

José M^a Santé Abal

Indicadores de implantación de la cultura de la paz en la educación formal

[Visitar la WEB](#)

[Recibir BOLETÍN ELECTRÓNICO](#)

Indicadores de implantación de la cultura de la paz en la educación formal

Resumen:

Las disposiciones psicoculturales tienen un peso fundamental en la inclinación de una sociedad al empleo de la violencia como forma de resolución de conflictos. Pero para poder emplear las disposiciones psicoculturales como indicador sobre la mayor o menor probabilidad de que un conflicto social dado evolucione en conflicto armado, es preciso encontrar la forma de medir las mismas en relación a esa inclinación hacia el ejercicio de la violencia. En el presente documento exploraremos la posibilidad de hacerlo empleando los niveles de implantación en la educación formal de elementos tendentes a rebajar la tendencia al empleo de la violencia como forma de resolución de conflictos.

Abstract:

As we have already explained in previous documents, it has been demonstrated that psycho-cultural dispositions play a fundamental role in a society's tendency to use violence as a form of conflict resolution. But in order to use psycho-cultural provisions as an indicator of the greater or lesser probability that a given social conflict will evolve into armed conflict, it is necessary to find a way to measure them in relation to this tendency towards the exercise of violence. In this paper we will explore the possibility of doing so by using the levels of implementation in formal education of elements tending to reduce the tendency to use violence as a form of conflict resolution.

Palabras clave:

Disposiciones psicoculturales, educación, ciudadanía, desarrollo sostenible, cultura de la paz, indicadores.

Keywords:

Psycho-cultural dispositions, education, citizenship, sustainable development, culture of peace, indicators.

Introducción

Tal y como se expone en el Documento de Análisis del Instituto Español de Estudios Estratégicos, “Disposiciones Psicoculturales¹ y Violencia. La importancia de la educación”², publicado el 6 de septiembre de 2016, la educación y la trasmisión de valores y comportamientos sociales pueden ser determinantes en la resistencia del individuo al empleo de la violencia como forma de resolución de conflictos.³

En el mencionado documento se analizan diferentes elementos que el individuo puede aprender desde muy joven a través de las disposiciones psicoculturales. La exposición del individuo al entorno familiar, al entorno comunitario próximo, a la enseñanza formal y al discurso social⁴ pueden modelar ciertas capacidades individuales como: el autocontrol frente a circunstancias que favorecen las reacciones violentas; la atribución de hechos desfavorables a las circunstancias y no a las personas; el análisis de los hechos con objetividad; el rechazo de la violencia como respuesta o de la exculpación amparada en el comportamiento grupal; la resistencia a la influencia normativa⁵ y la preponderancia

¹ Como disposiciones psicoculturales debemos entender las tendencias reactivas, culturalmente compartidas y adquiridas en las primeras etapas de la vida a través de mecanismos estudiados tanto en la teoría del aprendizaje social como en la psicodinámica, o dicho de otro modo, el conjunto de los métodos culturalmente aprendidos por el individuo para relacionarse con la gente dentro y fuera de la propia comunidad. LEVINE Robert A. *Culture, behavior and personality*, Aldine, 1973, Chicago. *Apud* ROSS, Marc Howard. *La Cultura del Conflicto*, New Haven, Yale University Press, 1995. Traducción de José Real Gutiérrez, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica SA, 1995. ISBN 84-493-0166-1. p. 83.

² SANTÉ José M^a, “Disposiciones Psicoculturales y Violencia. La importancia de la educación” *Documento de Análisis del IEEE 54/2016*. Instituto Español de Estudios Estratégicos. 06 septiembre 2016. Disponible en el web: http://www.ieee.es/Galerias/fichero/docs_analisis/2016/DIEEEA54-2016_Importancia_Educacion_JMSA.pdf [Consulta: 11 nov. 2016]. p. 3.

³ ROSS Marc Howard. *La Cultura del Conflicto*, New Haven, Yale University Press, 1995. Traducción de José Real Gutiérrez, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica SA, 1995. ISBN 84-493-0166-1. p. 30-31.

⁴ El “discurso social” consiste en la forma de pensar propia de una sociedad en un momento determinado que se ve reflejada en todos los órdenes (hechos, productos culturales, organización, comportamiento, etc.) y para cuya recopilación es preciso acudir a toda clase de textos y todo tipo de manifestaciones culturales. SAID Edward. *Culture and Imperialism*. Barcelona, Anagrama, 1996, *apud* CAIRO Heriberto y PASTOR Jaime, “La Construcción Discursiva de los Conflictos: la guerra global y las contiendas localizadas en el nuevo orden mundial.” en CAIRO Heriberto y PASTOR Jaime (comps.) *Geopolítica, Guerras y Resistencias*, Madrid, Trama, 2006, ISBN 84-89239-65-7. P. 13.

⁵ Como influencia normativa entenderemos la capacidad del grupo para influir sobre el individuo debido a la necesidad de pertenencia al grupo que pueda tener el individuo. AVERMAET Eddy van, “Influencia social en los grupos pequeños” en HEWSTONE M. *et al.* (Dir. y Coord.) *Introducción a la psicología social. Una perspectiva europea. 3ª edic.* Barcelona, Ariel, 1992, ISBN 84-344-0855-4. P. 344.

de la influencia informativa⁶, construida sobre fuentes contrastadas, sobre la influencia normativa⁷.

La investigación de Marc Howard Ross, profesor de Ciencias Políticas del Bryn Mawr College (Pensilvania), publicada en 1995 y que se presentaba en el documento de análisis del IEEE referido anteriormente, le llevó a afirmar que aquellas sociedades en las que los procesos de socialización son cálidos afectivamente y poco severos, en sociedades poco patriarcales, fomentan la confraternización y el espíritu colaborativo y las hacen más resistentes al empleo de la violencia como forma de resolución de conflictos⁸. Esto nos conduce a efectuar una conjetura: Si fuéramos capaces de determinar el nivel de calidez afectiva y severidad de los procesos de socialización de una sociedad y su nivel de patriarcalidad, podríamos comparar, entre sociedades, sus niveles de inclinación al ejercicio de la violencia en la resolución de conflictos.

De la misma forma, la potenciación de esos elementos que anteriormente mencionábamos que se adquieren a través de las disposiciones psicoculturales, puede dar lugar al fortalecimiento de las resistencias del individuo al empleo de la violencia en la resolución de los conflictos. Una sociedad en la que la educación formal (reglada) y la informal⁹ (familia, entorno y discurso social) fomenten esos elementos debe ser mucho más resistente al empleo de la violencia como recurso ante sus propios conflictos internos. Ello nos conduce a formular una segunda conjetura: Si fuéramos capaces de determinar en qué medida, en la educación formal e informal de una sociedad dada, se fomentan dichos elementos, estaríamos en disposición de poder comparar sociedades por sus niveles de inclinación al ejercicio de la violencia en la resolución de conflictos.

⁶ Como influencia informativa entenderemos la capacidad del grupo para influir sobre el individuo debido a la confianza que éste último pueda tener en el juicio del grupo frente a sus propias fuentes de información. *Ibid.* p. 343-44.

⁷ En condiciones normales, la influencia normativa suele tener preponderancia sobre la influencia informativa. ALLEN V. L. "Situational factors in conformity" in BERKOWITZ L. (ed.) *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 2) New York, Academic Press, 1965, *apud* AVERMAET Eddy van, *opus cit.* p. 344. Pero un individuo o un grupo minoritario es susceptible de vencer la influencia normativa mediante la influencia informativa cuando se presenta seguro, confiado, consistente y convincente. AVERMAET Eddy van, *Opus cit.* p. 351-52.

⁸ ROSS Marc Howard. *Opus cit.* p.83-106.

⁹ El concepto de educación "informal" difiere del de educación "no-formal". La educación "no formal" engloba las actividades educativas fuera de la educación "formal" y se diferencia de la "informal" en que la primera engloba actividades organizadas y planificadas que se imparten en centros específicos o bien *on-line*. UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE VALENCIA, "¿Qué se entiende por educación no-formal?" Disponible en el web: <http://www.viu.es/que-se-entiende-por-educacion-no-formal/> [Consulta: 14 nov. 2016].

Evidentemente, la forma más completa y fiable de poder comparar los resultados entre países depende de disponer de las adecuadas herramientas de medición y de las posibilidades de su aplicación de forma sistemática a todos o a la mayoría de los países.

A lo largo del presente documento, trataremos de exponer cual es la situación en la actualidad respecto a la disposición de herramientas de medición relativas a la educación formal, que permitan determinar hasta qué punto esta educación integra elementos capaces de contribuir a reducir la inclinación de una sociedad al empleo de la violencia en la resolución de sus propios conflictos.

La UNESCO y los Objetivos de Desarrollo Sostenible

El 1 de enero de 2016 entró en vigor la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030, aprobada en septiembre de 2015 durante la cumbre de Naciones Unidas (NN.UU.), que contiene un total de 17 objetivos de ámbito universal aplicables en la supresión de la pobreza y la lucha contra las desigualdades y el cambio climático. Estos objetivos, que están formulados para orientar las políticas de las naciones durante los próximos 15 años, sustituyen a los Objetivos del Milenio¹⁰.

Cada objetivo tiene definidos unos sub-objetivos. El objetivo 4 (SDG4) “Garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”, está dedicado exclusivamente a la educación, pero algunos de los otros objetivos también incluyen sub-objetivos en el campo de la educación¹¹.

Detrás del SDG4 hay y continúa habiendo un largo proceso de liderazgo por parte de UNESCO (United Nations Education Science and Culture Organization). La misión de la UNESCO consiste en contribuir a la consolidación de la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural mediante la educación, las ciencias, la cultura, la comunicación y la información¹². Estas competencias convierten a

¹⁰ UNITED NATIONS, “Sustainable Development Goals: 17 Goals to Transform our World”. Disponible en el web: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda/> [Consulta: 14 nov. 2016].

¹¹ UNESCO, *Sustainable Development Data Digest: Laying the Foundation to Measure Sustainable Development Goal 4*. Montreal, UNESCO Institute for Statistics, 2016. Disponible en el web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002455/245559e.pdf> [Consulta: 14 nov. 2016]. P. 15.

¹² UNESCO, “¿Qué es la UNESCO?”. UNESCO, 2016. Disponible en el web: <http://www.unesco.org/new/es/unesco/about-us/who-we-are/introducing-unesco/> [Consulta: 15 nov. 2016].

la UNESCO en un importante protagonista tanto del desarrollo de la Agenda 2030 como de su puesta en marcha.

En 1990, durante la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, se lanzó la iniciativa “Educación para Todos” (EFA)¹³ cuyo propósito era alcanzar el compromiso global de garantizar una educación de calidad para niños, jóvenes y adultos. Esta iniciativa fue lanzada, entre otros, por UNESCO, que recibiría la encomienda de coordinar los esfuerzos internacionales para alcanzar la educación para todos¹⁴, promoviéndola como derecho humano fundamental, mejorando su calidad y facilitando el diálogo, el conocimiento compartido y el desarrollo de capacidades¹⁵.

Con el objetivo puesto más allá del año 2015, el Comité de Dirección de EFA propuso siete objetivos que fueron recogidos en el Acuerdo de Muscat, alcanzado durante el *Global EFA Meeting* celebrado en mayo de 2014¹⁶. Con estos objetivos y los diez propuestos sobre educación por el *Open Working Group* de la Asamblea General de NN.UU. que se encontraba trabajando en el borrador de la Agenda de Desarrollo Sostenible, el *Technical Advisory Group* creado para proporcionar el asesoramiento necesario al Comité de Dirección del EFA respecto al desarrollo de posibles indicadores a emplear en el marco de la educación más allá del año 2015, publicó en noviembre de 2014 un estudio en el que, tomando ventaja sobre el enorme solapamiento entre ambos grupos de objetivos, analizaba la existencia, o la posibilidad de desarrollo de indicadores en los casos en que no existían, que pudieran medir los avances hacia cada uno de los objetivos propuestos en educación¹⁷.

Entre los objetivos propuestos destacaremos, a efectos de nuestro documento, la existencia de un objetivo dedicado a “Ciudadanía y Sostenibilidad Global” en el que, de acuerdo al estudio al que nos referíamos en el párrafo anterior, se busca medir, entre

¹³ Acrónimo que corresponde con el término en lengua inglesa *Education for All*.

¹⁴ UNESCO, “Education for All. History”. UNESCO, 2016. Disponible en el web: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/> [Consulta: 15 nov. 2016].

¹⁵ UNESCO, “Education for All. Mission”. UNESCO, 2016. Disponible en el web: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/mission/> [Consulta: 15 nov. 2016].

¹⁶ UNESCO, *Joint Proposal of the EFA Steering Committee on education post-2015*. Unesco, 2014. Disponible en el web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002276/227658E.pdf> [Consulta: 15 nov. 2016]. P.1.

¹⁷ UNESCO, *Towards indicators for a post-2015 education framework*. Montreal, UNESCO Institute for Statistics, 2014. Disponible en el web: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/towards-indicators-for-post-2015-education-framework.pdf> [Consulta: 15 nov. 2016]. P. 4-5.

otras cosas, el conocimiento, habilidades, valores y actitudes necesarias para alcanzar sociedades pacíficas. Las conclusiones del estudio sobre posibles indicadores respecto a este objetivo son poco alentadoras, empezando por la ausencia de un consenso sobre el concepto de ciudadanía global y siguiendo por las carencias en estudios realizados en este campo¹⁸. Ya el propio estudio referido avanza al comienzo del mismo la dificultad que entraña la medición de objetivos educacionales tales como el desarrollo socio-emocional¹⁹, directamente vinculado a este objetivo.

El “Marco de Actuación Educación 2030”

Como avanzábamos en el apartado anterior, en septiembre de 2015, los 193 miembros de NN.UU. adoptaron la “Agenda 2030”, un plan para alcanzar un futuro mejor para todos que establece la senda a recorrer durante los siguientes 15 años para terminar con la pobreza extrema, la desigualdad y la injusticia y proteger el planeta²⁰. El núcleo fundamental de la Agenda 2030 lo constituyen 17 objetivos. El que nos ocupa a efectos del presente documento, el SDG4, se encuentra dividido en 10 sub-objetivos que ya habían sido analizados en el estudio realizado por el *Technical Advisory Group* del Comité de Dirección de EFA sobre indicadores, al formar parte del borrador de la “Agenda 2030”.

El sub-objetivo 7 (SDG 4.7) aspira a conseguir para el 2030 que todos los estudiantes adquieran el conocimiento y habilidades para promover el desarrollo sostenible a través de la educación, entre otros, en derechos humanos, igualdad de género, promoción de la cultura de la paz²¹ y no violencia, ciudadanía global y de la apreciación de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible²².

¹⁸ *Ibid.* p. 24-26.

¹⁹ *Ibid.* p. 9.

²⁰ UNITED NATIONS GLOBAL COMPACT, “Global goals for people and planet”. United Nations. Disponible en el web: <https://www.unglobalcompact.org/sdgs/about> [Consulta: 15 nov. 2016].

²¹ Para una mejor comprensión del término “Cultura de la Paz” se recomienda la lectura de SANTÉ José M^a, “¿Cultura de la Paz?” *Documento de Análisis del IEEE 10/2016*. Instituto Español de Estudios Estratégicos. 16 febrero 2016. Disponible en el web: http://www.ieeee.es/Galerias/fichero/docs_analisis/2016/DIEEEA10-2016_Cultura_de_la_Paz_JMSA.pdf [Consulta: 15 nov. 2016].

²² UNITED NATIONS, “Sustainable Development Goals: 17 Goals to Transform our World. Goal 4”. Disponible en el web: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/education/> [Consulta: 15 nov. 2016].

Antes, incluso, de la adopción de la “Agenda 2030”, durante el *World Education Forum* celebrado en mayo de 2015 en Incheon (República de Korea), la comunidad educativa mundial se comprometió con los objetivos de dicha agenda en lo que se refiere a educación (Educación 2030), reconociendo el importante papel que esta juega en el desarrollo. La declaración de Incheon constituye el acuerdo por parte de la comunidad educativa sobre el “Marco de Actuación Educación 2030”²³. En esta declaración se resalta el papel esencial que tiene la educación para la paz y la tolerancia, entre otros²⁴.

El “Marco de Actuación Educación 2030” establece cómo traducir en la práctica, a nivel nacional, regional y global lo acordado en Incheon, proponiendo sendas para la implantación, coordinación, financiación y monitorización de la agenda “Educación 2030”²⁵.

En lo que se refiere al SDG 4.7 que nos ocupa, el marco de actuación establece que el conocimiento, habilidades, valores y actitudes requeridos pueden adquirirse a través de la Educación para el Desarrollo Sostenible (ESD)²⁶ y de la Educación Global en Ciudadanía (GCED)²⁷, las cuales incluyen educación en paz y derechos humanos así como educación intercultural y educación para la comprensión internacional²⁸.

²³ *Education 2030. Framework for Action*. UNESCO, 2016. Disponible en el web: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/incheon-framework-for-action-en.pdf> [Consulta: 15 nov. 2016]. P. 5.

²⁴ *Education 2030. Incheon Declaration*. UNESCO, 2016. Disponible en el web: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/incheon-framework-for-action-en.pdf> [Consulta: 15 nov. 2016]. P. iii.

²⁵ *Education 2030. Framework for Action. Opus cit.* p. 5.

²⁶ Acrónimo que corresponde con el término en lengua inglesa *Education for Sustainable Development*. La ESD está orientada a capacitar a los estudiantes para la toma de decisiones fundamentadas y acciones responsables en lo que se refiere al mantenimiento de la integridad medioambiental, la viabilidad económica y una sociedad justa, para las generaciones presentes y futuras, al tiempo que respetando la diversidad cultural. UNESCO. *Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development*. UNESCO, 2014. Disponible en el web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514e.pdf> [Consulta: 16 nov. 2016]. P. 12.

²⁷ Acrónimo que corresponde con el término en lengua inglesa *Global Citizenship Education*. GCED está orientada a capacitar a los estudiantes con: A) Un conocimiento profundo de los asuntos globales y los valores universales tales como justicia, igualdad, dignidad y respeto; B) Habilidades cognitivas para el pensamiento crítico, sistemático y creativo, incluyendo la adopción de una aproximación multiperspectivista que reconozca las diferentes dimensiones, perspectivas y ángulos de los asuntos. C) Habilidades no cognitivas incluyendo las habilidades sociales tales como la empatía y la resolución de conflictos, y habilidades comunicativas y aptitudes para el trabajo en red y la interacción con gente de diferentes ambientes, orígenes, culturas y perspectivas; y D) Capacidades de comportamiento para actuar colaborativamente y responsablemente, y luchar por el bien común. UNESCO. *Outcome document of the technical Consultation on Global Citizenship education: Global Citizenship Education – An Emerging Perspective*. UNESCO, 2013. Disponible en el web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002241/224115E.pdf> [Consulta: 16 nov. 2016]. P. 4.

²⁸ *Education 2030. Framework for Action. Opus cit.* p. 21.

Una de las estrategias alrededor del SDG 4.7 sugeridas en el Marco de Actuación consiste en la implantación de ambas educaciones tanto en el ámbito formal, como en el no formal y en el informal²⁹. También se hace referencia a la promoción de programas participativos relacionados con ESD y GCED, dirigidos a estudiantes y educadores y orientados a engranar estas educaciones en las comunidades y en la sociedad en general³⁰, tal y como viene realizando el Instituto Español de Estudios Estratégicos en su dimensión de promoción de la Cultura de Defensa³¹.

El “Marco de Actuación Educación 2030” también establece la necesidad de crear un método para poder medir el alcance de las medidas puestas en marcha. Para ello propone la creación de cuatro niveles de indicadores³²:

- Globales: Indicadores comparables a nivel global, desarrollados por la Comisión de estadística de NN. UU. para monitorizar el progreso hacia los SDG en general.
- Temáticos: Al igual que los anteriores, deben de ser comparables a nivel global. Son desarrollados por la comunidad educativa e incluirán los indicadores globales relacionados con la educación.
- Regionales: Se trata de indicadores que tienen en consideración los contextos regionales y las prioridades de política educativa relevantes respecto a aquellos conceptos que se adapten menos a una comparación global.
- Nacionales: Igual que el anterior, pero en este caso referidos a las singularidades a nivel nacional.

El “Marco de Actuación Educación 2030” contiene hasta 43 indicadores temáticos propuestos que ya incluyen 11 indicadores globales³³. De ellos, cinco corresponden al sub-objetivo SDG 4.7. En sentido estricto, de entre los cinco indicadores propuestos, solo podríamos considerar tres de ellos como indicadores relacionados con la promoción de la cultura de la paz y la no violencia³⁴:

²⁹ *Ibid.* p.21.

³⁰ *Ibid.* p. 21

³¹ Véase IEEE, “Quiénes somos. Actividades”. Instituto Español de estudios estratégicos. Disponible en el web: <http://www.ieeee.es/quienes-somos/actividades/> [Consulta: 16 nov. 2016]. Véase también IEEE, “Espacio educativo”. Instituto Español de estudios estratégicos. Disponible en el web: <http://www.ieeee.es/espacio-educativo/> [Consulta: 16 nov. 2016].

³² *Education 2030. Framework for Action. Opus cit.* p. 25.

³³ *Ibid.* Anexo II. P. iii-viii.

³⁴ *Ibid.* Anexo II. P. vi.

Indicador 25: Nivel hasta el que ESD y GCED han sido incorporados a la política nacional de educación, el currículo de enseñanza nacional, la formación de los profesores y la educación de los estudiantes.

Indicador 26: Porcentaje de estudiantes por grupo de edad o nivel educativo que muestran un adecuado nivel de comprensión de los asuntos relacionados con Ciudadanía Global y Sostenibilidad.

Indicador 29: Nivel de implantación nacional de la educación en Derechos Humanos.

Hacia una Enseñanza Universal

La responsabilidad de coordinar el trabajo técnico necesario para definir e implantar los indicadores globales y temáticos recayó en el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS)³⁵. El UIS debe trabajar con todos los socios (Estados, agencias multilaterales y grupos de sociedad civil) para desarrollar los nuevos indicadores y las aproximaciones estadísticas que permitan establecer el progreso hacia los objetivos³⁶. Una de las herramientas que está empleando el UIS para basar el desarrollo de los indicadores y las aproximaciones estadísticas es el trabajo desarrollado por el *Learning Metrics Task Force (LMTF)* entre los años 2012 y 2013³⁷.

Learning Metrics Task Force es un proyecto puesto en marcha entre el UIS y el *Center for Universal Education (CUE)* con el propósito de catalizar un cambio en el discurso global sobre educación desde la idea de favorecer el acceso universal a la educación hacia la idea de acceso y aprendizaje para todos³⁸. El problema que este cambio pretende solventar está relacionado con el hecho de que, aun garantizando el acceso a la enseñanza, las diferencias entre países y entre comunidades dentro de los propios

³⁵ Acrónimo que corresponde con el término en lengua inglesa *UNESCO Institute for Statistics*.

³⁶ UIS, "Technical Cooperation Group on the Indicators for SDG 4 – Education 2030". UNESCO Institute for Statistics. Disponible en el web: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/post-2015-indicators.aspx> [Consulta: 16 nov. 2016].

³⁷ UIS, "Learning outcomes". UNESCO Institute for Statistics. Disponible en el web: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/learning-outcomes.aspx> [Consulta: 16 nov. 2016].

³⁸ UIS and CUE, *Toward Universal Learning. What every Child Should Learn*. UNESCO Institute for Statistics, 2012. Disponible en el web: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/lmtf-rpt1-toward-universal-learning-execsum.pdf> [Consulta: 16 nov. 2016]. P.1.

países, hacen que la calidad de la enseñanza no sea la misma en unos sitios que en otros³⁹.

El LMTF, en su primer documento publicado en 2012, determina siete dominios en los que el aprendizaje de niños y jóvenes debe estar focalizado. Uno de ellos es el dominio socio-emocional⁴⁰.

El dominio socio-emocional se refiere a cómo los niños y jóvenes fomentan y mantienen relaciones con adultos y con sus iguales, como se perciben ellos frente a los demás y como entienden y regulan su comportamiento y emociones⁴¹.

Los niveles alcanzados en este dominio en educación infantil son indicadores de la mayor o menor propensión a la criminalidad como adultos⁴². Abarcan subdominios como el autocontrol, la conciencia emocional, la autoconfianza, la empatía, el comportamiento social, la resolución de conflictos y los valores morales⁴³.

Igualmente, los niveles alcanzados en educación socio-emocional en educación primaria permiten predecir la capacidad de adaptación social del individuo en años posteriores⁴⁴. En este nivel de la educación el dominio socio-emocional abarca subdominios como habilidades para la socialización, conocimiento de la sociedad y sus reglas y capacidad para afrontar situaciones negativas⁴⁵.

En educación secundaria, LMTF plantea subdominios como la conciencia social, el liderazgo, el compromiso social, el positivismo como postura ante uno mismo y ante los demás, la capacidad para sobreponerse, los valores morales y las ciencias sociales⁴⁶.

Otro de los siete dominios que contiene elementos de peso en la construcción de unas disposiciones psicoculturales resistentes al empleo de la violencia como forma de resolución de conflictos, es el de los enfoques de aprendizaje y cognición, del que forma

³⁹ *Ibid.* p. 2.

⁴⁰ *Ibid.* p. 4.

⁴¹ *Ibid.* p. 15.

⁴² MOFFITT T.E. *et al.* "A gradient of childhood self-control predicts health, wealth and public safety" *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7): 2693-98 *apud opus cit.* UIS and CUE, 2012. P. 16.

⁴³ *Opus cit.* UIS and CUE, 2012. P. 17.

⁴⁴ PARKER J.G. y ASHER S.R. "Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk?" *Psychological Bulletin*. 102: 357-89 *apud opus cit.* UIS and CUE, 2012. P. 18.

⁴⁵ *Opus cit.* UIS and CUE, 2012. P. 18.

⁴⁶ *Ibid.* p. 20.

parte el subdominio del pensamiento crítico⁴⁷, esencial para potenciar la capacidad para enfrentarse a las influencias normativa e informativa.

Entre las conclusiones alcanzadas por el LMTF en el año 2013, aparece la necesidad de encontrar un pequeño conjunto de indicadores de aplicación global (a todos los países) capaces de medir los avances realizados en educación⁴⁸. Aunque el LMTF recomienda el desarrollo de aquellos indicadores que no existen en la actualidad, admite la dificultad que puede tener el elegir tanto la conceptualización como la medición de los avances el dominio socio-emocional⁴⁹.

Primeros pasos hacia la consecución de indicadores de aplicación global

El primer estudio del UIS en relación al mandato recibido de constituir el medio oficial para la producción de datos comparables entre naciones respecto al “Marco de Actuación Educación 2030”, fue publicado en 2016, y es el primero de una serie prevista de documentos bajo el título *Sustainable Development Data Digest*⁵⁰.

Este importante documento presenta los resultados de una investigación realizada con la colaboración de los planificadores de enseñanza y los estadísticos de 121 países para tratar de establecer la actual capacidad de medir y monitorizar indicadores de carácter global (que puedan ser medidos en todos los países) correspondientes al SDG4. Así mismo, presenta una hoja de ruta para la implantación de una agenda orientada a alcanzar la mencionada capacidad⁵¹. Los indicadores elegidos son los propuestos en el “Marco de Actuación Educación 2030” y aprobados por los 184 países miembros de la UNESCO en noviembre de 2015⁵² y que exponíamos en el apartado dedicado al “Marco de Actuación Educación 2030”.

⁴⁷ *Ibid.* p. 33-39.

⁴⁸ UIS and CUE, *Toward Universal Learning. Recommendations from the Learning Metrics Task Force*. UNESCO Institute for Statistics, 2013. Disponible en el web: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/lmtf-summary-rpt-en.pdf> [Consulta: 16 nov. 2016]. P.11.

⁴⁹ *Opus cit.* UIS and CUE, 2012. P. 19.

⁵⁰ UIS, *Sustainable Development Data Digest. Laying the Foundation to Measure Sustainable Development Goal 4*. Montreal, UNESCO Institute for Statistics, 2016. Disponible en el web: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/uis-sdg4-digest-2016.pdf> [Consulta: 16 nov. 2016]. P.11.

⁵¹ *Ibid.* p.13.

⁵² *Ibid.* p.24.

En lo que se refiere al SDG 4.7 “*Global Citizenship Education*” el documento del UIS presenta la educación en ciudadanía (GCED) “*living together*” y en sostenibilidad (ESD) “*relationship with nature*” como las vías de acceso a un futuro sostenible y pacífico para todos por su gran capacidad para transformar. Los indicadores relacionados con este sub-objetivo tratan de mostrar la implicación nacional en cantidad y calidad hacia la consecución del mismo⁵³.

En lo que se refiere a los recursos existentes en la actualidad para medir los indicadores seleccionados para el sub-objetivo SDG 4.7, los informes actuales producidos por los países miembros de la UNESCO conforme con la recomendación respecto a la “Educación para la comprensión internacional, cooperación y paz y educación en derechos humanos y libertades fundamentales” de 1974, que se realizan cada cinco años constituyen un elemento de partida⁵⁴. El problema que presentan estos informes es que siguen formatos propios de cada país y sus contenidos no han sido volcados en una comparativa de valores. Para el próximo ciclo de informes, la UNESCO ha programado la inclusión de un cuestionario directamente relacionado con el sub-objetivo SDG 4.7⁵⁵.

Otro posible recurso podría ser una versión mejorada del Estudio sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS)⁵⁶ que produce la Asociación Internacional para la Evaluación de los Logros en Educación (IEA)⁵⁷ con la que UNESCO ha llegado a un acuerdo para modificar las herramientas de encuesta con el fin de adaptarlas más apropiadamente al sub-objetivo SDG 4.7⁵⁸. El último informe producido por esta asociación, que corresponde a 2009, está limitado al equivalente al segundo curso de secundaria en España (Grado 8), estudiantes de aproximadamente 14 años de edad, y en él sólo participan 38 países, 26 de ellos de Europa⁵⁹. El próximo informe, que corresponde a la encuesta 2016, será revisado tratando de obtener conclusiones relevantes respecto a los indicadores del objetivo SDG 4.7, puesto que las encuestas ya fueron realizadas antes de alcanzar el

⁵³ *Ibid.* p. 67.

⁵⁴ *Ibid.* p. 67-68.

⁵⁵ *Ibid.* p. 68.

⁵⁶ Acrónimo que corresponde con el término en lengua inglesa *International Civic and Citizenship Education Study*.

⁵⁷ Acrónimo que corresponde con el término en lengua inglesa *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*.

⁵⁸ UIS, *Sustainable Development Data Digest. Laying the Foundation to Measure Sustainable Development Goal 4*. Opus cit. p. 68.

⁵⁹ IEA, *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2010. ISBN 978-90-79549-07-8. P. 24.

acuerdo con la UNESCO, pero se espera que para el siguiente ciclo de encuestas, ya hayan sido modificadas las herramientas diseñadas al efecto⁶⁰.

Finalmente, mencionaremos la existencia de informes nacionales periódicos y evaluaciones sobre el plan de acción del Programa Mundial de educación en Derechos Humanos, que podría servir como recurso para responder particularmente al indicador 29 “nivel de implantación nacional de la educación en Derechos Humanos”⁶¹.

Una de las herramientas puestas en marcha por UIS para la ejecución del mandato establecido en el “Marco de Actuación Educación 2030”, es la Alianza Global para la Monitorización de la Enseñanza (GAML)⁶². Se trata de una plataforma institucional cuyo cometido es supervisar la armonización de los estándares de medición en enseñanza y la coordinación de los esfuerzos⁶³. El documento que esta plataforma publicó como “*Concept Note*” en mayo de 2016 recoge las previsiones de los plazos necesarios para estar en disposición de producir los datos necesarios que respondan a los indicadores seleccionados para el objetivo SGD4. Concretamente para el sub-objetivo SDG 4.7 determina que los países miembros no estarán listos para producir dichos datos hasta el 2019⁶⁴.

Conclusiones

Como hemos podido observar a lo largo del presente documento, la comunidad educativa internacional lleva trabajando en la inclusión de los conceptos relativos a la promoción de la cultura de la paz y la no violencia en la enseñanza a escala mundial desde hace ya mucho tiempo. En el año 2012 comienzan serios esfuerzos orientados a conseguir un consenso mundial en lo que se refiere a la medición de los logros alcanzados en la enseñanza, especialmente vinculado a la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 de Naciones Unidas.

⁶⁰ UIS, *Sustainable Development Data Digest. Laying the Foundation to Measure Sustainable Development Goal 4*. Opus cit. p. 68.

⁶¹ *Ibid.* p. 68.

⁶² Acrónimo que corresponde con el término en lengua inglesa *Global Alliance to Monitor Learning*.

⁶³ UIS, *Global Alliance to Monitor Learning Concept Note*. Montreal, UNESCO Institute for Statistics, 2016. Disponible en el web: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/gaml-uis-concept-note-may-2016.pdf> [Consulta: 17 nov. 2016]. P. 3-4.

⁶⁴ *Ibid.* p. 21.

Los esfuerzos en medición de la educación relacionada con la promoción de la cultura de la paz y la no violencia serán especialmente dificultosos por la ausencia de consenso sobre los conceptos fundamentales y por la escasez de instrumentos capaces de realizar las mediciones relativas a los indicadores finalmente seleccionados para reflejar los avances en este tipo de educación. Las previsiones son que no se dispondrá de capacidad para comparar los avances entre países hasta el año 2019.

Este escenario nos presentará los datos correspondiente a una generación que todavía no podrá considerarse un actor social en los conflictos internos de cada país, debido a que todavía se encuentra en periodo de formación. Ello nos conduce a pensar que no dispondremos de datos fiables sobre la implantación en la educación formal de los elementos tendentes a rebajar la inclinación al empleo de la violencia como forma de resolución de conflictos hasta, aproximadamente, el año 2030.

Ante este escenario, la única alternativa posible, a día de hoy, para responder a esta incógnita relativa al nivel de implantación de la educación en cultura de la paz y no violencia, sería tratar de asociar valores estimados en base a las circunstancias y condiciones propias de las sociedades en estudio, conforme a lo que hasta la fecha la investigación en el campo de la sociología nos pueda avalar. Léase estatus social, estatus económico, etc.

El hecho de que las disposiciones psicoculturales formen parte del conjunto de indicadores que nos permiten determinar la mayor o menor probabilidad de que un conflicto social dado evolucione en conflicto armado⁶⁵, es un argumento nada desdeñable para continuar investigando sobre este asunto.

“Unless someone like you cares a whole awful lot, nothing is going to get better. It’s not.” – The Lorax.

Dr. Seus, New York, 1971, Random House

*José María Santé Abal
TCOL.EA.DEM
Doctor en Paz y Seguridad Internacional
Analista del IEEE*

⁶⁵ Véase SANTÉ José M^a *Prevención de la evolución de conflictos sociales en conflictos armados. Diagnóstico de sociedades*. Director: DIAZ BARRADO Castor. Tesis doctoral. Madrid. Instituto Universitario General Gutiérrez Mellado de la Universidad Nacional a Distancia. Madrid, 2015. P. 201-06.