

LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS EN ESPAÑA

Escrito por José Tuvilla Rayo

José Tuvilla Rayo
Inspector de Educación
Andalucía

RESUMEN

El próximo 10 de diciembre se celebra el 60 aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, proclamándose por la Asamblea General de Naciones Unidas, con inicio en esa fecha, el Año Internacional del Aprendizaje sobre los Derechos Humanos.

Con este motivo, este artículo pretende recobrar la memoria pedagógica del inconcluso camino, en nuestro país, de la educación para la paz y los derechos humanos desde sus orígenes hasta nuestros días. Y hacerlo tanto desde la experiencia vivida como del reconocimiento de las iniciativas individuales, colectivas y legales que han permitido orientar y definir una serie de ideas fuerza o referentes que nos permiten comprender su estado actual. Sin duda que, en este viaje, quedarán algunas experiencias sin citar, que habrán de ser recobradas por aquellos otros y otras que directa o indirectamente comprendieron y comprenden el valor de las mismas. El lector deberá perdonar este olvido y completar este incipiente estudio. Para ello, mi más sincera invitación a escribir la historia de la educación en derechos humanos como una línea de investigación poco orillada y, sin embargo, tan importante para las generaciones futuras. Quien así lo decida, encontrará en este artículo algunos apuntes iniciales; en algunos casos, pequeños puntos, tenuemente marcados, de una narración construida colectivamente.

ABSTRACT

The next Dec. 10 is celebrated the 60th anniversary of the Universal Declaration of Human Rights, proclaimed by the UN General Assembly, starting from that date, the International Year for Human Rights Learning.

For this reason, this article aims to recover the memory of the teaching unfinished road in our country, education for peace and human rights from its beginnings until today. And to do both from the experience as a recognition of the individual, collective and legal guidance which has enabled and define a set of ideas relating to force or allow us to understand its current state. No doubt that in this trip, will be without citing some experiences, to be recovered by others and those others who directly or indirectly involved and understand the value thereof. The reader should forgive and forget this fledgling complete this study. To do this, my most sincere invitation to write the history of human rights education as an avenue of research little edge, and yet so important to future generations. Who so decides, in this article some initial notes, and in some cases, small items marked, a narrative constructed collectively.

0. A modo de introducción

La educación en derechos humanos en España, surge y se desarrolla en un contexto singular no desvinculado del movimiento por la paz tanto en el ámbito interno - instauración de la democracia a través de una transición política marcada por la

superación de las diferencias que motivaron la guerra civil-- como en el ámbito internacional, caracterizado por un contexto de salida al periodo de la "guerra fría" que tenía a Europa situada en el teatro de operaciones de una posible "guerra nuclear". Estas dos situaciones harán florecer un movimiento de educadores para la paz, preocupado por la educación en derechos humanos, como un componente imprescindible de la misma. De esta manera, los contenidos, formas y métodos pedagógicos derivados de los conceptos de paz y de derechos humanos, en el caso español, están estrechamente unidos, puesto que las cuestiones que impiden la paz tienen su materialización en los derechos humanos. Es necesario, por tanto, que se comprenda bien esta relación, base de las ideas fuerza que trataremos de señalar a lo largo del texto.

No cabe duda que una idea fuerza de la educación en derechos humanos en España se encuentra inexorablemente unida a todo el movimiento político, sindical y social que luchó contra la dictadura. Sin embargo, a pesar de los grandes esfuerzos realizados, la cuestión de esta educación, decisiva en cualquier régimen que quiera consolidarse como democrático, adquiere en España un relieve especial: por un lado, fue durante mucho tiempo incapaz de librarse de los efectos del largo proceso de socialización llevado a cabo por el régimen franquista y, por otro, estuvo sujeto a las peculiaridades propias del carácter pactado y pacífico de la transición política[1]. Situación que justifica el recelo inicial del profesorado ante cualquier propuesta de educación moral, cívica o en valores; así como que hayan debido transcurrir casi treinta años de democracia para introducir en el currículo la materia de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos[2].

Durante los años finales de la dictadura franquista (1939-1975), un sector de la sociedad civil española se preocupó, aunque tímidamente, por encontrar cada vez mayores espacios a favor de una educación que superase la formación moral y política del régimen. Dicha formación, instaurada después de la guerra civil, se caracterizó por apoyar ideológicamente en el ámbito escolar una determinada utilización de la religión católica --el nacionalcatolicismo--, que se concretaba en el currículum escolar en la clase de religión como materia obligatoria para todo el alumnado, y con unos contenidos dictados por la jerarquía eclesial, proclive a defender el régimen político imperante. Paralelamente también, la Formación del Espíritu Nacional, una propuesta de educación cívico-política, con notable presencia en el currículo, trató desde el aparato educativo del estado legitimar la dictadura[3]. Durante mucho tiempo, ambas propuestas monopolizaron la educación en valores. En consecuencia, los sectores educativos más renovadores centraron su preocupación explícita e implícita por una educación cívica, en oposición a las formas y contenidos educativos que mantenía el régimen, reivindicando la democratización de la educación (Puig Rovira, 1995).

Si bien es cierto que recién instaurada la monarquía se introducen tímidas modificaciones[4] en los objetivos, contenidos y métodos de la formación política y social, no fue hasta la entrada en vigor de la Constitución Española de 1978, treinta años más tarde de la proclamación de la Declaración Universal de Derechos Humanos por Naciones Unidas, que los derechos humanos alcanzaron su reconocimiento legal, abriéndose una puerta para su enseñanza a través de las leyes educativas de la democracia.

En la década de los ochenta del siglo XX comenzarán a percibirse algunos cambios, aunque lentos, del profesorado, de algunas administraciones autonómicas y del movimiento asociativo en relación a una formación basada en los valores de la democracia, la paz, el desarrollo, el medioambiente y la igualdad entre hombres y mujeres. Dichos cambios habían sido iniciados a finales de la década anterior gracias

al entramado de diferentes factores y agentes sociales, aglutinados alrededor de los movimientos eco-pacifistas, y posteriormente, por la investigación para la paz, propiciando un serio interés por los componentes de la educación para la paz: educación cívica, educación para la convivencia, educación en derechos humanos, educación para la comprensión internacional, educación para el desarrollo, educación intercultural... Cambios que, por otro lado, rescatarán del olvido los avances que, en materia de educación, habían sido introducidos en España a principios del siglo XX.

Los antecedentes de la educación para la paz y los derechos humanos.

La educación para la paz y los derechos humanos en España, está marcada, en sus orígenes, por dos referentes -las aportaciones de la Escuela Nueva y la corriente de la No violencia- sin los cuales es imposible comprender su eclosión a principio de los años ochenta. Antecedentes que constituyen los cimientos sobre los que se construyen las primeras aportaciones pedagógicas en materia de educación para la paz y los derechos humanos y que se configurarán como reconocidas ideas fuerza de las prácticas educativas y de los principios normativos posteriores.

A la Institución Libre de Enseñanza[5] se debe la introducción en España de las más avanzadas teorías pedagógicas, entre las que destacan las ideas y experiencias de representantes de la Escuela Nueva como Decroly, Dewey, Montessori y León Tolstoi. Esta introducción se realizó bien a través de la publicación en el Boletín de la institución de artículos de estos educadores, a través de la visita de pensionados a las escuelas y centros donde se desarrollaban los métodos y buenas prácticas por medio de la Junta para la Ampliación de Estudios[6] (JAE) o a través de la traducción de las principales obras de estos pedagogos. En todos los casos, pronto serán conocidas por los maestros y maestras de la época las ideas y experiencias de la Escuela Nueva, surgiendo así lo que ha venido en llamarse la primera ola (Jares, 1991) de la educación para la paz española.

Las experiencias de Decroly, nucleada en los "centros de interés", fueron conocidas por los maestros y maestras pensionados por la JAE y tuvieron, a partir de 1921, una gran repercusión en las escuelas españolas (Pozo Andrés, 2007). Por otro lado, hay que señalar que desde 1915 en adelante, gracias al trabajo de Domingo Barnés y Lorenzo Luzuriaga[7], vinculados a la Institución Libre de Enseñanza (ILE), los artículos y libros de Dewey comenzaron a ser traducidos más o menos sistemáticamente al español. Para los miembros de la ILE, las ideas democratizadoras de la escuela que proponía Dewey coincidían plenamente con las de este movimiento renovador, ya que como este pedagogo norteamericano muchos intelectuales españoles estaban interesados en la reforma de la sociedad por medio de una profunda transformación de las escuelas (Nubeola y Sierra, 2001). Las ideas renovadoras de los pedagogos de la Escuela Nueva influyeron, decididamente, en el pensamiento y en la obra de importantes pedagogos españoles de la época como Pere Rosselló, Rafael Altamira, Lorenzo Luzuriaga, Domingo Barnés y Rodolfo Llopis, entre otros.

Para cerrar esta primera aproximación a los orígenes de la educación para la paz, especial reconocimiento merece la influencia de la obra de Freinet en el movimiento español de renovación pedagógica al otorgar una nueva concepción a la educación, cuya finalidad consistirá en formar futuros ciudadanos y poner especial énfasis en dos "invariantes pedagógicas": la democracia del mañana se prepara con la democracia en la escuela y solamente puede educarse dentro de un clima de respeto y dignidad. Invariantes que, junto con su método pedagógico y su lucha por la libertad y la paz, alcanzaron un importante peso en los enseñantes españoles. Recordemos que en

1932 se publica su libro *La imprenta en la escuela*, primer documento importante en lengua española sobre esta técnica de enseñanza que tan extraordinario eco despertó por toda la geografía hispánica. Pronto, durante la República se crearán diversas cooperativas de enseñanza laica y se celebrarán diversos congresos, con la presencia del propio Freinet en algunos de ellos. La incesante actividad del movimiento freinetiano español, interrumpido con la guerra civil, se reanudará en la dictadura a partir de 1965, celebrándose encuentros y jornadas por todo el territorio nacional, pese a la clandestinidad de los grupos integrantes. A finales de la dictadura, esta corriente pedagógica estará representada por el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP, 1979), cuya aportación a la mejora de la enseñanza y a la democratización de la enseñanza, en fechas posteriores, es innegable[8].

La segunda idea fuerza llegará de manos de la acción de la No violencia, desarrollada, principalmente por Lanza del Vasto y Gonzalo Arias. Lanza del Vasto es considerado como uno de los pioneros de la no violencia en España, principalmente en la primera mitad del siglo XX, influyendo en el movimiento antimilitarista y de objeción de conciencia posterior[9]. Discípulo de Gandhi al que conoció personalmente en la India en 1937, de regreso a occidente se dedicará a narrar sus viajes y experiencias, fundando finalmente la Comunidad del Arca. La escuela que inspira la obra y el pensamiento de Lanza del Vasto está totalmente unida a la vida del Arca, de manera que forma una pequeña comunidad donde el maestro no es el único que imparte las enseñanzas, sino que es el coordinador de los esfuerzos de padres y niños. Sus características básicas son (Vidal, 1985): el trabajo manual como parte de la educación infantil; se procura que la disciplina no sea una imposición exterior, sino una autodisciplina pensada y querida por cada uno; el arte se considera una expresión personal y libre; y los juegos y juguetes bélicos son descartados.

Otro de los precursores de este movimiento fue Gonzalo Arias al que se debe la opción por la no violencia como una de las mejores prácticas en contra de la dictadura, además de ser el introductor del pensamiento no violento a través de obras tales como *La no-violencia arma política* y *La no-violencia ¿tentación o reto?*

En el ámbito pedagógico, no podemos olvidar la aportación del inspector de educación Lorenzo Vidal, impulsor del *Día Escolar de la No violencia y la Paz* (DENIP), iniciativa lanzada en Cádiz en 1964, en época de la dictadura, alrededor de un mensaje basado en tres conceptos clave (amor mejor que el egoísmo, no violencia mejor que la violencia y paz mejor que la guerra). Si bien encontró en sus primeros comienzos reticencias por los poderes políticos, más tarde alcanzaría un importante reconocimiento nacional e internacional. Con motivo de la celebración del centenario de Gandhi, recomendado por UNESCO en 1969, se aprobaron de manera oficial las iniciativas y actividades que se venían desarrollando en las escuelas y en 1976 se reconoció por orden ministerial el DENIP como una jornada internacional de promoción de la convivencia. En ese año un equipo del DENIP elaboró el documento *Educación para la Convivencia (Segunda Etapa de la Educación General Básica)* que sirvió de base para las nuevas orientaciones pedagógicas del área social que sustituyeron, recién estrenada la democracia, al cuestionario cívico social del régimen anterior.

Las ideas recogidas sobre la Pedagogía de la Paz en las obras escritas por Lorenzo Vidal (*Fundamentación de una pedagogía de la no violencia y la paz* y *No-violencia y escuela*) y por su colaborador Elogio Díaz del Corral (*Historia del pensamiento pacifista y no-violento contemporáneo*), junto a la asistencia a encuentros, jornadas y congresos sobre educación para la paz y los derechos humanos del equipo del DENIP, tanto en nuestro país como en el extranjero, posibilitaron el conocimiento de esta iniciativa en numerosos países, siendo especialmente recomendada la

celebración de este día, en todo el mundo, por las Escuelas Asociadas a UNESCO, así como por las administraciones educativas de las Comunidades Autónomas españolas. Este incesante trabajo de Lorenzo Vidal fue reconocido en el ámbito internacional al concedérsele en 1981 la Mención de Honor del Premio UNESCO por la enseñanza de los derechos humanos. Es innegable la influencia de Lorenzo Vidal y de los amigos del DENIP en los movimientos de renovación pedagógica y otros colectivos ecopacifistas que impulsaron la educación para la paz a inicios de la década de los ochenta.

La eclosión de nuevos movimientos sociales y de la investigación para la paz, en la década de los ochenta.

Con la instauración de la democracia, una vez fallido el intento de golpe de los militares en 1981, la sociedad española vivirá, en esta década, un periodo de grandes transformaciones como consecuencia tanto de su propia transición política como de los efectos que se producían en el contexto de los países europeos occidentales. Al inicio de este decenio, la amenaza de una guerra nuclear, teniendo a Europa como escenario posible, constituyó, sin duda, un enorme factor de cambio, elemento esencial para comprender los nuevos valores emergentes de los jóvenes españoles y de buena parte de la sociedad.

Para las poblaciones de los países occidentales, esta posibilidad, vividos los más atroces efectos de dos guerras[10], había sido y era percibida como algo real de manera que la demanda de la paz constituía una prioridad política y social. Al mismo tiempo, se había producido un gigantesco cambio de mentalidad en la visión de las relaciones del ser humano con el medioambiente de manera que el antimilitarismo, el rechazo a la energía nuclear y la defensa de la paz constituían los nuevos emblemas de la sociedad civil europea.

España no es ajena a estos nuevos movimientos sociales, resultado de la confluencia de los movimientos ecologistas, pacifistas y feministas; así como de las múltiples iniciativas ciudadanas interesadas por la defensa de los derechos humanos, la calidad de vida, la reivindicación de nuevos espacios de libertades públicas y privadas (sexuales, raciales...), la igualdad entre hombres y mujeres, etc.

Si bien estos nuevos movimientos eran deudores, en parte, del movimiento estudiantil del mayo del 68 francés y de la izquierda europea, las corrientes pacifistas se sentían más herederas de los movimientos que en todas las épocas, desde diversos presupuestos políticos y religiosos, se oponían a la guerra. Para algunos grupos se intentaba recoger el legado de los pacifismos cristianos, de los movimientos no violentos de Gandhi o Luther King, o la reivindicación de los ideales desvanecidos durante la dictadura. Así surgirán, de manera muy dispersa por todo el territorio nacional, grupos de objetores de conciencia, movimientos ecologistas y grupos feministas que imprimirán carácter, en el terreno educativo, a los movimientos de renovación pedagógica existentes. Dos hechos marcan un hito en este nuevo movimiento social en España: la movilización con motivo del referéndum sobre la estrada del país en la OTAN (Organización del Tratado del Atlántico Norte) y la campaña de desarme nuclear auspiciada por Naciones Unidas.

En este contexto, surge la tercera generación de la Educación para la paz y los derechos humanos en España, conformada por un entramado de personas y grupos vinculados con el colectivo eco-pacifista, con los movimientos de renovación pedagógica, con ONG internacionales y con los recién creados Centros de Estudios y de Investigación para la Paz. En 1981 -según el estudio realizado por Jesús Jares

(1989)- los educadores por la paz españoles inician sus actividades, principalmente, en el terreno teórico, aunque también práctico pues el gran porcentaje es profesorado no universitario, desarrollando su tarea docente en centros de educación primaria y secundaria y entregados tanto a la formación y reciclaje del profesorado (congresos, seminarios permanentes, cursos, talleres) como a su participación en diversas campañas sociales (a favor del juguete no bélico y no sexista, días internacionales, etc.)

Por otro lado, el origen y evolución de la educación en derechos humanos, no puede entenderse en España desvinculada tanto de la educación para la paz como del surgimiento de las ONG para el desarrollo que elaboraron interesantes estudios y materiales didácticos para sensibilizar a la población en los problemas que afectan a muchas personas en todo el mundo, especialmente, de los países menos desarrollados. Siguiendo el estudio de Ortega Carpio (1994), dos momentos son cruciales para comprender dicha evolución: Una primera etapa hasta 1985 de ausencia de directrices en la etapa de la dictadura en la que, a inicios de los ochenta comienzan a extenderse las ONG internacionales; y la segunda etapa de 1985 a 1989, caracterizada por el "boom" de estas organizaciones. Esta última etapa coincide con promulgación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) que desarrolló este derecho, reconocido en el artículo 27 de la Constitución, fijando como metas, entre otras, del sistema educativo español: la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia; y la formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos. De esta forma también se acertaba normativamente en las metas propuestas por los movimientos sociales. Esta Ley Orgánica será desarrollada posteriormente con la reforma educativa implementada en 1990. El Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989), en su capítulo primero, hará más evidente la relación del derecho a la educación contenida en la Constitución y en la propia LODE (Tuvilla, 1995), al expresar: *"Además del derecho a la educación como tal, el Título I de la Constitución recoge otros derechos que afectan a la educación, como la libertad de cátedra (Art.20.1c), la libertad ideológica y religiosa (Art.16), el derecho a la cultura (Art.44), los derechos de los niños, según los acuerdos internacionales (Art.39), los derechos humanos en general (Art. 10.2) y los derechos de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos"*.

Como hemos señalado, en los ochenta surgirán las principales asociaciones, organizaciones no gubernamentales e instituciones dedicadas a la promoción de los derechos humanos y su educación[11]. Entre las que destacamos en Galicia a *Educadores/as por la paz* vinculado al MRP, Nova Escola Galega; y al *Seminario Gallego de Educación para la Paz*. En Andalucía hay que destacar la labor de dos asociaciones: Redpaz y la Asociación Mundial por la Escuela Instrumento de Paz. En Cataluña, con intenso activismo tanto por su calidad como por el número de organizaciones existentes, podemos señalar: *El Seminario Permanente de educación para la Paz del Ayuntamiento de Badalona*, *Justicia y Paz*, *Fundación por la Paz*, *Centro UNESCO de Cataluña*, *Intermon* y la *Universidad Internacional de la Paz*.

En el ámbito nacional, es reseñable, entre otras organizaciones, de la sección española de Amnistía Internacional y de la Asociación Pro Derechos Humanos de España (APDHE). La sección española de Amnistía Internacional, se constituyó en 1978, desarrollando desde entonces una labor incesante a favor de la promoción de los derechos humanos y de su enseñanza a través de los grupos locales y, en especial, del grupo de educación en derechos humanos. Ha realizado innumerables actividades y campañas sociales, junto a diversas publicaciones como *Declaración Universal de Derechos Humanos, ilustrada por dibujantes españoles (1984)*, *Derechos*

Humanos: Una esperanza (1985) o el programa actual *Red de Escuelas por los derechos Humanos*, además de numerosas unidades didácticas. Por su parte la Asociación Pro Derechos Humanos de España creada en 1976, realizó un importante papel en la defensa de los derechos humanos y la conquista de la democracia. En el ámbito educativo destaca por la constitución en 1986 del Seminario Educación para la paz (Sedupaz), formado por enseñantes de distintos niveles educativos. Este Seminario elaboró una serie de importantes materiales educativos con la finalidad de sensibilizar al profesorado y a la sociedad en general sobre la necesidad de educar sobre y para la paz, los derechos Humanos y el desarrollo. Entre ellos destacamos: *Educación para la paz: una propuesta posible*, *Educación en y para los Derechos Humanos: dinámicas y actividades*, *Para Chicos / as: Unidad didáctica sobre el sistema sexo-género*, *Armamos la paz: cultura de paz y de guerra*, *Aprende a vivir, aprende a jugar*, etc.

Hasta mediados de la década de los ochenta la Investigación para la Paz española había sido una actividad poco conocida, incluso por las universidades o el propio movimiento por la paz (Tuvilla, 2002). Los centros de documentación eran escasos y su situación precaria. Importante fue la labor de investigadores como Vicens Fisas y su *Introducción al Estudio de la paz y de los conflictos* (1987) que estudia con rigor la evolución de la Investigación para la paz en nuestro país. Ya en 1984 publicará *Paz, guerra y defensa: Guía bibliográfica*, obra de consulta de especial interés para conocer toda la bibliografía existente sobre temas relacionados con la cultura de paz, entre los que se incluyen las obras editadas hasta entonces relativas a la educación para la paz y los derechos humanos. A mediados de los ochenta tan sólo existían en España dos centros consolidados que se dedicaban a la triple tarea de la *peace research*: documentación, investigación e información. Estos eran el CIDOB de Barcelona y el Centro de Investigación para la Paz (CIP) de Madrid. Otros centros dedicaban parte de su trabajo a este tipo de investigación como el Seminario de Investigación para la Paz de Zaragoza (1984), el Centro de documentación por la Paz y el Desarme de Aragón (1983), el Centro de Documentación y de investigación por la paz de Manresa (1986), y algunos otros. En Andalucía se crearon en 1986 el Centro de Documentación e Investigación sobre la Paz de Sevilla y el Instituto de Estudios para la paz de Córdoba.

Hacia finales de los ochenta el crecimiento de los centros de investigación para la paz fue muy importante, al que se unieron las universidades españolas impulsadas especialmente por *The Talloires Declaration of University Presidents*, fruto de la conferencia de los rectores de universidad de todo el mundo, celebrada en septiembre de 1990 en Talloires (Francia) para analizar la responsabilidad de la universidad en la Era Nuclear.

En la Comunidad andaluza es notable la labor del Instituto sobre la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada que inició su actividad investigadora como Seminario de Estudios en 1988. Gracias a su incesante actividad en octubre de 1996 se reunieron los centros de investigación para la paz de España, algunos vinculados a universidades (Alicante, Valladolid, Valencia y Castellón), y otros a ONGs y colectivos de educadores para la paz para constituir la Asociación Española de Investigación para la Paz (AIPAZ). Miembros fundadores de esta asociación son los principales Centros de Investigación para la Paz: CIP de Madrid, SEIPAZ de Zaragoza, Cátedra de UNESCO de la Universidad Autónoma de Barcelona, Gernika Gogoratz del País Vasco, Universidad Europea de la Paz en su sección española, entre otros. Andalucía está representada por el Instituto sobre Paz y Conflictos de la Universidad de Granada, el Instituto de Estudios Transnacionales de Córdoba y la Sección española de la Asociación Mundial por la Escuela Instrumento de Paz^[12].

En la actualidad, las universidades españolas cuentan, cada vez más, con programas de estudios sobre la educación para la paz y los derechos humanos y dedican gran parte de sus esfuerzos a la investigación, evaluación de experiencias y publicación de obras de gran divulgación. Así mismo, los centros de documentación e investigación para la paz dedican parte de sus esfuerzos a la edición de estudios y a la difusión de recopilaciones bibliográficas sobre educación para la paz y los derechos humanos.

La Reforma educativa de los 90 y los temas transversales

La preocupación de las ONG, existentes y emergentes, por difundir un ingente número de publicaciones y materiales didácticos (Hegoa, Cruz Roja Española, Bakeaz...), el papel en auge de la investigación para la paz^[13], el trabajo en defensa de los derechos de los ciudadanos de los "Defensores del pueblo" de las distintas comunidades autónomas y el papel impulsor de la educación en valores, en todo el territorio nacional, a través de la reforma educativa iniciada a principios de la década de los noventa, conforman la tercera idea fuerza de la educación en derechos humanos.

La educación tiene la finalidad de contribuir a desarrollar en el alumnado aquellas capacidades que se consideran necesarias para desenvolverse como ciudadanos con plenos derechos y deberes en la sociedad en la que viven. Capacidades que tienen que ver no sólo con los conocimientos que aportan las diversas materias curriculares o disciplinas, sino también con ciertas cuestiones de una gran trascendencia en la época actual sobre las cuales las sociedades reclaman una atención prioritaria. La educación, por consiguiente, debe posibilitar que el alumnado llegue a entender esos problemas cruciales- de los que se hacía eco la comunidad internacional- y a elaborar un juicio crítico respecto a ellos, siendo capaces de adoptar actitudes y comportamientos basados en valores, racional y libremente asumidos. Esta reflexión es la que llevó a emprender, a principio de los noventa, en numerosos países reformas educativas^[14] que compartían el mismo enfoque curricular y en las que el concepto de "transversalidad", aunque con diferencias, constituía uno de sus más importantes rasgos, introduciendo nuevos contenidos curriculares, pero sobre todo reconstruyendo y reformulando los existentes desde un nuevo enfoque integrador e interdisciplinar. España no es ajena a esta tendencia, iniciando una reforma educativa que comenzará a ponerse en práctica con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), aprobada en 1990, sustituyendo así la estructura del sistema educativo vigente desde la Ley de Educación de 1970.

Una de las opciones más innovadoras de Reforma Educativa española radicó en pronunciarse por una formación integral del alumnado, que contemplaba de manera armónica tanto los aspectos intelectuales como los morales y que potenciaba el desarrollo de su personalidad, sin olvidar el contexto social en el que éste vive. Deudora de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 3 de julio de 1985, la LOGSE asignará a la escuela dos funciones: a) Socializadora ("La escuela forma parte de una determinada sociedad y educa para esa determinada sociedad"); y b) Liberadora ("La educación coopera a la creación de ciudadanos que serán capaces de modificar las relaciones sociales existentes"). En la Propuesta Curricular española se entendía por contenido escolar tanto los que habitualmente se habían considerado contenidos, los de tipo conceptual, como otros que habían estado ausentes de los planes de estudio y que no por ello eran menos importantes: contenidos relativos a los procedimientos, y a normas, valores y actitudes.

La decidida orientación humanizadora de esta reforma educativa se concretó en diseños curriculares desde una triple perspectiva: en los contenidos actitudinales de

cada área curricular, en algunas materias optativas y a través de los llamados ejes, materias o temas transversales: "*contenidos educativos valiosos, que responden a un proyecto válido de sociedad y educación, y que, por consiguiente, están plenamente justificados dentro del marco social en el que ha de desarrollarse toda la educación*", haciendo referencia a aquellos "*aspectos de especial relevancia para el desarrollo de la sociedad en relación con el consumo, la igualdad, la paz, el medio ambiente, la salud...*" (DCB, 1989) Bajo este concepto se agrupaban la Educación moral y cívica, la Educación para la paz, la Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, la Educación para la Salud, la Educación sexual, la Educación ambiental, la Educación del consumidor y la Educación Vial.

La dimensión curricular desde una concepción humanista con la incorporación de los problemas sociales, a través de los temas transversales[15], supuso en la práctica la aceptación por parte del sistema educativo de una función ético-moral de la educación que complementaba la científica. En muchos casos, estos temas venían determinados por situaciones socialmente problemáticas, llegando a convertirse en ámbitos prioritarios, referidos al para qué de la educación, apostando tanto por el desarrollo integral de la persona como por una educación en valores. Por otro lado, ayudaron a definir las señas de identidad de los centros educativos en función de su personal visión de la tarea educativa; requiriendo para su desarrollo una colaboración con el medio y, por consiguiente, manteniendo una estrecha relación de la escuela con el entorno. Finalmente, exigían su presencia en el conjunto del proceso educativo.

La LOGSE hizo posible el desarrollo de una infinidad de medidas destinadas tanto a la formación del profesorado como a la elaboración y difusión de materiales curriculares, tanto a nivel ministerial como de las administraciones educativas, con competencias plenas en materia educativa, de las Comunidades Autónomas. En 1992 el Ministerio de Educación y Ciencia editó las llamadas "Cajas Rojas" que desarrollaba el currículum y ofrecía propuestas para los temas transversales, entre los que se encontraban, la educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, la educación moral y cívica y la educación para la paz. De igual modo harán las Comunidades Autónomas, dando lugar a una profusión ingente de materiales curriculares, de propuestas didácticas y de actividades desarrolladas por los centros educativos de todo el país. Como ejemplo, señalamos los materiales editados por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía: *Derechos Humanos: Propuestas de Educación para la paz basada en los derechos humanos y del Niño* (Tuvilla, 1990) y *Educación para la paz y los Derechos Humanos: propuesta curricular* (Tuvilla, 1995), *Aprender a vivir la Declaración Universal de los Derechos Humanos* (AI, 1998), etc.

Por su parte, las editoriales[16], las ONG y los centros de formación del profesorado no serán ajenos a esta tarea, procurando una innumerable producción de materiales: *Educación en los Derechos Humanos* (Tuvilla, 1993), *La enseñanza de los derechos humanos* (Sánchez Ferriz, 1995), *Guía de los Derechos Humanos* (Beltrán y Roig, 1995), *Educación en Derechos Humanos. Propuestas didácticas* (AI-España, 1995), *Cómo educar para la democracia: estrategias educativas* (Pérez Serrano, 1997), *Derechos Humanos y Educación* (García Moriyón, 1998), entre otras muchas.

En la labor de difusión de los derechos humanos y, en particular, de los derechos de los niños y niñas en los centros educativos, hay que destacar también el papel de las instituciones de defensoría del pueblo, estatal y autonómicas, entre cuyas publicaciones destacamos las editadas por el Ararteko del País Vasco (*Materiales para la educación en derechos humanos y Materiales basados en la Convención sobre la infancia*), del Defensor del Menor de Andalucía (*La Convención sobre los derechos de*

los niños/ as: propuestas para educación secundaria) y del Defensor de Navarra (Estrategias de incorporación de valores y derechos en la educación secundaria).

Pese a tanto esfuerzo, los temas transversales no alcanzan su papel innovador en el currículo, dominado aún por un excesivo academicismo, por su imprecisa implementación en los contenidos disciplinares y por la ausencia de responsables entre el profesorado. No obstante, las experiencias y buenas prácticas de los centros educativos están dando lugar a la creación de redes educativas con una gran proyección de futuro.

Por último, señalar que si a finales de la década de los ochenta los movimientos sociales habían alcanzado su máxima capacidad de movilización, es a partir de los noventa cuando caminan hacia su estabilización gracias, entre otras circunstancias, a las relaciones de éstos con el gobierno español y con la aprobación de la Ley del Voluntariado (1996) que reconoce que la acción voluntaria se había convertido en uno de los instrumentos básicos de actuación de la sociedad civil en el ámbito social y, como consecuencia de ello, les reconocía un papel más activo y de mayor participación en el diseño y ejecución de las políticas públicas sociales. Participación, por otro lado, reconocida a los ciudadanos y a los grupos en que éstos se integran en el artículo 9.2 de la Constitución. Esta situación dará lugar a la aprobación de leyes de similar contenido en las distintas Comunidades Autónomas del Estado y al fortalecimiento de lo que se ha venido en llamar el Tercer Sector, constituido por un conglomerado de fundaciones altruistas, instituciones no lucrativas y organizaciones no gubernamentales, defensoras de la independencia frente a las administraciones de la acción voluntaria. Contexto que ha derivado en un importante crecimiento de la sensibilidad y apoyo social a favor de los derechos humanos y la cooperación internacional, con una influencia clara en el mundo educativo.

Los nuevos escenarios educativos: desafíos y nuevas oportunidades

En la actualidad la situación de educación para la paz y los derechos humanos se caracteriza por la existencia de varios escenarios: la creación de redes educativas a favor de la cultura de paz y no violencia, el fenómeno de la violencia escolar y la puesta en marcha de planes educativos, el fomento de la cultura de paz a través de leyes específicas y la implementación de la asignatura Educación para la Ciudadanía y derechos humanos de la nueva Ley de Educación.

Primer escenario: Las redes educativas a favor de la cultura de paz y no violencia.

Producto de las ideas fuerza descritas, en España se conforma, a principios del siglo XXI por todo el territorio nacional, un conjunto de redes educativas, caracterizadas por su dinamismo, la apertura de los centros educativos al entorno cercano como comunidades de aprendizaje y el desarrollo de proyectos educativos integrales. Las escuelas en red, como define Manuel Lorenzo (2006), son un conjunto de centros educativos cuya relación nace o de un proyecto pedagógico compartido al que se adscriben y se comprometen a diseñar, o de un proyecto basado esencialmente en ayuda mutua complementaria de recursos humanos y materiales para, de este modo, lograr una educación de mayor calidad en los centros integrantes. Ejemplos tipo de estos compromisos pedagógicos destacamos la Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO y la Red "Escuelas: Espacio de Paz" de Andalucía.

Uno de los principales objetivos de la UNESCO ha sido, desde su creación, la de promover la paz y la cooperación internacional gracias a la educación. Las Escuelas Asociadas nacieron en 1953 precisamente para dar cumplimiento a la idea expuesta

en el preámbulo del Acta constitutiva de este organismo internacional que señala que puesto que las guerras nacen en la mente de las personas, es en el espíritu de las personas donde deben erigirse los baluartes de la paz. España se adhirió a las Escuelas Asociadas en 1958, sin embargo no será hasta la década de los ochenta cuando comenzará a constituirse una verdadera red, gracias a la inquietud de unos pocos educadores, pertenecientes al movimiento de renovación pedagógica, al movimiento ecopacifista o al mundo asociativo nacional e internacional. No será hasta 1988 cuando todas las Escuelas Asociadas del país tuvieron su primer encuentro nacional, reforzándose el intercambio personal y de experiencias, hasta entonces poco articulado. En la actualidad, la red está consolidada, con presencia en todas las regiones y desarrollando un importante papel dinamizador en los centros educativos a través del desarrollo de los proyectos faro propuestos por UNESCO. El perfil de los centros educativos pertenecientes a esta Red internacional a favor de la Cultura de Paz se define por los siguientes rasgos que orientan sus objetivos y acciones innovadoras (Prada Bengoa, 1985; Monclús, 1988; Martí, 1992; Fondevila, 1999; Tuvilla, 1994): 1/ Contribuyen de manera activa en la consecución de los fines y principios establecidos en el Acta constitutiva de UNESCO. 2/ Desarrollan un aprendizaje verdaderamente intercultural. 3/ Vertebran sus actividades alrededor de los siguientes grandes temas: el papel del sistema de Naciones Unidas y su acción en la resolución de los problemas mundiales; la educación para la paz, los derechos humanos, la democracia, la tolerancia; la protección y la conservación del entorno natural y del patrimonio mundial; la diversidad en este nuestro mundo único y uno; los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información; la resolución no violenta de los conflictos; la solidaridad hacia las víctimas de la violencia o de las catástrofes sociales y ecológicas. 4/ Emprenden y desarrollan nuevos métodos de enseñanza, así como pautas innovadoras. 5/ Desarrollan su propia forma de participación en la Red de Escuelas Asociadas a través de la realización de proyectos y actividades concretas que dan respuesta específica a necesidades educativas contextualizadas.

La Red *"Escuela: Espacio de Paz"* formada en la actualidad por 1.896 centros de todos los niveles educativos, nace en el marco del Plan Andaluz de Educación para Cultura de Paz y No violencia, puesto en marcha por la Consejería de Educación de Andalucía en el año 2001. Los centros de esta red desarrollan proyectos integrales coordinadamente con otros centros de la misma localidad o zona, implican en sus procesos participativos a toda la comunidad educativa, constituyéndose en verdadera comunidad de aprendizaje y aplican estrategias de mejora de la convivencia y de prevención a través de la resolución pacífica de los conflictos. Los centros docentes que forman esta Red tienen en común los siguientes rasgos (Tuvilla, 2004, 2006): 1/ *Comparten los mismos objetivos* (se caracterizan por desarrollar proyectos integrales, con participación de los miembros de la comunidad educativa, en alguno de sus ámbitos: aprendizaje de la ciudadanía democrática; educación para la paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia; la mejora de la convivencia escolar, y la prevención a través de la puesta en práctica de los Métodos y Estrategias de Resolución pacífica de los conflictos). 2/ *Comparten un mismo modo de organizarse* a través de un Equipo de Trabajo en el que participan todos los sectores de la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias), con la colaboración de otros sectores sociales y/ o institucionales del entorno. En el caso de proyectos en los que participa más de un centro, el proyecto es único y tiene un Equipo de Trabajo Intercentros, compuesto equilibradamente por miembros de todos los centros participantes, siendo coordinado por un coordinador general. 3/ *Participan en la Red a través de la presentación de proyectos*. Los centros docentes que deciden participar en cada convocatoria elaboran un proyecto que, como mínimo, contempla, entre otros, los siguientes aspectos: Diagnóstico de la situación del centro y su entorno; finalidades educativas; objetivos a conseguir; actividades; participación del entorno y evaluación.

La duración de los proyectos aprobados por primera vez en cada convocatoria es de dos cursos escolares. 4/ *Reciben el mismo seguimiento y asistencia técnica*. Existen dos modalidades de seguimiento: Interno y Externo. El primero se realiza periódicamente por el Equipo de Trabajo a través de los procedimientos que él mismo establece. El segundo se realiza a través de los mecanismos que establece la Consejería de Educación. Así mismo, las delegaciones provinciales atienden las demandas de asesoramiento y asistencia técnica que los centros recaban para la planificación y desarrollo de los proyectos, a través de los Gabinetes de Asesoramiento sobre la Convivencia y la Cultura de Paz y demás servicios educativos. 5/ *Reciben el merecido apoyo y reconocimiento*: ayuda económica, formación específica, difusión de los mejores proyectos, celebración de reuniones y jornadas periódicas, intercambios de experiencias, premios anuales, etc.

Señalar que existen otras redes: la *Red Extremeña de Escuelas por la Cultura de Paz, la Igualdad y la No violencia*[17], constituida en el 2007; la *Red Canaria de Escuelas Solidarias*[18] y la red de centros en torno al *Proyecto Atlántida*[19]. A nivel universitario es interesante el florecimiento de redes que persiguen, desde una perspectiva inter y transdisciplinar de los derechos humanos y de la paz, no sólo el desarrollo de programas de doctorado específicos, sino además iniciar nuevas vías de investigación, de intercambio de experiencias, de colaboración investigadora, de asesoramiento a las instituciones para la implementación de políticas y planes educativos, además de producir efectos multiplicadores y coordinación entre grupos de estudio. Un ejemplo de ello es el proyecto de *Recursos de paz en los centros de Investigación de Andalucía* y la creación de la *Red Andaluza de Investigación de la paz y los derechos humanos*[20] (RAIPAD) en la que participan investigadores de Granada, Sevilla, Almería, Córdoba y Huelva. Este proyecto impulsado y coordinado por el grupo de investigación *Paz y regulación de conflictos* del Instituto de la Paz y los Conflictos de la Universidad de Granada ha propiciado que, desde diversas áreas de conocimiento (Historia, Derecho, Filología y Educación) se sumen voluntades y esfuerzos entorno a una preocupación común: los derechos humanos (Muñoz, 2005).

Segundo escenario: el fenómeno de la "violencia escolar" y la puesta en marcha de planes educativos específicos.

El fenómeno de la violencia escolar, que afecta a todos los centros educativos del mundo, se convirtió en una prioridad de las políticas educativas españolas a mediados de los años noventa, dando lugar al desarrollo de diversas medidas bien desde un enfoque restringido (reducción de sus consecuencias con estrategias de tolerancia cero) o bien desde perspectivas más integradoras (implicación de todos los sectores implicados con aplicación de intervenciones preventivas y de control que inhiben los factores de riesgo). Este fenómeno, que contó con experiencias piloto como la puesta en marcha en Andalucía del programa ANDAVE en 1995 y con estudios generales como el promovido por el Defensor del Pueblo de España en 1998, gracias a una mayor concienciación y sensibilidad de la sociedad y de las administraciones educativas, ha propiciado un conjunto de actuaciones de carácter general que se ha concretado en planes específicos en cada una de las Comunidades Autónomas[21].

Aprender a vivir juntos además de constituir una finalidad esencial de la educación, representa uno de los principales retos para el sistema educativo, convirtiéndose la mejora de la convivencia en un factor de calidad del mismo. La preocupación de la sociedad y la demanda de la mejora de la convivencia auspiciada por el profesorado, promovieron en 2006 la puesta en marcha, por parte del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) en acuerdo con las fuerzas sociales, de un *Plan para la promoción y mejora de la convivencia escolar*[22] que contiene diversas medidas: La creación del

observatorio estatal de la convivencia escolar y de prevención de conflictos escolares; la revisión de la normativa actual y el intercambio de recursos y experiencias entre la administración nacional y las administraciones autonómicas; la articulación de programas específicos en los centros y en las zonas más afectadas, la formación del profesorado en la mejora de la convivencia y en la resolución pacífica de los conflictos; la implicación de las asociaciones de padres y madres, etc. En la actualidad, todas las Comunidades Autónomas disponen de medidas similares y los centros educativos, en el marco de la nueva Ley Orgánica de Educación (LOE) están obligados a elaborar y desarrollar planes de convivencia como elementos básicos de su proyecto educativo.

Si bien, con anterioridad a la propuesta del MEC, algunas administraciones habían adoptado ya algunas medidas, entre las que hay que destacar el enfoque integrador y organizativo de Andalucía, cuya administración educativa es nuevamente pionera a principios de este siglo con la puesta en marcha del *Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No violencia*[23].

Es preciso señalar también, como modelo de planes autonómicos, el *Plan Vasco de Educación para la Paz, y los Derechos Humanos* (2008-2011), propuesto por la Viceconsejería de Justicia en el 2007. Este Plan es relevante por las peculiaridades propias de una autonomía que vive un nivel de conflictividad social y política a consecuencia del terrorismo. Pese a las acciones realizadas a favor de la educación en derechos humanos por la administración educativa, la base social que apoya esta educación es reducida especialmente por dos razones (Fernández Sola, 2004) [24]: por un lado, porque los valores y, más en concreto, los comportamientos proclives a su implantación se concretan en un sector no muy amplio del sector del profesorado; por otro, porque los niveles de consistencia actitudes-valores son más bien bajos. Por ello, el Plan Vasco se hace muy imprescindible, razón que hace que tanto sus fundamentos como su desarrollo se realice desde una perspectiva que supera el ámbito educativo para proyectarse de manera integral en todo el tramado social y político, con la necesaria implicación de todos los sectores sociales, institucionales, educativos, etc.

Tercer escenario: Las Leyes a favor de la promoción de la cultura de paz.

Después de los atentados contra las torres gemelas de Nueva York el 11 de septiembre de 2001 y la participación de España en la guerra contra Irak, se reaviva todo el movimiento pacifista con apoyo de la mayoría de la sociedad civil española en su defensa de la paz. En todo el país se extiende una propuesta generalizada contra la guerra. En este contexto, se realizarán, más tarde, algunas iniciativas parlamentarias que culminan con la aprobación de leyes de promoción de la cultura de la paz.

La primera de ellas fue la *Ley 21/2003, de 4 de julio, de Fomento de la Paz*[25], aprobada por el Parlamento de Cataluña. Esta Ley aspira, como establece su Preámbulo a "*contribuir, con un esfuerzo sistemático en lo que concierne a la información, análisis, comprensión y ayuda, a erradicar los conflictos que pongan en peligro la paz, a convertir en más justo el actual marco internacional y a conseguir que las aportaciones de Cataluña puedan llegar a todos los pueblos del mundo*". Señalando como objetivos: 1/ El fomento de la paz, la justicia, la igualdad y la equidad en las relaciones entre personas, pueblos, culturas, naciones y estados, la prevención y la solución pacífica de los conflictos y tensiones sociales, y el fortalecimiento y arraigo de la paz y la convivencia son valores que deben guiar la actividad de la Administración de la Generalidad y los entes locales. 2/ El objeto de la presente Ley es establecer las actuaciones que deben llevar a cabo la Administración de la Generalidad y los entes locales con el fin de promover la cultura de la paz y el diálogo intercultural e interreligioso, contribuir a la erradicación de los conflictos violentos y

tratar sus causas. 3./ El fomento de la paz debe estar estrechamente unido a la voluntad de promover la justicia y la igualdad de oportunidades, para lo cual es necesario que la Administración promueva unos valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que faciliten un buen entendimiento entre las personas y entre los colectivos. El Artículo 2 de la Ley, implicados en su desarrollo tanto los órganos de la administración autonómica como los gobiernos municipales, establece los siguientes ámbitos de aplicación: a) Los derechos humanos y las libertades individuales y colectivas; b) La convivencia ciudadana, la promoción del diálogo y la solución pacífica de los conflictos; e) La enseñanza y la educación por la paz; d) Los medios de comunicación social; y f) El fomento del desarme global.

Junto a la creación del *Consejo catalán de fomento de la paz*, del *Instituto Catalán Internacional de la Paz* y de la *Oficina de Promoción de la Paz y los Derechos Humanos*[26], las actuaciones[27] emprendidas en materia de la enseñanza y de la educación para la paz son: a) La difusión de los materiales, propuestas y documentos con una especial relevancia en el campo de la educación, la investigación y la divulgación de la cultura de la paz; b) La elaboración y aplicación de programas globales de educación por la paz destinados a toda la población escolar; e) La aplicación de los criterios basados en la cultura de la paz y del respeto mutuo entre los pueblos en la elaboración y revisión de los libros de texto y demás material didáctico de los centros educativos, bajo la supervisión del departamento competente en materia de enseñanza; d) La instrucción de los niños desde la más tierna infancia sobre los valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida que les permitan resolver cualquier conflicto por medios pacíficos y con un espíritu de respeto por la dignidad humana; y e) La formación de personas que deseen trasladarse a países empobrecidos, en calidad de colaboradoras, o bien que deseen realizar tareas de prevención de conflictos, construcción de la paz y de mediación y resolución.

Por último señalar, por su carácter general, la *Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz*, que -amparándose en el punto a.2 del Programa de Acción sobre una Cultura de la Paz, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1999- establece una serie de medidas destinadas al ámbito educativo y de la investigación, con el objeto de establecer la cultura de paz y no-violencia en la sociedad española. Esta Ley, aprobada por las Cortes Generales, tiene como fines: 1/ Promover que en todos los niveles del sistema educativo las asignaturas se impartan de acuerdo con los valores propios de una cultura de paz, y la creación de asignaturas especializadas en cuestiones relativas a la educación para la paz y los valores democráticos; 2/ Impulsar, desde la óptica de la paz, la incorporación de los valores de no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia en los contenidos de los libros de texto, materiales didácticos y educativos, y los programas audiovisuales destinados al alumnado; 3/ Promover la inclusión como contenido curricular de los programas de educación iniciativas de educación para la paz a escala local y nacional; 4/ Combinar la enseñanza dentro del sistema educativo con la promoción de la educación para la paz para todos y durante toda la vida, mediante la formación de adultos en los valores mencionados; 5/ Colaborar con la Organización de Naciones Unidas, en la promoción de Institutos Universitarios Especializados; 6/ Promover un incremento del conocimiento público y de la enseñanza del Derecho Internacional humanitario y de la legislación sobre Derechos Humanos; 7/ Promover la formación especializada de hombres y mujeres en técnicas de resolución de conflictos, negociación y mediación; 8. Promover las tareas de construcción de la paz en áreas de conflicto con la participación de personal especializado; y 9/ El Gobierno creará los mecanismos de consulta periódica con la sociedad civil y la vinculada y asociada con los movimientos de la Paz para el adecuado cumplimiento de las disposiciones contenidas en la presente Ley.

Desde la aprobación de esta Ley el gobierno ha realizado innumerables actuaciones[28] en materia educativa, entre las que se incluye las medidas para la mejora de la convivencia, la organización de eventos internacionales en materia de educación y cultura de paz y la introducción en el currículo de la asignatura de educación para la ciudadanía y los derechos humanos.

Cuarto escenario: La LOE y la asignatura de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos.

A finales de los años 90, la Educación para la Ciudadanía Democrática (ECD) [29] se convierte en el objetivo común de las políticas educativas europeas gracias al papel impulsor del Consejo de Europa. Después de la Segunda cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno (1997) la ECD es objetivo común de la política educativa europea, definida como el conjunto de prácticas y principios dirigidos a preparar mejor a los jóvenes y adultos para participar activamente en la vida democrática asumiendo y ejerciendo los derechos y responsabilidad en la sociedad. Este objetivo prioritario encontrará su fundamentación en la Resolución de la conferencia permanente de Ministros de Educación (Cracovia, 2000) y en la Recomendación (2002)12 del Comité de Ministros de Educación relativa a la ECD[30].

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

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

En España se dará un impulso a esta educación con motivo del Año Europeo del Aprendizaje de la Ciudadanía Democrática (2005), impulsado por el Consejo de Europa, de modo que tanto el Ministerio de Educación como las administraciones educativas autonómicas realizarán importantes actuaciones, especialmente dirigidas a los centros educativos.

La nueva Ley Orgánica de Educación (LOE) aprobada en 2006, recoge el objetivo que la Unión Europea ha fijado para los sistemas educativos de su entorno que es: *"Velar porque entre la comunidad escolar se promueva realmente el aprendizaje de los valores democráticos y de la participación democrática con el fin de preparar a los individuos a la ciudadanía activa"*. La propia LOE, en su Preámbulo, se hace eco de este objetivo en los siguientes términos: *"Para la sociedad, la educación es el medio de (...) fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas"*. Tres son los principios fundamentales que presiden esta Ley: El primero consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo. El segundo principio reside en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso. La combinación de calidad y equidad que implica el principio anterior exige ineludiblemente la realización de un esfuerzo compartido. El tercer principio que inspira esta Ley se asienta en el compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. El proceso de construcción europea está llevando a una cierta convergencia de los sistemas de educación y formación, que se ha traducido en el establecimiento de unos objetivos educativos comunes para el siglo XXI.

La LOE introduce sustanciales cambios respecto a las leyes anteriores, una de las principales novedades, en cuanto al currículo, consiste en situar la preocupación por la *Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos* en un lugar muy destacado del conjunto de las actividades educativas y en la introducción de unos nuevos contenidos referidos a esta educación que, con diferentes denominaciones, de acuerdo con la naturaleza de los contenidos y las edades del alumnado, se impartirá en algunos cursos de la educación primaria, secundaria obligatoria y bachillerato. Su finalidad (Preámbulo de la LOE) consiste en ofrecer, a todos los estudiantes, un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático, de los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global. Educación que ha de desarrollarse, como parte de la educación en valores, con carácter transversal en todas las actividades escolares.

Si bien es cierto que la educación para la ciudadanía ha sido una meta y una preocupación, desde sus orígenes, de los sistemas educativos contemporáneos, en estos momentos, todos ellos se plantean la necesidad de superar la visión tradicional de la educación cívica, adoptando un nuevo enfoque consistente en dotar a la ciudadanía de unas competencias básicas (conocimientos, habilidades y actitudes) para participar activa, crítica y responsablemente en los asuntos públicos (Tuvilla, 2007). Este es también el desafío y la oportunidad que para el sistema educativo español tiene la introducción en el currículo de la nueva asignatura, una vez que supere la oposición del sector más conservador de la sociedad española que no

entiende que el problema de la ciudadanía, como expresa uno de los padres de la Constitución Española, Gregorio Peces-Barba (2007), es la superación de la exclusión y la búsqueda de cauces para integrar como ciudadanos a personas procedentes del horizonte multicultural.

Un desafío al que la LOE da respuesta, en una sociedad cambiante, plural y cada vez más multicultural, superando esa "asignatura pendiente"^[31] en el currículo e introduciendo, como el resto de países europeos, una articulación nueva del mismo, centrada en las llamadas competencias básicas. En este sentido la LOE define el currículo como el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación. De acuerdo con los Reales Decretos que establecen las enseñanzas mínimas, las competencias básicas permiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. Su logro deberá capacitar a los alumnos y alumnas para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta de manera satisfactoria y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. En estas competencias se encuentra la competencia social y ciudadana que, como el resto, son elementos que permiten integrar diferentes aprendizajes, tanto aquellos relativos a las áreas o materias como aquellos otros informales o no formales. Por otra parte, permiten al alumnado establecer relaciones con distintos tipos de contenidos, utilizándolos en diferentes contextos y situaciones. Por último, hay que destacar que cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias. Esto requiere la debida coherencia y coordinación entre todos los elementos del currículo: la organización y funcionamiento del centro, las actividades docentes, las formas de relación que se establezcan entre los integrantes de la comunidad educativa y las actividades complementarias y extraescolares, entre otros.

No cabe duda de que con la implantación de la LOE se abre en España una gran oportunidad y el inicio de una etapa en la formación de las generaciones presentes y futuras de los principios que sustentan y fortalecen la democracia, recuperando de este modo las aportaciones que desde finales del siglo XIX han trazado el camino de la educación para la paz y los derechos humanos.

A modo de síntesis

El largo camino recorrido a favor de los derechos humanos en la educación en España ha sido definido, en cada época, por un conjunto de aportaciones valiosísimas que es necesario reconocer y recobrar, de modo que en una época de globalización e interdependencia como la que vivimos sirva para afrontar los restos del siglo XXI con la certeza de aprovechar sus oportunidades y superar sus desafíos hacia una mejora de la sociedad. Las experiencias de los centros educativos, las acciones del movimiento por la paz y las iniciativas emprendidas por las administraciones constituyen, hoy en día, el mejor de los tesoros que la educación debe proteger y promover.

José Tuvilla Rayo, inspector de educación, es miembro de la Asociación Mundial por la Escuela Instrumento de Paz, cofundador de la Asociación Española de Investigadores para la Paz y autor de una decena de obras sobre educación para la paz y los derechos humanos. Ha sido coordinador regional (2001-2005) del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No violencia. Recibió la Medalla de Oro al Premio en la Educación, concedido por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, por su contribución a la educación en derechos humanos en Andalucía.

[1] El Art.27 de la Constitución relativa al derecho a la educación, reconocerá algunos principios de la Constitución republicana de 1931 como la enseñanza obligatoria y gratuita o la libertad de enseñanza. Sin embargo, en las Leyes educativas si bien hay una clara referencia a los derechos y libertades fundamentales inspirados en la Constitución de 1978, no hay una explícita referencia ni a los Derechos Humanos ni al Pacto Internacional de Derechos económicos, sociales y culturales, ya que encierran alguna contradicción con precedentes acuerdos a nivel político-social, como la escuela única y laica.

[2] La cuestión de la educación en derechos humanos constituye aún una asignatura pendiente del sistema educativo español, no exenta de polémica social, en los momentos de su implantación, entre los que defienden la laicidad del Estado y los que abogan por el derecho de las familias a elegir libremente los valores de la educación de sus hijos/as. Esta asignatura ha encontrado una fuerte oposición de la Conferencia Episcopal Española y del Partido Popular que junto a otros sectores conservadores de la sociedad instan a la objeción ciudadana.

[3] La renovación de la Iglesia Católica en el Concilio Vaticano II propició un distanciamiento con el régimen español de una parte de la jerarquía eclesiástica. No se puede olvidar el apoyo recibido por un sector de la iglesia católica española a las iniciativas de la oposición ni tampoco las innumerables acciones individuales y colectivas de algunos de sus miembros a favor de la democracia.

[4] Nos referimos a la Orden Ministerial de 29 de noviembre de 1976 por la que se establecen nuevos contenidos en las orientaciones pedagógicas del Área Social en la segunda etapa de la Educación General Básica. Dicha Orden introduce con carácter experimental para el curso escolar 1976-77, los contenidos de formación cívico-social, entre los que se incluyen el conocimiento de los derechos humanos como base de la democracia, la Declaración Universal de los derechos humanos, la Declaración de los Derechos de los Niños, la Carta de Naciones Unidas y los Pactos Internacionales de derechos humanos. Así por ejemplo, en el octavo curso los contenidos abordados tienen relación con la paz, el pluralismo religioso, las personas que se han destacado por su trabajo humanitario, la valoración del medioambiente, el papel de los organismos internacionales o las jornadas de promoción de la convivencia como el "Día Escolar de la No violencia y la Paz". Esta Orden llegará acompañada de materiales didácticos tales como "Educación para la Convivencia. Selección de textos orientativos del Área Social" o de la publicación de algunos monográficos que la revista "Vida Escolar" dedicará para abordar dichos contenidos.

[5] La Institución, fundada por Giner de los Ríos en 1876, llevó a cabo una importante tarea de renovación cultural y pedagógica sin precedentes en los siglos XIX y XX en España. En sus estatutos se declaraba ajena a todo interés religioso, ideología o partido político, proclamando el derecho a la libertad de cátedra, la inviolabilidad de la ciencia y el respeto a la conciencia individual. A esta Institución se debe el programa educativo de la II República española.

[6] La Junta, creada por decreto en 1907 y heredera de la Institución Libre de Enseñanza, fue el organismo que mayor impulso dio al desarrollo y difusión de la ciencia y cultura españolas a través de un programa muy activo de intercambio de profesores y alumnos y el establecimiento de becas para estudiar en el extranjero (pensionados), en un intento exitoso de salir del pesimismo decimonónico y abrirse al extranjero estableciendo un diálogo abierto con los países más modernos de Europa como el único medio de avance y progreso. Para saber más:
<http://www.ucm.es/info/hcontemp/madrid/ciencia.htm>

[7] El impacto de las ideas de Dewey sobre quienes estaban promoviendo la reforma educativa en los años de la República en España entre 1931 y 1936 ha sido claramente reconocido. De hecho, los dos principales traductores de Dewey, Barnés y Luzuriaga, ocuparon puestos políticos y a través de sus actividades pusieron en práctica en la legislación española sobre la educación pública algunas de las ideas de Dewey.

[8] Para saber más: <http://www.mcep.es>

[9] Para comprender esta influencia remito al lector a la obra de Xavier Rius (1988): La Objeción de conciencia, motivaciones, historia y legislación actual. Editado por Integral, Barcelona. Se trata de una obra esencial para comprender la historia del movimiento de la objeción de conciencia española desde 1958 a 1988.

[10] El estudio de la paz y de la guerra se convirtió en el estudio central de este período, tal como solicitaba, en 1985, Frank Blackaby, entonces director del Instituto Internacional de Investigación para la Paz de Estocolmo (SIPRI), en el prólogo a la Guía Bibliográfica sobre Paz, guerra y defensa, escrita por el principal investigador para la paz español, Vicens Fisas Armengol.

[11] Muchos de estos colectivos se inspirarán en las publicaciones y recomendaciones del Consejo de Europa, entre las que destaca la Recomendación R(85) 7 sobre la enseñanza y aprendizaje de los derechos humanos en la escuela; así como de las publicaciones y recomendaciones de UNESCO en esta materia.

[12] Para saber más: <http://eip.webcindario.com> y <http://ciudadania.webcindario.com>

[13] Para comprender la situación de la Investigación para la paz en España, remito al lector a trabajo de Mabel González Bustelo (2003): Investigación para la Paz en tiempos difíciles. El caso de España. Puede descargarse en: http://www.cipresearch.fuhem.es/pazyseguridad/docs/Investigacion_para_la_paz_en_tiempos_dificiles..pdf . Puede completarse con: Escola de Cultura de Pau (2008): la recerca per la pau a Espanya. UAB, Barcelona. En Internet: http://www10.gencat.cat/drep/binaris/02_documents_ok_final_020908_tcm112-81544.pdf

[14] Léase mi artículo sobre Reformas educativas, transversalidad y derechos humanos en: <http://portail-eip.org/espagnol/dosieres/tuvilla5.htm>

[15] Entre las características asignadas al concepto de transversalidad cabe destacar: 1/La mayor parte de los temas transversales abarcan contenidos de varias disciplinas y sólo pueden abordarse desde su complementariedad; 2/ Requieren estos temas que sean asumidos por el conjunto de los enseñantes y que estén presentes en gran parte de los contenidos escolares; 3/ Son transversales porque trascienden el estricto marco curricular y deben impregnar la totalidad de las actividades de los centros docentes; 4/ Por definición están abiertos a incorporar nuevas enseñanzas; 5/ Por su carácter dinámico, necesitan una constante revisión; 6/ Exigen la interrelación de las materias transversales entre sí; 7/ Para no perder su fuerza curricular deben ser tenidos en cuenta a lo largo de todo el proceso de planificación de la práctica educativa, desde el diseño del Proyecto Educativo de Centro hasta la concreción del trabajo cotidiano en el aula, pasando por el Proyecto de cada Etapa Educativa (Infantil, Primaria, Secundaria) y las programaciones de las distintas áreas curriculares.

[16] La revista Cuadernos de Pedagogía, publicará dentro de la Biblioteca Básica del Profesorado, dos monografías bibliográficas sobre *Temas Transversales* (1997) y *Educación para la paz y la resolución de conflictos* (2000).

[17] Esta Red, posible gracias a la colaboración entre la Asociación de Derechos Humanos de Extremadura, el Instituto de la Mujer y la Consejería de Educación, está formada por dieciocho centros que quieren propiciar un conjunto de valores, actitudes, comportamientos y estilos de vida basados en el respeto a la vida, la no violencia, el respeto a los derechos humanos y el fomento de la igualdad entre hombres y mujeres

[18] La *Red Canaria de Escuelas Solidarias* es un instrumento educativo que la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa del Gobierno de Canarias, a través del Programa *Educar para la Paz, la Solidaridad y los Derechos Humanos*, pone a disposición de las comunidades escolares con el fin de trabajar coordinadamente en el ámbito de la educación para la paz, la solidaridad, el desarrollo y la justicia, así como para promover el conocimiento y la difusión de los Derechos Humanos.

[19] Este proyecto surge en Canarias de un colectivo formado por profesorado de diferentes etapas educativas, en colaboración con la Asociación estatal ADEME (Asociación para el Desarrollo y la Mejora de la Escuela) que a lo largo de los últimos ocho años ha construido un innovador movimiento teórico-práctico sobre educación y cultura democráticas en contacto con centros educativos y sus contextos próximos en seis CCAA: Canarias, Murcia, Madrid, Andalucía, Extremadura y Ceuta. El proyecto está vinculado a un sindicato de enseñantes.

[20] Para saber más: <http://cicode-gcubo.ugr.es/raipad>

[21] El lector puede obtener más datos en: <http://www.convivencia.mec.es/>

[22] Para saber más: http://www.convivencia.mec.es/plan_conv/

[23] Para saber más:
http://www.juntaandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/participacion/CulturaDepaz/PlanAndaluzCulturaPazyNoviolencia/1147779791021_plan_cultura.pdf

[24] Para saber más:
http://pdf.escueladepaz.efaber.net/publication/full_text/51/EP02_maqueta.pdf

[25] Para saber más: <http://www.derecho.com/legislacion/boe/63756>

[26] Para saber más: <http://www10.gencat.net/drep/AppJava/cat/ambits/Pau/castellano/index.jsp>

[27] De especial mención para nuestro propósito es la mención del Artículo 3 referido al ámbito de los derechos humanos que establece el deber de promover: a) La difusión de la Declaración universal de los derechos humanos; b) La difusión de la Declaración y la Convención sobre los derechos de la infancia; e) El reconocimiento de los derechos económicos, sociales y culturales de todas las personas; d) La igualdad entre mujeres y hombres; e) La intensificación de medidas encaminadas a eliminar las formas de discriminación y violencia contra las personas. f) La adopción de medidas que favorezcan la integración de los inmigrantes en Cataluña. g) La formación específica de las fuerzas de seguridad de Cataluña en materia de derechos humanos. h) La lucha contra el terrorismo, contra la explotación de las personas, contra la delincuencia organizada, contra la producción y el tráfico de drogas y contra el blanqueo de dinero y la corrupción. i) El favorecimiento de la solidaridad efectiva con todas las personas y todos los pueblos en guerra o sometidos a genocidio y violencia. j) La erradicación de la pobreza y, sobre todo, el acceso de todas las personas a los bienes y servicios necesarios para la satisfacción de las necesidades humanas básicas. k) Un desarrollo humano sostenible e integrador de las dimensiones democrática, económica, social y medioambiental.

[28] Una de ellas es la concesión de ayudas para la realización de proyectos o actividades de fomento de la educación y la cultura de paz (ORDEN ECI/807/2008, de 14 de marzo). <http://www.boe.es/boe/dias/2008/03/26/pdfs/A17349-17380.pdf>

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

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

[31] La introducción de la educación en derechos humanos en el nuevo currículo español ha sido debido, en parte a la presión realizada por diversas asociaciones españolas. En este sentido es loable la labor de Amnistía Internacional con su informe *Educación en derechos humanos: asignatura pendiente (2003)* sobre la formación en las escuelas de magisterio y facultades de pedagogía y ciencias de la educación, y de la Asociación Pro Derechos Humanos de España con el documento titulado: *Implantar en España una mejor educación en y para los Derechos Humanos (2004)*.

Bibliografía:

Para la redacción de este artículo, el autor ha utilizado principalmente la documentación recopilada durante más de treinta años, fuentes de Internet (véase notas a pie de página) y las siguientes obras:

- DBC (1989):** Diseño Curricular Base. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- FERNÁNDEZ SOLA, S (2004):** Actitudes y comportamientos hacia la educación para la paz en Euskadi. Bakeaz, Bilbao.
- FONDEVILA, F y MARTÍ, M (1999):** Escuelas Asociadas a la UNESCO: Diez experiencias entorno a los derechos humanos, en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 277. CISS-Praxis, Barcelona.
- JARES, J (1989):** *Estudio introductorio sobre la situación de la educación para la paz en España.* En Cruz Roja Española: Seminario sobre formación de monitores de educación para la paz, Informes técnicos núm. 14, Madrid.
- JARES, J (1991):** Educación para la paz. Su teoría y su práctica. Editorial Popular, Madrid.
- LORENZO DELGADO, M (2006):** *Escuelas en red: Aprender juntos.* CISS-praxis, Temáticos escuela número 18, Madrid.
- MARTÍ, M (1992):** Las Escuelas Asociadas a la UNESCO, en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 203, Mayo, p 61-63. CISS-Praxis, Barcelona.
- MCEP (1979):** La Escuela Moderna en España. Editorial Zero-Zyx, Madrid.
- MONCLÚS, A (1988):** Las Escuelas Asociadas: origen, estructura y metodología, en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 164, Noviembre, p 24-26. CISS-Praxis, Barcelona.
- MUÑOZ MUÑOZ, F y otros (2005):** Investigación de la paz y los Derechos Humanos desde Andalucía. Colección Eirene, núm. 20. Universidad de Granada, Granada.
- NUBIOLA, J y SIERRA, B (2001):** La recepción de Dewey en España y Latinoamérica. En la revista *Utopía y Praxis Latinoamericana* Año 6. Nº 13. Pp. 107-119.
- ORTEGA CARPIO, M^a Luz (1994):** Las ONGD y la crisis del desarrollo. Un análisis de la cooperación con Centroamérica. Ediciones IEPALA, Madrid.
- PECES-BARBA, G (2007):** Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos. Editorial España, Madrid.
- POZO ANDRÉS, M^a M. Del (2007):** Desde l'Ermitage a la Escuela rural española: introducción, difusión y apropiación de los «centros de interés» decrolyanos (1907-1936). En *Revista de Educación*, número extraordinario 2007, pp. 143-166, MEC, Madrid.
- PRADA BENGUA, J. I (1985):** Escuelas Asociadas, en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 127, julio, p 84-85. CISS-Praxis, Barcelona.
- PUIG ROVIRA, J. M (1995):** La educación moral en la enseñanza obligatoria. Editorial Horsori, Barcelona.
- TUVILLA RAYO, J (1994):** La escuela: instrumento de paz y solidaridad. MCEP, Sevilla

TUVILLA RAYO, J (1995): Educación para la paz y los derechos humanos. Propuesta curricular. Edita Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, Sevilla.

TUVILLA RAYO, J (2002): *Materiales para que el mundo cambie: útiles pedagógicos de Educación para la paz y los Derechos Humanos*, en El Segundo Encuentro de Educadores de Marruecos y Andalucía. Edita: Consejo Consultivo de Derechos Humanos, Rabat, Marruecos.

TUVILLA RAYO, J (2004): Cultura de paz: fundamentos y claves educativas. Editorial Desclee, Bilbao.

TUVILLA RAYO, J (2004a): Guía para elaborar un Proyecto Integral de "Escuela: Espacio de Paz". Consejería de educación de la Junta de Andalucía, Sevilla.

TUVILLA RAYO, J (2006): *Educación para la ciudadanía democrática: experiencias internacionales y nacionales*. En RIBOTTA, S: Educación en Derechos Humanos. La asignatura pendiente. Editorial Dykinson, Madrid.

TUVILLA RAYO, J (2007): *La construcción social y educativa de la ciudadanía*. En Consejería de Educación: La Ciudad: Manual de uso. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, Almería.

VIDAL, L (1985): No-Violencia y Escuela. El "Día Escolar de la No-violencia y la Paz" como experiencia práctica de educación pacificadora. Editorial Escuela Española, Madrid