es la cultura de paz? (1 sesión). El objetivo de esta primera actividad sería conocer los conocimientos previos de los que parte el alumnado en relación a la cultura de paz y todo lo que esta conlleva, para así poder explicar los conceptos que sean necesarios.
 2. Investigamos (2 sesiones). Con el fin de comprobar el nivel de adquisición de los nuevos conceptos explicados en la sesión anterior, grupos de estudiantes realizarían una presentación sobre la educación en cultura de paz y su importancia. Una vez hubieran expuesto todos los grupos, entre todos reflexionarían sobre lo expuesto y llegarían a unas conclusiones, que escribirían en cartulinas y se distribuirían por el centro.
 3. La cultura de paz en el centro (2 sesiones). Para conmemorar el Día Escolar de la No Violencia y la Paz (30 de enero), se elaboraría cartelería sobre la importancia de la educación en cultura de paz y se llevaría a cabo un montaje *lip-dub* con la canción «Color Esperanza» de Diego Torres.
 4. Entre todos podemos (1 sesión). Con el fin de valorar y trabajar la importancia de la solidaridad, se programaría una visita a una organización no gubernamental con presencia en Melilla para conocer su funcionamiento y escribirían una redacción en la que plasmen sus reflexiones acerca de la importancia de la solidaridad, así como la creación de propuestas de mejora y colaboración.
 5. La unión hace la fuerza (2 sesiones). Se trabajaría la cooperación formando grupos de trabajo para que desarrollaran un tema propuesto por el profesor, como, por ejemplo, el respeto por el medio ambiente, y que, después, se lo explicasen a sus compañeros. El profesor guiaría en todo momento a los estudiantes, los supervisaría y les daría las pautas necesarias para la consecución del trabajo. El formato del proyecto sería libre (podría ser un vídeo, una presentación, un póster, etc.).
 6. El periódico (3 sesiones). Con el fin de valorar y desarrollar la libertad de expresión y de prensa, los estudiantes tendrían que crear una octavilla con información actual que ellos considerasen relevante para el centro y su alumnado. Las octavillas se repartirían a todos los del centro durante el recreo, para así fomentar su interrelación.
 7. Tres, dos, uno, ¡Acción! (2 sesiones). Se trabajaría la inteligencia emocional mediante la visualización de la película «Inside Out» y se pediría a los estudiantes que, tras el visionado, elaboraran una producción artística (material o digital) para tratar las emociones y la importancia de saber entenderlas y explicarlas.
 8. ¡Orden en la sala! (2 sesiones). Se plantearía y llevaría a cabo en clase un «mini juicio» (juez, jurado, abogado defensor, fiscalía, etc.) sobre un problema que se les plantease. El objetivo sería que el alumnado conociese cómo se resuelven los conflictos a nivel jurídico.
 9. Modelo de Naciones Unidas (3 sesiones). Se trabajaría el valor y el respeto por los Derechos Humanos a través de una simulación del Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas. Cada estudiante representaría

a uno de los diferentes países miembros de las Naciones Unidas y, a su vez, esos países estarían distribuidos en bloques. Se plantearía un tema de debate relacionado con la protección de los Derechos Humanos y se debatirían las ideas del alumnado entre ellos, respetando la cultura e idiosincrasia del país al que representarían. Finalmente, aunarían todas las propuestas y crearían un proyecto de resolución que diera una respuesta al problema planteado.

10. Melilla, ciudad de las culturas (1 sesión). Para trabajar la diversidad, se llevaría a cabo una salida, propuesta por la Ciudad Autónoma, titulada “La ruta de los templos”, para que el alumnado conociera la diversidad cultural, religiosa y étnica de Melilla y, tras las visitas al templo, reflexionasen en clase sobre lo aprendido y cómo se podría extrapolar la diversidad cultural a otras áreas (diversidad educativa, diversidad afectivo-sexual, funcional, etc.).
11. ¡Vamos a la playa! (1 sesión). Salida para trabajar el valor cívico. Visita a la playa para limpiarla, es decir, para recoger todos aquellos elementos que la contaminan y, al mismo tiempo, concienciar al alumnado de la importancia que tiene mantener los espacios naturales limpios.
12. Cine fórum «Aprendiendo a amar» (2 sesión). Visualización en la pizarra digital interactiva de varias escenas de películas que rompen con los roles de género establecidos por la sociedad a lo largo de los siglos, mostrando así una relación sana y de equidad entre hombres y mujeres.

Al finalizar la visualización de todas las escenas, el alumnado debería reunirse por grupos para responder las siguientes preguntas:

- ¿Cómo describirías la relación entre hombres y mujeres en estas tres películas?
- ¿Cuál de ellas te parece más apropiada? Justifica tu respuesta.
- ¿Conoces algunas estrategias para gestionar los conflictos en pareja de forma pacífica? Pon algunos ejemplos.
- ¿Qué consejo le darías a algún amigo o amiga que se encuentre inmerso en una relación problemática?
- ¿Cuál consideras que es el origen de cada uno de los conflictos que deben gestionar las distintas parejas de estas películas? ¿Cuáles son los factores que los van complicando?
- Determina los tipos de violencia (física, estructural, simbólica, institucional, de género, etc.), así como las manifestaciones de la cultura de paz que se pueden observar en las diferentes escenas visionadas. Durante la segunda sesión, cada grupo de estudiantes crearía un mural en el que deberían representar relaciones sanas entre hombres y mujeres. El mural puede contener frases, dibujos o cualquier cosa que el alumnado estime oportuno.
- Componentes de educación en valores:
 - Educación ambiental: fomentar la participación del alumnado en el desarrollo sostenible y promover un consumo adecuado de los útiles tecnológicos.
 - Educación para la igualdad: descubrir el valor de la igualdad en la realización de actividades y respetar las diferencias y capacidades individuales.
 - Coeducación: valorar el trabajo bien hecho con independencia del género que lo realice.
 - Cultura cívica: favorecer el desarrollo de la cultura creativa y enseñar a pensar en base a un juicio crítico.

La mayor parte de las actividades se realizarían en el aula y en los espacios de los que dispone el centro, como el patio interior. No obstante, algunas actividades se llevarían a cabo en el exterior, como, por ejemplo, en la playa y en otros lugares de la ciudad. Los recursos de los que dispone el aula son una pizarra digital interactiva, unos altavoces y

un ordenador. Sin embargo, el alumnado tendrá acceso al aula de informática en caso de necesitarlo para la realización de alguna actividad.

4.5. Evaluación. La finalidad de toda evaluación es recabar información para poder analizarla y tomar una serie de decisiones basadas en dicho análisis (López López, Benedito Antolí y León Guerrero, 2016) con la finalidad de mejorar lo evaluado. El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, establece que la evaluación se llevará a cabo a través de criterios de evaluación que se concretarán en estándares de aprendizaje. Dicho decreto define los criterios de evaluación como el “referente específico para evaluar el aprendizaje del alumnado. Describen aquello que se quiere valorar y que el alumnado debe lograr, tanto en conocimientos como en competencias; responden a lo que se pretende conseguir en cada asignatura” (2015, p. 172). Por otro lado, especifica que los estándares de aprendizaje son las “especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el estudiante debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables” (2015, p. 172).

Los criterios de evaluación son los siguientes:

- Participar de forma autónoma y eficaz en los proyectos y en las actividades propuestas.
- Usar una correcta expresión oral y escrita.
- Aceptar las críticas y respetar las contribuciones de los compañeros.
- Participar de forma activa en las actividades de debate y diálogo.
- Realizar aportaciones fundamentadas con asertividad.

A su vez, los estándares de aprendizaje que concretan estos criterios serían:

- Participa de forma autónoma y eficaz en los proyectos y actividades que se desarrollan durante el trimestre, mostrando interés por los conceptos tratados en la asignatura.
- Utiliza una correcta expresión oral y escrita, adecuándose al entorno académico y a los términos y expresiones que se requieren en cada uno de los proyectos y actividades.
- Muestra respeto, tolerancia activa e interés por las producciones de otros compañeros, aceptando los comentarios de retroalimentación recibidos.
- Participa y colabora de manera activa en los debates que se desarrollan en el aula, dialogando de manera pacífica con sus compañeros y mostrando respeto por las opiniones y argumentos de estos.
- Mantiene una actitud constructiva y crítica durante las sesiones, tomando la iniciativa al realizar las actividades.

En coherencia con los demás componentes del currículo, la evaluación prevista será integral, formativa y globalizadora, utilizando las técnicas e instrumentos que de modo sintético se exponen en la tabla 1 para cada momento y finalidad. Por un lado, se realizará una evaluación inicial de tipo diagnóstico para conocer los conocimientos previos de los que parten los estudiantes en relación a la cultura de paz. También habrá una formativa para ir valorando y calificando las actividades desarrolladas en cada uno de los tres proyectos (uno por cada trimestre); y, finalmente, una sumativa, para conocer y valorar la adquisición progresiva y el dominio de los contenidos de los respectivos ámbitos cognitivo, comportamental y afectivo, recogiendo informes fundamentados y orientaciones para la mejora, más allá de las meras calificaciones.

Además de los aprendizajes de los estudiantes, también se evaluará a los docentes y al personal participante en el desarrollo del proceso formativo por medio de coevaluaciones y de autoevaluaciones. Para todo ello, se usarán las diferentes técnicas e instrumentos recogidos en la tabla 1.

Para la observación se usará un registro anecdótico, mientras que para la solicitud de productos se usará como instrumento una rúbrica en la que se plasmarán los criterios de evaluación recogidos en los diferentes proyectos.

TABLA 1. EVALUACIÓN: TIPOS, MOMENTOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS. (Sánchez y El Messoudi, 2019)

Tipo de evaluación	Cuándo y para qué	Técnicas e instrumentos
Inicial/ diagnóstica	Al principio del desarrollo, para conocer los conocimientos previos de los participantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Lluvia de ideas. • Cuestionario de evaluación diagnóstica inicial.
Sumativa	Durante el desarrollo de las actividades, para su seguimiento y detectar errores o dificultades que puedan surgir.	<ul style="list-style-type: none"> • Rúbricas. • Cuestionario de satisfacción de cada actividad. • Observación directa de aspectos como el interés, participación y motivación. • Registro anecdótico.
Final	Al finalizar cada actividad, para determinar el grado de consecución de los objetivos.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios de evaluación final. • Cuestionarios de satisfacción en las actividades. • Cuestionario de valoración final del profesorado y de los componentes curriculares.
Coevaluación	Entre docentes y estudiantes de forma conjunta. El profesorado citará al alumnado para conocer los progresos y dificultades en el proceso. Especialmente en aquellos casos que mostraran algún tipo de estancamiento con el fin de reconducir su proceso formativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista individualizada entre el profesor y el alumno.
Autoevaluación	Con la finalidad de los participantes valoren su experiencia formativa, especialmente los propios progresos y dificultades.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios.
Autoevaluación docente y propuestas de mejora	Una vez finalizada la formación, para conocer cómo se ha vivido y poder corregir y optimizar.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios de autoevaluación • Rúbricas.

5. Conclusiones

La propuesta formativa que presentamos con el formato de asignatura para Educación Secundaria Obligatoria no ha sido implantada ni desarrollada porque no existe la materia como tal; en cambio, los elementos sustanciales de la propuesta vienen siendo trabajados en diferentes etapas del sistema educativo y, además, son objeto de investigaciones en instituciones cualificadas para ello. La educación para la cultura de paz, y especialmente la educación para la paz, son objeto de tratamiento en documentos legales y en normativas desde que el Sistema Educativo español establece con la Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985 la escolarización universal, obligatoria y gratuita entre los 6 y los 16 años, que afortunadamente se ha venido extendiendo de hecho al segundo ciclo de Educación Infantil (3 a 6 años) y en menor proporción al Bachillerato (16 a 18).

Por su parte, las administraciones educativas se han venido ocupando, en mayor o menor medida, de algunas iniciativas para promover y, en su caso desarrollar, planes y programas relacionados con la educación para la cultura de paz, mayoritariamente

centrados en la convivencia escolar y, en menor medida, sobre educación para la paz. En cambio, no se ha avanzado significativamente en la inclusión de esta temática en el currículo de las diferentes etapas educativas, salvo con algunas excepciones entre los contenidos del ámbito de los valores y de las actitudes. La aportación más completa y mejor fundamentada se ha producido con el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No Violencia de 2001, y en el ámbito estatal con la incorporación de la asignatura Educación para la Ciudadanía dentro del desarrollo de la Ley Orgánica de Educación de 2006, que fue derogada por la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa de 2013.

Mientras tanto, en la práctica educativa, la educación para la paz/cultura de paz se ha seguido trabajando en los centros educativos, en el mejor de los casos, como eje transversal, que, como hemos analizado, en muchas ocasiones no ha pasado de ser tangencial. Eso no quita el reconocimiento a las buenas prácticas de educación en valores existentes, basadas en los principios de la transversalidad, lo que tampoco nos debe llevar a conformarnos con la situación actual.

Por todo ello, en este trabajo hemos apostado por incluir la educación para la cultura de paz en el currículo intentando demostrar con nuestra propuesta que contamos con un cuerpo científico valioso, derivado en gran medida de aplicar a la educación las aportaciones solventes de los estudios de la Investigación para la Paz. También disponemos de buenas prácticas educativas en diferentes contextos pedagógicos y sociales sobre esta temática. Al mismo tiempo, cada vez hay mayor demanda social hacia los sistemas educativos para que los centros escolares sirvan de instituciones preventivas para evitar, o al menos disminuir, cualquier tipo de manifestación de la violencia.

En cuanto al marco legislativo, en pleno proceso de elaboración de este trabajo se publicó en el Boletín Oficial del Estado el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. En él se incluye como novedad la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos. La valoramos como un avance para conseguir la curricularidad de estos contenidos que hemos demandado en nuestra propuesta. No obstante, como hemos señalado, adolece de algunas carencias, como ser la única materia adscrita solo a un curso, sin especificar cuál de los cuatro; cuenta con la menor asignación horaria, 35 en toda la etapa, mientras que, por ejemplo, a la Religión se destinan 140 repartidas por igual entre los cuatro cursos. Además, entre las competencias y en los contenidos recogidos en el Anexo II del Real Decreto apenas aparecen referencias a la cultura de paz, lo supone una carencia importante en cualquier plan formativo de educación en valores, dado su gran potencial de desarrollo y aplicabilidad en la práctica educativa.

Proponemos que partiendo de los centros educativos se apueste por una formación para la ciudadanía que no solo abarque los ámbitos académicos clásicos, sino que incluya entre sus propuestas la puesta en marcha de proyectos de intervención que permitan aprender estrategias para gestionar los conflictos de forma positiva sin recurrir a la violencia. Especialmente en la etapa que nos ocupa en este artículo, se deben aportar iniciativas que fomenten un entorno caracterizado por la interrelación, el aprendizaje, la convivencia, la socialización y la valoración de la diversidad partiendo de los principios de la cultura de paz. Pero, para que el alumnado pueda contar con estrategias de gestión de conflictos y ser educado en convivencia, es necesario que el profesorado cuente también con una formación adecuada y actualizada que le permita transmitir los conocimientos y llevar a cabo dinámicas didácticas de manera eficiente. Por ello, nuestra propuesta demanda la formación específica del profesorado en una temática con la que muchos de ellos se encuentran comprometidos como ciudadanos pero que

no siempre la ejercen como competencia profesional por no sentirse suficientemente formados para ello. Si la asignatura aquí esbozada se pusiera en práctica, sería el momento de proceder a su evaluación y de sacar conclusiones valiosas sobre su grado de aplicabilidad, según hubiera sido su aplicación y el nivel de cumplimiento de los objetivos previstos, para ir sopesando la necesidad de hacer modificaciones y mejoras.

Con estos presupuestos consideramos la necesidad de implicar a todos los componentes de las comunidades educativas en la consecución de una cultura institucional de la escuela basada en la cultura de paz, que permita su visibilización, la gestión pacífica de los conflictos y, en definitiva, la creación de espacios de paz en las instituciones educativas, extrapolables a otros ámbitos esenciales de la sociedad.

Referencias

- Amar, V (2020). Un camino para la educación para la paz: Una investigación narrativa. *Revista de paz y conflictos*, 13 (1), 57-71.
- Bruner, J (2013). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Cascón Soriano, F (2000). *Educación para la paz y la resolución de los conflictos*. Cisspraxis.
- Cascón Soriano, F (2006). *Educación en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos.
- Cifuentes Pérez, L (2011). Fundamentos filosóficos de la educación cívica intercultural. En Xavier Besalú Costa y Begoña López Cuesta (Coords.), *Interculturalidad y Ciudadanía: Red de Escuelas Interculturales* (págs. 71-82). Wolters Kluwer.
- Corrección de errores de la Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio, por la que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y se regula su implantación, así como la evaluación continua y determinados aspectos organizativos de las etapas. BOE núm. 173, de 21 de julio de 2015.
- Corrección de errores del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE núm. 104, de 1 de mayo de 2015.
- García Garnica, M (2019). Aprendizaje basado en proyectos (ABP) en la docencia universitaria. En Sebastián Sánchez Fernández, Gloria Rojas Ruiz, y Ángel C. Mingorance Estrada (Coords.), *Investigar e innovar para cambiar. Una apuesta necesaria en la docencia universitaria* (págs. 51-71). Editorial Comares.
- González Lucini, F (1994). *Temas transversales y educación en valores*. Anaya.
- Hernández Castillo, A (2003). *Introducción a las Ciencias de la Educación*. Ediciones UAPA.
- Herrera Torres, L, Ortiz Gómez, M y Sánchez Fernández, S (2010). La convivencia escolar en Educación Primaria y Secundaria. Conductas positivas y negativas. En Rosabel Roig Vilal y M. Fiorucci, (Eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativa. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas* (págs. 221-233). Marfil y Tre.
- IES Miguel Fernández (2020). Documentos del centro.
- Instituto Nacional de Estadística (2021). *Cifras oficiales de población resultantes de la revisión del Padrón municipal a 1 de enero*. Melilla: Población por municipios y sexo.
- Kohlberg, L (1975). *Collected papers on moral developmental and moral education*. Harvard University Press.
- Lederach, J (2000). *El abecé de la Paz y los Conflictos*. Los Libros de la Catarata.
- Ley 27/2005, de 3 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de paz. BOE núm. 287, de 1 de diciembre de 2005.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Ley Orgánica Educativa 3/2006, de 3 de mayo. BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006.
- López Belmonte, J (Coord.) (2017). *Aportaciones a la educación intercultural y a la diversidad cultural*. GEEPP Ediciones.
- López López, M, Benedito Antolí, V y León Guerrero, M (2016). El enfoque de competencias en la formación universitaria y su impacto en la evaluación. *La Perspectiva de un grupo de profesionales expertos en Pedagogía*. *Formación Universitaria*, 9(4), 11-22.
- López Martínez, M (Dir.) (2004). *Enciclopedia de Paz y Conflictos*. Editorial Universidad de Granada, Colección Eirene.
- Martínez López, C y Sánchez Fernández, S (Eds.) (2013). *Escuela, espacio de Paz. Experiencias desde Andalucía*. Editorial Universidad de Granada, Colección Eirene.
- Martínez Real, C (2012). La educación para la paz como eje transversal en el nivel medio superior. *Ra Ximhai: Revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 8 (2), 71-91.
- Mayoral del Amo, F (2005). El mosaico de Melilla. En José Luis López Belmonte (Coord.), *Experiencias interculturales en Melilla* (págs. 23-40). Universidad de Granada y Sindicato Autónomo de los Trabajadores de la Enseñanza.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1993). *Temas transversales y educación en valores*. Secretaría de Estado de Educación.
- Molina Rueda, B y Muñoz Muñoz, F (Eds.) (2004). *Manual de Paz y Conflictos*. Editorial Universidad de Granada y Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

- Nambo de los Santos, J (2019). Cartografía de la violencia escolar: Experiencias de México y Canadá para gestionar la violencia escolar desde la sustentabilidad. *Revista de paz y conflictos* 12 (2), 155-176.
- Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio, por la que se establece el currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y se regula su implantación, así como la evaluación continua y determinados aspectos organizativos de las etapas. BOE núm. 163, de 9 de julio de 2015.
- ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Resolución 217 A (III) de la Organización de las Naciones Unidas. París, 10 de diciembre de 1948.
- ONU (1999). Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz. Nueva York, 6 de octubre de 1999.
- Ortega Ruiz, P, Mínguez Vallejos, R y Saura Calixto, P (2003). Conflicto en las aulas. *Propuestas educativas*. Ariel Educación.
- Pérez Tapias, J (2010). Educar desde la interculturalidad. Exigencias curriculares para el diálogo entre culturas. En José Gimeno Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el Currículum* (págs. 149-161). Morata.
- Perrenoud, P (2012). Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?. *Graó*.
- Piaget, J (1980). *Psicología y Pedagogía*. Ariel.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE núm. 3, de 3 de enero de 2015.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE núm. 76, de 30 de marzo de 2022.
- Resolución 52/13 de la Asamblea General «Cultura de Paz» A/RES/52/13 (15 de enero de 1998).
- Reyzábal Rodríguez, M y Sanz García, A (1999). *Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida*. Editorial Escuela Española.
- Sánchez, S (2007). Cultura de Paz y política educativa. Análisis de la presencia de los contenidos de la Cultura de Paz en las iniciativas políticas educativas españolas. *Publicaciones*, 37, 33-54.
- Sánchez, S (2008). *Didáctica de la educación en valores*. En Agustín de la Herrán Gascón y Joaquín Paredes Labra (Coords.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (págs. 61-72). McGraw-Hill.
- Sánchez, S (2009). Cultura de Paz y educación en (y para) la diversidad. En María López González y Vicente J. Llorent García (Coords.), *La Discapacidad: Aspectos Educativos y Sociales* (págs. 273-295). Aljibe.
- Sánchez, S (2016). Cultura de Paz y Derechos Humanos. El papel de la educación. En José Luis Villena Higuera (Coord.), *Derechos humanos y justicia universal en la Frontera Sur* (págs. 25-46). Editorial Universidad de Granada, Colección Periferias.
- Sánchez, S (2017). Las manifestaciones de la cultura de paz como fuente de contenido en la Educación para la Paz. *Convives*, 18, 6-11.
- Sánchez, S (2018). *Respuestas educativas a la diversidad cultural. Una visión desde la perspectiva de la Cultura de Paz*. Secretaría General de la Universidad de Granada.
- Sánchez, S y El Messoudi, N (2019). El papel de los educadores sociales para desarrollar la cultura de paz en la escuela. Una propuesta de intervención en educación primaria. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 72, 53-76.
- Sánchez, S, Pérez de Guzmán, V, Rebolledo, T y Rodríguez, R (2019). La Cultura de Paz y Conflictos. Implicaciones socioeducativas. *Collectivus. Revista de Ciencias Sociales*, 6 (1), 235-250.
- Sánchez, S y Ruiz Garzón, F (2022). Diálogo intercultural para fomentar la cultura de paz de menores extranjeros no acompañados en Barcelona y Melilla. En Fanny T. Añaños, María del Mar García-Vita y Ana Amaro Agudo (Coords.), *Justicia social. Género e intervención socioeducativa. Vol. II. Actualidad e intervención socioeducativa en distintos contextos* (págs. 205-214). Ediciones Pirámide.
- Sánchez, S y Tuvilla, J (2009). La educación, un espacio complejo y conflictivo de investigación para la paz y los derechos humanos. En Francisco A. Muñoz y Beatriz Molina Rueda (Eds.), *Paz Orbis. Complejidad y Conflictividad de la Paz* (págs. 215-259). Editorial Universidad de Granada, Colección Eirene.
- Sánchez, S y Vargas, M (2017) La cultura de paz en Educación Secundaria Obligatoria. Estudio comparado de libros de texto de Educación para la Ciudadanía. *Bordón. Revista de pedagogía*, 69 (2), 115-130.
- Soriano Castro, E (2021). *Cooperative Learning Inside an English as a Foreign Language Class for Adults at an Official School of Languages*. Repositorio de Trabajos Académicos de la Universidad de Jaén.
- Torrego Seijo, J (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Narcea.
- Trujillo Sáez, F (2015). *Aprendizaje basado en proyectos. Infantil, Primaria y Secundaria*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- UNESCO (1999). *Manifiesto 2000 para una Cultura de Paz y de No Violencia*. París, 4 de marzo de 1999.
- Uruñuela Nájera, P (2016). *Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia*. Narcea.
- Vergara Ramírez, J (2016). *Aprendo porque quiero. El aprendizaje basado en proyectos (ABP), paso a paso*. Ediciones SM.