

bakeazbakeazbakeazbakeazbakeaz

**Actitudes y
comportamientos hacia
la educación para la
paz en Euskadi**

Susana Fernández Sola

Escuela de Paz | 2

Dirección: José Ángel Cuerda, Xabier Etxeberria y Josu Ugarte

Coordinación editorial: Blanca Pérez

La **Escuela de paz** es un lugar de encuentro y de diálogo, un instituto de formación e investigación, un centro de información y documentación, un equipo de consejo, mediación e intervención en el medio escolar, y un instrumento de análisis crítico y de denuncia pública, que nace con el objetivo de educar en una cultura de paz fundada en la promoción de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, del desarrollo sostenible, de una ciudadanía democrática y cosmopolita, y de una ética cívica basada en la tolerancia y la solidaridad intercultural.

Bakeaz es una organización no gubernamental fundada en 1992 y dedicada a la investigación. Creada por personas vinculadas a la universidad y al ámbito del pacifismo, los derechos humanos y el medio ambiente, intenta proporcionar criterios para la reflexión y la acción cívica sobre cuestiones relativas a la militarización de las relaciones internacionales, las políticas de seguridad, la producción y el comercio de armas, la relación teórica entre economía y ecología, las políticas hidrológicas y de gestión del agua, los procesos de Agenda 21 Local, las políticas de cooperación o la educación para la paz y los derechos humanos. Para el desarrollo de su actividad cuenta con una biblioteca especializada; realiza estudios e investigaciones con el concurso de una amplia red de expertos; publica en diversas colecciones de libros y boletines teóricos sus propias investigaciones o las de organizaciones internacionales como el Worldwatch Institute, ICLEI o UNESCO; organiza cursos, seminarios y ciclos de conferencias; asesora a organizaciones, instituciones y medios de comunicación; publica artículos en prensa y revistas teóricas; y participa en seminarios y congresos.

Esta publicación está impresa en papel reciclado.

Las opiniones expresadas en este ensayo no coinciden necesariamente con las de Bakeaz.

La edición de esta publicación ha sido posible gracias a la financiación de la **Dirección de Derechos Humanos y Cooperación con la Justicia** del Gobierno Vasco.

© Susana Fernández Sola, 2004

© Bakeaz, 2004

Santa María, 1-1º • 48005 Bilbao

Tel.: 94 4790070 • Fax: 94 4790071

Correo electrónico: escueladepaz@bakeaz.org

<http://www.bakeaz.org>

ISSN: 1698-2258

Depósito legal: BI-3307-03

Índice

• Metodología	4
Metodología cuantitativa	4
Metodología cualitativa	7
• Modelo de análisis	8
• Preocupación y sensibilización	11
• Percepción y deseabilidad	14
• Acción individual y colectiva	20
• Conflicto vasco	23
• Conclusiones	28
• Bibliografía	29

En el presente trabajo se analizan las actitudes y los comportamientos hacia la educación para la paz en Euskadi. Para ello, se toma como base el análisis secundario de los datos recogidos, mediante metodología tanto cuantitativa como cualitativa, en el contexto del «Proyecto innovador preparatorio de la puesta en marcha de un plan de humanización de procesos de paz», impulsado por la Dirección de Derechos Humanos del Gobierno vasco. En las labores de investigación relativas a dicho proyecto participaron, junto con la Administración pública vasca (Departamento de Educación, Dirección de Juventud y Acción Comunitaria y Dirección de Derechos Humanos), diferentes movimientos sociales (Gesto por la Paz, Elkarri, Unesco Etxea, Gernika Gogoratuz y Ede), en un intento de integrar diferentes sensibilidades.

El análisis se realiza dentro de un marco conceptual y un modelo sobre las actitudes y los comportamientos hacia la educación para la paz. Como se explica en estas páginas, este objeto de estudio engloba las siguientes dimensiones: preocupación y sensibilización; conocimiento y percepción; acción individual y acción colectiva; y conflicto vasco.

El estudio presenta el orden de exposición que a continuación se detalla. El primer apartado describe la metodología utilizada en la investigación de las actitudes y de los comportamientos hacia la educación para la paz en Euskadi. Posteriormente, se delimitan las dimensiones de aquellos que se han considerado relevantes, así como las variables explicativas correspondientes. En los siguientes apartados se analiza, en relación con tales dimensiones, la información extraída de la encuesta y de los grupos de discusión que se han efectuado para la ejecución de este proyecto. Finalmente, un último capítulo recopila las conclusiones más relevantes del estudio.

• Metodología

El ámbito territorial de la muestra utilizada es la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV), y su universo lo constituyen los centros de formación reglada no universitaria. Los colectivos entrevistados han sido tres: profesorado de Educación Primaria y Secundaria, de Bachillerato y de Ciclos Formativos; alumnado de 4º de ESO (Enseñanza Secundaria Obligatoria), Bachillerato y Ciclos Formativos; padres y madres pertenecientes a las AMPA (Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos) y a los Consejos Escolares.

Metodología cuantitativa

Los datos cuantitativos se han extraído de la opinión transmitida por los estudiantes, por los docentes y por los padres y las madres participantes, la cual se ha recogido en cuestionarios semiestructurados.

turados. El trabajo de campo fue realizado, entre los meses de enero y marzo de 2002, por DATLAN, S.L., gabinete sociológico subcontratado a tal fin.

El procedimiento que esta empresa utilizó fue el siguiente: una vez fijada la fecha con el centro de enseñanza en cuestión, se distribuyó entre los alumnos del aula escogida un cuestionario que éstos rellenaban allí mismo, a la vez que se resolvían las dudas que para ello pudieran surgir. De cada centro se seleccionaron una o dos aulas, esto es, entre 15 y 30 estudiantes, según etapa y modelo lingüístico. Posteriormente, se confiaron a una persona responsable del centro, para que procediera a su reparto, los cuestionarios dirigidos al profesorado (cuatro o cinco por centro) y a los padres y madres (tres ejemplares). Para facilitar la tarea y eliminar posibles errores, cada cuestionario fue entregado en un sobre acompañado de unas instrucciones sobre cómo cumplimentarlo de forma correcta. Al cabo de unos días, se contactaba de nuevo con el centro para ir a recoger los formularios. En un principio se seleccionaron 133 centros de enseñanza; pero, al existir desajustes entre lo que cada centro se comprometió a aportar y el número de cuestionarios completos que en realidad se recogieron, se decidió ampliar la muestra hasta los 155 centros que finalmente fueron contactados, con el fin de asegurar los resultados esperados en relación con el número de cuestionarios necesarios en esta fase por cada colectivo implicado.

Consideramos que el índice de respuesta es satisfactorio, ya que, de los 155 centros elegidos, sólo 15 se negaron a colaborar: 12 de ellos rechazaron su participación en la misma conversación telefónica en la que se les proponía el estudio; los 3 restantes aceptaron en un primer momento rellenar los cuestionarios, pero, al ir a recogerlos, expresaron su negativa. De estos 15 centros que no respondieron, nueve están ubicados en Vizcaya, tres en Álava y tres en Guipúzcoa. En cuanto al tipo de centro, ocho son públicos y siete privados. En una llamada telefónica tendente a indagar los motivos de este rechazo, los directores y las directoras correspondientes rehusaron explicar las causas; tan sólo comentaron que, si los profesores y los padres no quisieron responder a una encuesta voluntaria, ellos no tenían por qué pedirles explicaciones de su decisión. Para proceder a la obtención de la muestra, se descartaron aquellas escuelas en las que sólo se imparte Educación Infantil, así como los Centros de Educación para Adultos, los Centros de Iniciación Profesional y los de formación específica (Conservatorios, Escuelas Oficiales de Idiomas, etc.). En total, se trabajó con 140 centros, y 2.052 estudiantes, 566 docentes y 383 padres y madres rellenaron el cuestionario (véase la tabla 1). Como vemos, la

..... **TABLA 1**

MUESTRA DE LA ENCUESTA Y MARGEN DE ERROR

	Muestra obtenida (absolutos)	Margen de error (porcentajes)
Alumnado	2.052	±2,18
Etapa secundaria	2.052	±2,18
Profesorado	566	±4,16
Etapa primaria	236	±6,49
Etapa secundaria	330	±5,48
Padres y madres	383	±5,10
Etapa primaria	170	±7,65
Etapa secundaria	213	±6,83
Centros seleccionados en la CAPV	140	±7,65

Fuente: Elaboración propia.
.....

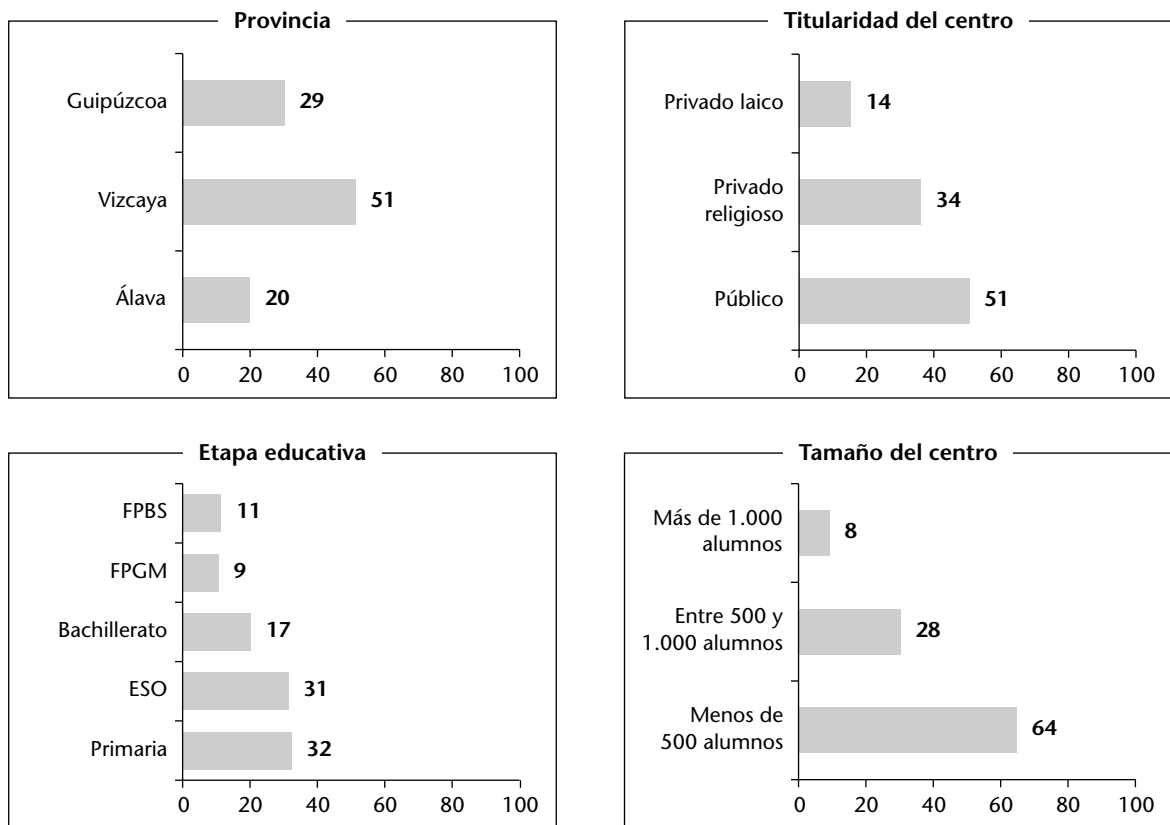
representatividad y fiabilidad del estudio es buena, ya que el error muestral se sitúa en torno al $\pm 5\%$ o inferior, con un intervalo de confianza del 95,5%.

Para lograr una mayor precisión en la obtención de la muestra, se seleccionaron los centros de enseñanza conforme a los siguientes criterios (véase la figura 1): provincia, titularidad, modelo lingüístico, etapa, tamaño según número de alumnado, ubicación geográfica, centros según presencia de alumnos procedentes de un medio sociocultural y económico bajo, centros según presencia de alumnos procedentes de un medio sociocultural y económico elevado y, por último, centros por ubicación en zonas de mayor implantación de la izquierda abertzale.

Como podemos observar en la figura 1, en cuanto a la distribución geográfica de los centros educativos, el 51% de aquellos que componen esta muestra están ubicados en Vizcaya, el 29% en Guipúzcoa y el 20% en Álava. En relación con el tipo de centro, el 51% son públicos y el 49% concertados o privados. De éstos, el 71% es de carácter religioso y el 29% laico. En lo que se refiere a

FIGURA 1

GRÁFICO DE LA MUESTRA OBTENIDA



Base: total muestra (140 centros).
Unidad: porcentaje.

Fuente: Elaboración propia.

la etapa educativa, el 32% de los centros objeto de estudio imparten clases de Primaria, el 31% de ESO y el 17% de Bachillerato. En lo concerniente al tamaño del centro, el 64% tiene menos de 500 alumnos, el 28%, entre 500 y 1.000, y el 8% supera los 1.000.

Los datos estadísticos analizados hacen referencia a las respuestas dadas en los cuestionarios. En el caso del profesorado y de los padres y madres se distinguió, a su vez, entre los que imparten docencia en la enseñanza primaria o bien tienen hijos o hijas en esta etapa y quienes se encuadran, de una manera u otra, en la enseñanza secundaria. Además, el análisis se completó con la ponderación de los resultados obtenidos de la consulta, en función de la provincia, la titularidad y el modelo lingüístico. El estudio de estos datos se concretó, de manera estandarizada, con un *contraste t-Student*, esto es, con el cruce de todas y cada una de las variables de análisis que el cuestionario contenía con aquellas otras que fueron definidas como independientes.

Estas variables independientes fueron escogidas, en virtud de su importancia, en el análisis de respuestas de cada colectivo específico y fueron objeto de la siguiente clasificación: por una parte, se agruparon las referidas a la *caracterización del centro*, es decir, las variables de titularidad y de localización geográfica. Por otra parte, las que se centran en la *caracterización de las personas consultadas*, esto es, sexo, nivel educativo y modelo lingüístico en el que trabaja, en el que estudia o en el que se encuentra escolarizado su hijo, según se trate de un colectivo u otro (educadores, estudiantes o padres y madres, respectivamente); y en el caso concreto del profesorado se añade la variable que atañe a su antigüedad como docente. Y por último, aquellas variables *alusivas al tema concreto de la educación para la paz*: la impresión sobre la importancia concedida al tratamiento de esta materia en los centros de enseñanza y sobre la realización o no de reflexiones específicas acerca de acontecimientos relevantes. Además de las variables seleccionadas, todas ellas procedentes de la información recogida en el cuestionario, se introdujo un indicador que describe la situación socioeconómica de los centros seleccionados en atención al porcentaje de alumnos becados. Este dato puede resultar orientador para deducir la clase social de la población que compone un centro. Por último, se llevaron a cabo dos técnicas de tratamiento multivariante. Se trata del *Cluster* y del *Quick Cluster*. La primera de ellas tiene como objetivo detectar la existencia de subgrupos de individuos con características homogéneas; la segunda se utiliza para clasificar a los individuos conforme al número de subgrupos detectados y para describirlos.

En definitiva, consideramos que las encuestas analizadas cumplen razonablemente los criterios de muestras adecuadas y cuestionarios bien diseñados. El mayor inconveniente proviene de la propia materia que se trata de observar. Existe un alto porcentaje de *no contestación* y, lo que es peor, un gran número de respuestas sesgadas. Por su parte, las respuestas sesgadas responden, obviamente, a preguntas sesgadas que son inevitables en el momento de realizarlas. Se generaliza lo que se denomina *sesgo de la respuesta favorable*, es decir, la tendencia a dar una respuesta que deje en buen lugar al entrevistado, lo cual puede llevar a contaminar las distribuciones. En concreto, la educación para la paz no es un tema exento de recelos y presenta una especie de *lógica borrosa*, la cual indica que no están claros los límites de las respuestas, especialmente en las cuestiones que hacen referencia a lo que se hace y lo que se dice que se hace. Es obvio que el estado de opinión en este ámbito conduce a estereotipos, a representaciones que se repiten porque están en el ambiente. De ahí que sean comunes a distintos grupos sociales definidos por variables sociodemográficas. Lo que ocurre es que los estereotipos, por muy difusos que sean, son parte de la realidad. Por ello, de la información contrastada se desprende un pesimismo propio de la sociedad a la que pertenecen los entrevistados.

Metodología cualitativa

Para mitigar la información *socialmente aceptable* derivada de los cuestionarios, complementamos la información cuantitativa con una metodología cualitativa; el objetivo era captar la variabilidad

de los significados y de las interpretaciones que sólo emergen en el contexto de la discusión de grupo, ya que es en este contexto donde los participantes necesitan argumentar y justificar sus afirmaciones en contraste o en cooperación con los demás. Esta información cualitativa se obtuvo a partir de tres grupos de discusión, organizados uno por cada provincia de la CAPV. Los miembros de estos grupos, provenientes de los tres colectivos consultados en el cuestionario, fueron seleccionados, estratégicamente, según la titularidad, el modelo y el nivel socioeconómico de los centros educativos. Mediante esta aproximación cualitativa se pretendió ampliar aquellos aspectos que la parte cuantitativa no alcanzaba a explicar en toda su extensión.

Se planteó que cada uno de estos grupos estuviera formado por un máximo de diez personas. Para favorecer el debate, se consideró oportuno juntar a cada colectivo en una de las tres provincias. Así, el grupo de Vizcaya se dirigió al alumnado; el de Álava, a padres y madres; y el de Guipúzcoa, al profesorado. Los tres grupos se reunieron el mismo día, el 18 de junio de 2002, para evitar que acontecimientos circunstanciales pudieran alterar el discurso. Los criterios de selección fueron los siguientes: localización geográfica del centro, titularidad, etapa, modelo lingüístico y, a tenor del número de becas existentes, clase social a la que el centro se adscribe.

El porcentaje de personas que rehusó participar en esta etapa fue mucho mayor que el que se negó a colaborar en la fase cuantitativa. Aunque en Vizcaya se convocó a diez centros, sólo acudieron a la cita alumnos de cinco de ellos. A última hora se produjeron bajas motivadas por la coincidencia con fechas de exámenes o por la propia negativa de algunos alumnos a asistir a la reunión. Otros centros pusieron dificultades desde un principio, y tuvieron que ser sustituidos. El grupo alavés estuvo compuesto por tan sólo cuatro de los diez centros de enseñanza citados, si bien cabe destacar que la responsable de la Asociación de Padres y Madres de Álava se sumó a la reunión, y que de uno de los centros acudieron dos personas. Por último, en el grupo de Guipúzcoa sólo se consiguió la participación de educadores procedentes de cinco centros, esto es, de la mitad de todos los consultados.

Consideramos que la información obtenida del análisis conjunto de los resultados derivados de la aplicación de las dos metodologías, la cuantitativa y la cualitativa, es mucho más enriquecedora, puesto que la información cualitativa ahonda en los datos extraídos en la fase cuantitativa, al conferir significados a la información que éstos transmiten. Por otra parte, el análisis de los datos cualitativos, a la luz de la estructura del cuestionario, permite profundizar en el análisis de la información cualitativa y dotar con ello de sentido a las relaciones que en el cuestionario aparecen sólo como relaciones entre variables.

• Modelo de análisis

En estudios precedentes sobre talentos ante la educación para la paz se han utilizado como variables dependientes diversos aspectos o manifestaciones de un todo más complejo denominado *conciencia hacia la educación para la paz*. Se trata, en general, de actitudes tales como la preocupación o el interés, el conocimiento de los métodos pedagógicos o las acciones individuales y colectivas que sobre este asunto se llevan a cabo. Con frecuencia se han analizado estas manifestaciones de manera aislada, lo cual dificulta la comparación.

Partiendo de que las actitudes y los comportamientos son, en este terreno, *multidimensionales*, definimos aquí la *conciencia hacia la educación para la paz* como el *conjunto de afectos, conocimientos, disposiciones y acciones individuales y colectivas vinculados con esta materia*. Esta definición comprende diversos niveles de respuesta, que hemos agrupado en las cinco dimensiones que a continuación se especifican:

- **Sensibilidad.** Identifica la manera en la que los problemas originados por la falta de una educación para la paz conciernen al sujeto, en nuestro caso concreto, a la comunidad escolar. Es decir, su interés, preocupación o sensibilidad hacia la educación para la paz. Esta dimensión expresa, además del interés por esta materia y la preocupación personal por su ausencia, la percepción de la gravedad de esta situación (que no siempre coinciden) y de la urgencia de una solución. También se la podría llamar dimensión *afectiva*, al aglutinar los sentimientos de preocupación por la falta de paz y el grado de adhesión a valores culturales favorables a la defensa de la paz.
- **Percepción.** Esta dimensión, a la que también se puede denominar *cognitiva*, abarca el conjunto de conocimientos relacionados con el entendimiento y la definición de la educación para la paz, la posesión de esquemas sobre su tratamiento, así como el interés educativo sobre la cuestión. En relación con estas dos dimensiones citadas, es preciso distinguir cuáles son las áreas identificadas como propias de la educación para la paz. En este sentido, cabe hablar de la proximidad o el alcance de los problemas (local, nacional o global), de su intensidad o frecuencia (es decir, su regularidad o excepcionalidad) o de su compatibilidad con otros problemas o necesidades sociales importantes; todas ellas son características que deben condicionar la percepción de la educación para la paz. Esta escala no afecta sólo de una manera directa, aunque en distintos grados, a la vida cotidiana de los individuos, sino también de una forma indirecta a través de los medios de comunicación, los cuales forman parte, asimismo, de lo cotidiano.
- **Disposición o deseabilidad.** O dimensión *conativa*: engloba la disposición a actuar en el aula con criterios dirigidos a educar para la paz, así como la percepción de una acción como deseable (lo que no implica el desencadenamiento de la acción personal). Ahora bien, el interés o la preocupación por la educación para la paz y el conocimiento sobre la materia no siempre están asociados con una acción proclive a esta enseñanza. Constituyen condiciones necesarias, pero no suficientes para la acción. Por eso, otro nivel para medir el grado de sensibilización sobre la educación para la paz es el análisis de la acción.
- **Acción individual.** Comprende los comportamientos relacionados con la educación para la paz que el profesor desarrolla, de manera individual, en el aula. Como hemos señalado anteriormente, una de las hipótesis de las que partimos en este trabajo es que las principales variables que modulan las actitudes proclives a la educación para la paz son el coste personal de la acción y los sentimientos de eficacia personal y de efectividad de la acción. Autores como Braun y Franzen afirman que, aunque efectivamente hay una correlación positiva entre las actitudes y la acción, conforme la acción se hace más costosa en tiempo o esfuerzo, disminuye, por un lado, la propensión a la acción y, por otro, la correlación entre la actitud y la acción, por lo que *las actitudes en favor de la educación para la paz podrían ser neutralizadas por el coste de la acción* (1995: 231-248).

A esta variable se unen los sentimientos de *eficacia personal* y de *efectividad de la acción*. Lo primero hace referencia a la capacidad que la persona considera que tiene para conseguir efectos sobre su entorno; lo segundo se refiere a la capacidad que atribuye a un medio concreto para conseguir esos efectos. Algunos autores opinan que estas variables tienen más peso que las propias actitudes en la explicación del comportamiento. Finalmente, desde el modelo de la acción razonada o planeada se llama la atención sobre el *efecto de las normas sociales*, entendidas como la percepción de las expectativas de terceras personas relevantes para el ego. Aquí surge el debate de si las normas tienen un efecto directo en el comportamiento o de si su impacto es indirecto, a través de las actitudes. Los resultados de varias investigaciones parecen confirmar esto último. A su vez, las normas también influirán en la percepción del coste.

- **Acción colectiva.** Se refiere tanto a la participación en acciones colectivas ocasionales como a la participación en organizaciones que fomenten la educación para la paz. La estructuración de

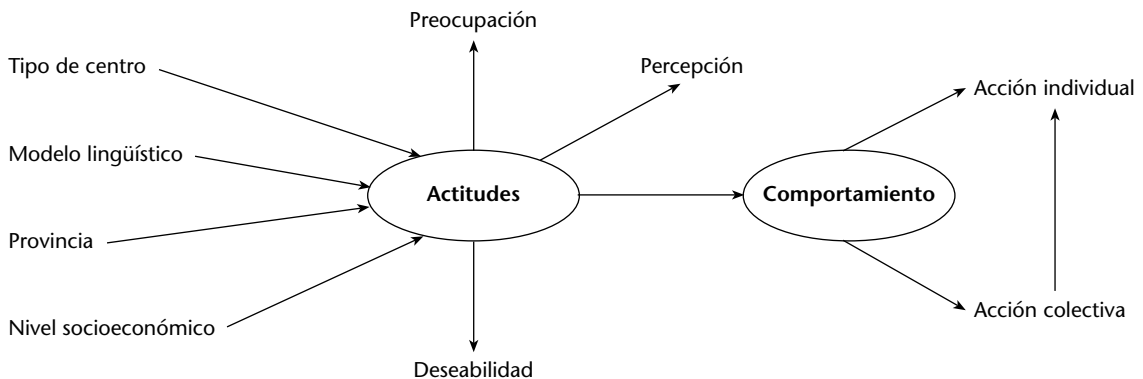
las actitudes hacia una acción colectiva en este ámbito también está influida por los costes de la propia acción colectiva y, por tanto, por los dilemas que se dan en ésta.

Estas cinco dimensiones entrañan los múltiples niveles de relación de los individuos y de los grupos con la materia que nos ocupa, niveles que conformarían lo que denominamos *conciencia de educación para la paz*. Sin embargo, no se ha elaborado una teoría que determine las relaciones de unas dimensiones con otras, su grado de dependencia o de independencia, su jerarquía, etc., lo cual relativiza el alcance de las conclusiones sobre el grado de *conciencia ambiental* de determinados individuos y grupos, ya que se observa una gran inconsistencia en las respuestas de un mismo individuo o colectivo en relación con cada una de estas dimensiones; e incluso las respuestas varían, dentro de una misma dimensión, conforme al tipo de indicador utilizado para medirlas.

Según este planteamiento, la conciencia de la educación para la paz se expresa y se mide en un gradiente en el que primero está la sensibilización sobre esta materia, el interés por ella y la preocupación general no comprometida ni determinada; después vendría un interés más concreto o comprometido, al que le sucedería la percepción del significado de la educación para la paz; a ésta le seguiría la disposición o deseabilidad a actuar en un sentido favorable a su desarrollo, en virtud de los estímulos o de las limitaciones asociados a cada comportamiento; y, por último, llegaríamos a la implicación activa del sujeto en su implantación, tanto en el ámbito individual, es decir, mediante la realización en el aula de acciones individuales proclives a impulsar la educación para la paz, como en el ámbito colectivo, por ejemplo, mediante la participación en grupos de trabajo dentro de la comunidad escolar. Nuestras variables independientes son: el tipo de centro (público o privado), el modelo lingüístico, su nivel socioeconómico y su ubicación geográfica. Suponemos que estas variables determinan la actitud relacionada con la educación para la paz, la cual constituye una variable latente, compuesta por varias dimensiones: la preocupación, la percepción y la deseabilidad. A su vez, las actitudes modulan el comportamiento que se mantiene en este terreno, y que puede ser individual o colectivo. En el presente trabajo no consideramos las interrelaciones de las variables dependientes no latentes, por ejemplo, entre la deseabilidad y la percepción; sólo se analiza la consistencia entre los comportamientos (véase la figura 2).

FIGURA 2

MODELO DE ANÁLISIS DE LAS ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y DE SUS VARIABLES EXPLICATIVAS



Fuente: Elaboración propia.

Del análisis hemos excluido algunas variables, como el sentimiento de eficacia personal o los costes individuales de la acción, ya que los datos deducidos de la encuesta no nos permiten incorporarlas con unos mínimos de fiabilidad. Por parsimonia, tampoco hemos incluido en el modelo variables contenidas en el cuestionario pero cuyos efectos no son consistentes, tales como años de experiencia docente o asignatura impartida, ya que el efecto parece quedar restringido a aspectos parciales de la conciencia hacia la educación para la paz.

• Preocupación y sensibilización

Lo que llamamos *sensibilización sobre la educación para la paz* se suele expresar bien en términos de *interés* (absoluto o relativo) por los valores que subyacen en esta materia, bien en términos de *preocupación* por la ausencia de estos valores. Una forma de evaluar el interés consiste en indagar la importancia que el sujeto da a esta enseñanza y la urgencia que le otorga a su puesta en marcha. Por lo que se refiere a la preocupación, ésta se relaciona con la percepción de empeoramiento, en general, del clima escolar y, en particular, con las situaciones de indisciplina y de violencia que se producen en los centros de enseñanza.

Una cuestión inicial es saber hasta qué punto los miembros de la comunidad escolar, profesorado, alumnado y padres/madres, consideran que la educación para la paz es necesaria. En el estudio del discurso transmitido en las sesiones orientadas de grupo (*focus groups*) encontramos tres opiniones claramente diferenciadas. A juicio de unos, la educación para la paz es responsabilidad de otros agentes educativos, sobre todo de la familia, mientras que la escuela representa un punto de partida, un requisito, pero nunca un objetivo que dicha materia deba perseguir. Al hilo de esta opinión, la educación escolar únicamente afianza, con su práctica, los valores, los hábitos y las habilidades que se adquieren fuera del ámbito educativo. Junto con esta argumentación convive la opinión de que sí han de ser abordadas, dentro de los objetivos educativos escolares, las habilidades para la comunicación y la sociabilidad. Quienes así se manifiestan tienen incluso la conciencia de que la sociedad ha cambiado tanto que no hay modelos indiscutibles de conducta social, por lo que los estudiantes llegan al centro educativo necesitados de conocer los pros y los contras de los diversos modelos vigentes, de definir su propia identidad y de asentarla en los valores democráticos que les permitan ser y convivir de forma positiva y constructiva en el mundo contemporáneo. Una tercera postura, intermedia entre las dos citadas, reconoce que en los últimos tiempos se han derivado a la escuela problemas que desbordan a ésta, sin tener en cuenta que el ámbito escolar es sólo una parte de una estrategia de intervención que debe ser más amplia. Sin embargo, los que muestran tal parecer consideran que la educación no puede ser ajena a los problemas sociales existentes y que, además, tiene una significativa función que cumplir ante ellos, no sólo transmitiendo los conocimientos pertinentes, sino introduciendo en el alumnado los valores y las actitudes morales que guiarán más tarde sus acciones.

Un indicador utilizado en el cuestionario para medir el *interés* que la comunidad escolar vasca confiere a la educación para la paz es el planteado por la pregunta de cómo evalúa el entrevistado el tratamiento que se debería dar a esta materia en el ámbito escolar (véase la figura 3). La respuesta, graduada en cinco categorías —algo muy necesario, algo bastante necesario, algo poco necesario, no es necesario, no sabe o no contesta—, refleja un alto interés por la educación para la paz, ya que más del 90% de los educadores y de los padres y madres, y más del 70% de los educandos considera que es algo muy o bastante necesario. No obstante, si bien tanto aquellos que opinan que es muy necesaria como los que estiman que es bastante necesaria coinciden en reconocer la necesidad de la implantación de este tipo de enseñanza, entendemos que existe una diferen-

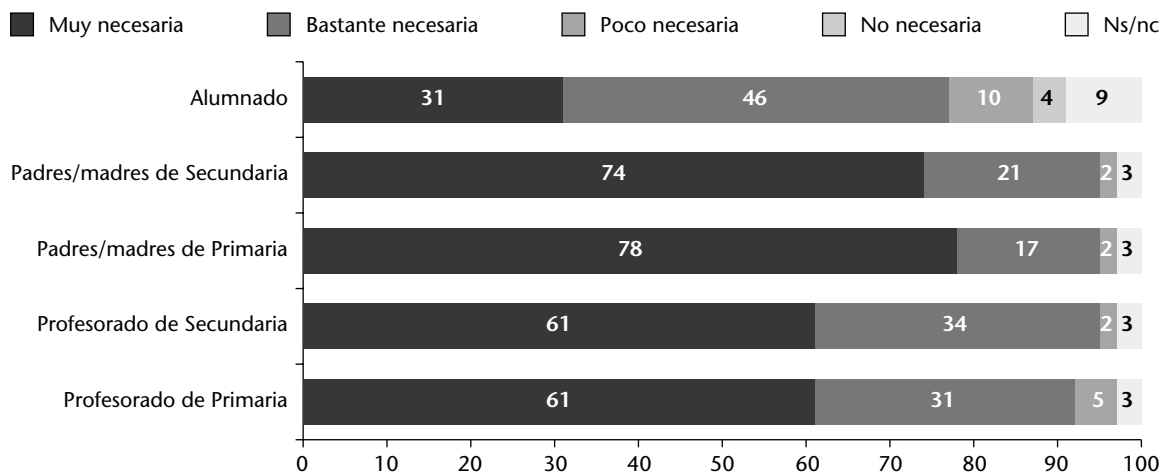
cia de matiz entre ambas respuestas; por ello, nos hemos detenido en la exploración de posibles diferencias significativas entre ellas.

Si nos fijamos en la figura 3, vemos cómo entre los profesores la opinión sobre el tratamiento que debe recibir la educación para la paz es similar, con independencia de la etapa en la que imparten sus clases. En cambio, el alumnado es, de los tres colectivos, el que se muestra significativamente más escéptico. Este grupo cree, en general, que el medio escolar no es el más idóneo para plantearse esta cuestión, quizás porque no ve al docente —de quien espera recibir aprendizajes, sobre todo, de tipo académico— como el mejor agente para impulsar esta materia. En concreto, la educación para la paz es calificada como muy necesaria aproximadamente por ocho de cada diez padres y madres, por seis de cada diez educadores y por tres de cada diez estudiantes. Sólo entre el alumnado es superior la proporción de quienes la consideran bastante necesaria con respecto a quienes la evalúan como muy necesaria.

Si analizamos las diferencias significativas, encontramos que las personas pertenecientes a los tres colectivos de la muestra que conciben como algo muy necesario el abordar la educación para la paz en el ámbito escolar, proceden de centros vizcaínos privados y de los modelos lingüísticos A y B, si bien los estudiantes de este supuesto se circunscriben al modelo A. Por el contrario, aquellos que consideran el tratamiento de esta materia como *poco necesario* responden al perfil de personas provenientes de centros públicos, relacionadas con el nivel educativo infantil y primario (salvo los estudiantes, dado que sólo se ha encuestado a jóvenes de etapas superiores), adscritas al modelo D y que no realizan reflexiones específicas cuando se produce algún acontecimiento relevante. Estos datos parecen indicar que, en especial, es la variable de la titularidad del centro la que distingue con claridad la percepción sobre la importancia de la educación para la paz. Así, el 74% del profe-

FIGURA 3

EVALUACIÓN DEL TRATAMIENTO DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN LOS CENTROS DE ENSEÑANZA



Base: total muestra (140 centros).
Unidad: porcentaje.

Fuente: Elaboración propia.

sorado de la red privada considera que la educación para la paz es muy necesaria, frente al 51% del que trabaja en la pública.

Una posible explicación podría encontrarse en la consideración de esta materia, sobre todo, como un mensaje moral dentro de la esfera de lo privado, donde los centros religiosos se mueven con mayor comodidad que los públicos. Tal y como afirma la Investigación del Partenariado, «los centros religiosos son más proclives al mensaje ético, mientras que los centros públicos, ideológicamente plurales, prefieren una postura de neutralidad en relación no sólo con las creencias sino también con los mensajes morales» (2003: 40) (véase la figura 4).

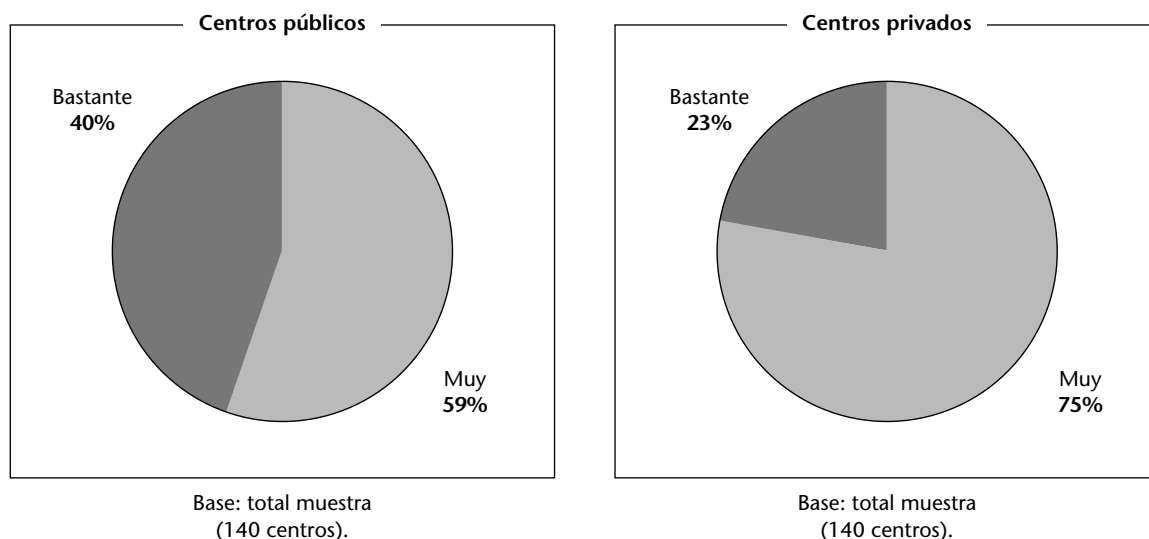
En una de las sesiones de grupo, un profesor se manifestaba jocosamente en estos términos: «Tenemos una política de centro apolítico, aconfesional y... aético». En el fondo del discurso se cuestiona si la educación para la paz se sitúa en la esfera de lo público o de lo privado y hasta qué punto la escuela puede invadir la esfera de lo privado o si debe mantenerse neutral.

Sin embargo, y a pesar de que estas manifestaciones están latentes en el discurso, el elevado reconocimiento de la necesidad de implantar la educación para la paz en los centros de enseñanza por parte de los tres colectivos implicados —profesorado, padres y madres y alumnado— es un punto de partida muy importante. No cabe duda de que el conflicto vasco, sobre el que volveremos más adelante, ha dificultado a los centros la adopción de un posicionamiento claro sobre este asunto, por lo que se puede afirmar que se ha dado un paso cualitativo en comparación con lo que se pensaba a este respecto hace algunos años.

Ahora bien, cabe preguntarse si el interés por el tratamiento de la educación para la paz en el ámbito escolar, que recogía la pregunta mencionada anteriormente, guarda alguna correspondencia con el grado de conformidad con la cuestión de si esta materia debería ser incorporada al cu-

..... **FIGURA 4**

IMPORTANCIA ASIGNADA A LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ EN VIRTUD DEL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO



Fuente: Elaboración propia.

.....

rrículo explícito del centro, dado que ello constituye, a nuestro juicio, un indicador directo de la importancia atribuida. Pues bien, según los resultados de la encuesta, el 69% del profesorado afirma estar muy o bastante de acuerdo con la inclusión de la educación para la paz en el currículo del centro, mientras que el 27% no contesta a la pregunta. En este sentido, la manifestación de los entrevistados parece querer responder a una opinión general establecida, a una cierta obligación moral, más que a una convicción profunda. También en este aspecto existen claras diferencias, según las distintas variables independientes analizadas. Aunque apenas hay distinciones en virtud de la localización geográfica, sí las hay en relación con el tipo de centro: los centros privados son, significativamente, más proclives a la inclusión de la educación para la paz en el currículo explícito.

Por otra parte, en la opinión pública existe la sensación de que aumentan los conflictos escolares, de que la indisciplina e incluso la violencia se propagan. Con cierta frecuencia se publican en la prensa noticias sobre la situación del sistema escolar que alarman a la población. En lo que se refiere a la *preocupación* por los conflictos escolares, el profesorado considera, en general, que la indisciplina en los centros de enseñanza se acrecienta. Ahora bien, esta opinión es más teórica que real, ya que cambia cuando se les pregunta acerca de la existencia de situaciones concretas de *indisciplina* del alumnado en el aula y en el centro. La respuesta media obtenida en ambos casos es la siguiente: 1,78 sobre 4, para evaluar la incidencia de tales conductas en clase, y 2,07 también sobre 4, en el caso de su repercusión en el centro. Estos datos reflejan que los docentes no conceden tanta importancia a esta cuestión como cabía esperar en un principio. Algo parecido ocurre con las situaciones de violencia. Mientras que más de la mitad del profesorado considera que en los últimos tiempos los casos de violencia se han incrementado en la comunidad escolar, el 68% niega que se produzcan en sus aulas, y la media de frecuencia se sitúa en torno al 1,35 sobre 4.

En general, el profesorado y los padres y madres creen que los graves problemas que salen publicados en la prensa no se dan en sus centros. Los docentes reconocen que los centros de enseñanza grandes son más problemáticos que los pequeños, pero opinan que el clima escolar es normal. Más bien, centran los problemas existentes en grupos reducidos de alumnos: «Son pocos y los mismos». Tal es el testimonio en esta línea de un educador: «Siempre hay conflictos puntuales que se van resolviendo entre compañeros, entre alumnos y profesores, entre los alumnos, las familias... Pero bueno, que no es que digas: estoy todos los días achicando conflictos». Por otra parte, se señala que lo que ha cambiado es la percepción de la indisciplina y que los ciudadanos en general, incluidos los estudiantes, tienen más conciencia de sus derechos. Un profesor lo explica así: «Antes un alumno no era capaz de decir "tú no me puedes hacer nada" o "te voy a denunciar"; ese tipo de cosas que ahora dice el alumno, que realmente ni te insulta pero que tiene una actitud de "tú a mí no me puedes hacer nada"». Esto, unido a que el estatus del profesor ya no es tan sacrosanto y a que las formas de expresión han cambiado, volviéndose más informales, hace pensar erróneamente, a priori, que las situaciones de violencia en los centros de enseñanza se han incrementado de manera notable en los últimos tiempos. Una madre se expresa con estas palabras: «Los chavales se comportan como les estamos enseñando, pero no son peores que antes, sino que en las formas estamos más relajados, como en todo». En general, se considera que el clima de convivencia existente en los centros escolares del País Vasco es bueno.

• Percepción y deseabilidad

El comportamiento en relación con la educación para la paz depende, por un lado, del sistema de creencias y valores (heredados o personales) y de las actitudes de la comunidad escolar, la cual condiciona la percepción sobre este concepto. Pero, por otro lado, también depende del tipo o del

grado de conocimiento que se tenga de él. Este conocimiento puede provenir del propio medio cultural, formar parte de la tradición cultural a la que pertenece el individuo, o bien de la difusión de nociones pedagógicas sobre asuntos de tal índole. La aprehensión de la educación para la paz también puede derivarse de la propia experiencia. Desde luego, para sentirse sensibilizado con la educación para la paz y actuar de modo coherente con ello no hace falta un conocimiento pedagógico profundo y detallado de esta materia, pero sí al menos alguna definición de mínimos sobre su finalidad, sobre el proceso que ha de regir su implantación y sobre las tareas específicas que le corresponde asumir a la escuela en este proceso, así como sobre la forma de articular esta responsabilidad con el ámbito familiar y con otros agentes educativos.

Parece evidente que para evaluar las actitudes de la comunidad educativa vasca en este terreno es necesario saber, en primer lugar, qué entiende ésta por educación para la paz y cuál es su objetivo fundamental. Para ello, se preguntó a los entrevistados cuáles son las tres primeras ideas con las que asocian la educación para la paz (véase la tabla 2). Pues bien, el concepto principal con el que el profesorado y los padres y madres relacionan esta materia es el *respeto*. Cerca de una cuarta parte cita la palabra *respeto* como una de las ideas asociadas. A continuación viene la *convivencia y solidaridad*, idea a la que le sigue la *aceptación de la pluralidad*. En cuarto lugar aparece el *diálogo* y, con porcentajes más bajos, se sitúan conceptos como la *noviolencia*, los *derechos humanos* o la *afectividad*. Es interesante subrayar, aunque volveremos a referirnos a ello en un apartado posterior, que la mención al *conflicto vasco* es casi inexistente.

Como observamos en la tabla, el alumnado establece un orden diferente: el 32% destaca la *convivencia y solidaridad* y sitúa el *respeto* en segundo lugar (20%). Con un 10% se citan la *aceptación de la pluralidad*, la *noviolencia* y la *afectividad*.

TABLA 2

CONCEPTOS ASOCIADOS A LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Concepto asociado	Profesorado	Alumnado	Padres y madres
Respeto	22	20	23
Libertad	4	3	5
Derechos humanos	5	1	2
Diálogo/escucha	14	6	14
Aceptación de la pluralidad	17	10	18
Convivencia/solidaridad	18	32	19
Noviolencia	6	10	4
Conflictos/disciplina	2	1	2
Afectividad	5	10	5
Conflicto vasco	0	1	1
Otros	7	6	7
Total	100	100	100

Base: total muestra (140 centros).

Unidad: porcentaje.

Fuente: Elaboración propia.

Aunque el *respeto* es, en general, el concepto mencionado con mayor frecuencia, si analizamos el discurso transmitido en las sesiones de grupo observamos que esta palabra no tiene el mismo significado para el profesorado que para los padres y las madres, y mucho menos para el alumnado. Más bien podemos decir que se trata de un concepto amplio y difícil de definir, de carácter polisémico, al que cada colectivo otorga un significado diferente. En el caso del profesorado, una de las razones por las que este colectivo hace hincapié en él parece ser, en parte, su sensación de que actualmente no se aprenden límites en el seno familiar; o, dicho con otras palabras, aumenta la impresión y la preocupación entre los profesores de que los estudiantes vienen con los límites mal puestos, porque existe todo un proceso de democratización que, en muchos casos, se ha entendido como el *todo vale*.

Por otra parte, en estos años resulta evidente que las actitudes sociales hacia el profesorado han cambiado de manera significativa. Hasta hace no mucho tiempo, el profesorado, sobre todo el de Secundaria, tenía un estatus social y cultural alto, y su trabajo era ampliamente respetado. Sin embargo, en la actualidad se tiende a categorizar el estatus social de las personas, consciente o inconscientemente, en términos de ingresos. Los conocimientos, la vocación y la dedicación desinteresada han perdido valor, y algunos padres y madres llegan a considerar que muchos profesores lo son porque no les ha quedado otro remedio. La falta de apoyo y de reconocimiento social de los profesores es cada vez mayor, y con frecuencia llegan a convertirse en la cabeza de turco del sistema educativo: si los estudiantes lo hacen bien, los padres y madres piensan que sus hijos son buenos; si, por el contrario, éstos suspenden, la culpa es del docente. Sin duda alguna, estas apreciaciones generan desasosiego entre unos profesionales que no saben cómo afrontar del todo esta nueva situación. A menudo, el profesorado siente que la opinión pública confía en que la escuela resuelva problemas que le desbordan, sin tener en cuenta que ésta es tan sólo una parte de una estrategia de intervención que debe ser completa. «El problema mayor —se lamenta una profesora— es que no hay en la sociedad respeto, entonces no se lo podemos pedir a la comunidad escolar». Otra profesora, que es madre, añade: «Se está intentando cargar mucho a la escuela la educación. Como madre quiero reivindicar eso, la educación me corresponde a mí». En opinión del profesorado, no se puede olvidar que la familia tiene un peso específico tremendo, y así lo explica un profesor: «Los hijos ven cómo los propios problemas de los padres son afrontados en la familia, los problemas, y los cabreos, y las zancadillas de los demás, y en la cola del supermercado, si se le ha colado a la madre una persona, cómo reacciona la madre...».

Un término que sale a la luz de forma significativa en el discurso del profesorado y que está íntimamente relacionado con la cuestión del respeto es el de la *disciplina*. El profesorado, por una parte, afirma que ésta no es una palabra moderna y que existen dificultades para encontrar el equilibrio entre tolerancia y disciplina; pero, por otra parte, destaca su importancia y reconoce que hoy en día existe mucha confusión en la comunidad escolar. Un profesor explica este aspecto de la siguiente manera: «Quizá queriendo ser tolerante, comprensivo o tal..., terminas obviando... No se sabe cuándo introducir la disciplina y si tiene una aceptación positiva. Muchas veces se recurre a ella cuando no hay más remedio, cuando se agotan todos los recursos, pero no se considera que pueda ser como un elemento más de formación».

Esto nos lleva a uno de los grandes debates. Por un lado, autores de la escuela de Hicks sostienen que la manera en que se enseña la educación para la paz es tan importante como su significado. Y afirman que si tanto el centro educativo como los métodos de enseñanza son autoritarios, entonces, por definición, esta enseñanza no se puede consolidar. Por otro lado, otros autores, como Evans, contradicen la opinión de Hicks de que el docente no puede ser de ninguna manera autoritario y defienden que el educador para la paz puede ser tan autoritario y enérgico como cualquier otro, aun cuando sea defensor de una postura esencialmente no autoritaria. Evans advierte de que enseñar comportamientos caracterizados por la *excesiva cortesía* no proporciona

a los niños y a las niñas las suficientes capacidades para enfrentarse después con los problemas del mundo contemporáneo.

Por su parte, Adela Cortina distingue entre indoctrinador y educador: «El indoctrinador pretende transmitir unos contenidos morales con el objetivo de que el niño los incorpore y ya no desee estar abierto a otros contenidos posibles. Éste es el proceder propio de lo que se ha dado en llamar una moral cerrada. El educador, por el contrario, se propone como meta que el niño piense moralmente por sí mismo cuando su desarrollo lo permita y decida desde su autonomía qué quiere elegir. El educador pone así las bases de una moral abierta. La diferencia entre indoctrinar y educar no es, por tanto, una diferencia de método, sino de meta» (1996: 71).

El profesorado vasco reconoce que el asunto de las normas no está claro y que es necesario establecer una serie de elementos mínimos para *que se sepa por dónde ir*. Parece que las normas y la disciplina no están pactadas, y ante esto los docentes argumentan que, como una educación más en la socialización, el alumno tiene que aprender que algunas normas están impuestas, al igual que ocurre en la sociedad. «Si nosotros no le decimos un poco cómo es la sociedad —comenta un profesor—, lo que va a encontrar cuando va a salir y va a empezar a trabajar, no estamos educando». «Y más en el mundo empresarial», agrega otra profesora. También se admite que hay diferentes criterios, y que a uno le puede parecer que es disciplina lo que a otro no (subjetividad). Un profesor opina así: «Lo que a uno le ofende muchísimo al otro le parece que es normal y natural».

Por otra parte, el profesorado entiende el respeto como la idea más integradora. Un docente lo expresa con estas palabras: «Yo creo que en el término *respeto* está implícito todo. Si tú tienes respeto frente a otra persona, con eso ya está todo dicho y hecho». El *diálogo* se reconoce como un instrumento, *diálogo para que haya respeto: como siempre suele haber conflictos, una manera de solucionarlos o de empezar es el diálogo*. La *aceptación de la pluralidad* es entendida, a su vez, como parte del respeto. Y es que uno de los grandes problemas con los que se enfrenta la educación para la paz es que, en la medida en que intenta contribuir a erradicar todo tipo de violencias (directa, estructural, cultural, medioambiental, etc.), se asoma a una problemática de enorme complejidad, ya que esta materia es prácticamente amorfa e intenta adaptarse a todos los tipos de violencia que se dan en el planeta.

El colectivo de padres y madres, al igual que el del profesorado, identifica el respeto como el principal concepto asociado a la educación para la paz; sin embargo, le confiere un matiz diferente al que le otorgan los docentes. Para los padres y madres, el respeto no se identifica tanto con una manera de fijar la autoridad, sino con la tolerancia. En opinión de los progenitores, el concepto de respeto ligado al profesorado está trasnochado. Son éstos los que se tienen que ganar el respeto del alumno, el respeto no unidireccional. Dentro de este colectivo existe acuerdo en que las normas hay que cumplirlas, pero se insiste en que ha de conseguirse con tacto y tanteando. Sin embargo, esta percepción parece no ser del todo contundente, ya que, al mismo tiempo, se reconoce que se le está restando mucha autoridad al profesorado en los tiempos actuales y se admite que se dan demasiadas explicaciones de cosas que se presuponen que han de ser de una forma determinada. Al parecer, existe una contradicción: si bien aspiran a contar con unas normas pactadas democráticamente que consideren al estudiante como un adulto más, los padres y las madres se lamentan de la ausencia de límites; admiten que educar es hoy más difícil que antes, porque se quiere ser más permisivo para no ser autoritario, pero, al mismo tiempo, se les va a veces de las manos. Una profesora y madre explica esta situación: «Los padres de la generación mía hemos tenido una educación muy represiva, entonces, pues, no sabes un poco cómo darle la vuelta a eso, ¿no?». Y añade: «Los padres de hoy en día tienen muchas dudas, los de antes lo tenían más claro todo: mano dura y sanseacabó».

Como ya hemos visto, la idea del respeto aparece con mayor frecuencia entre el profesorado y los padres y madres que entre el alumnado. Si se examina el discurso de los estudiantes, se obser-

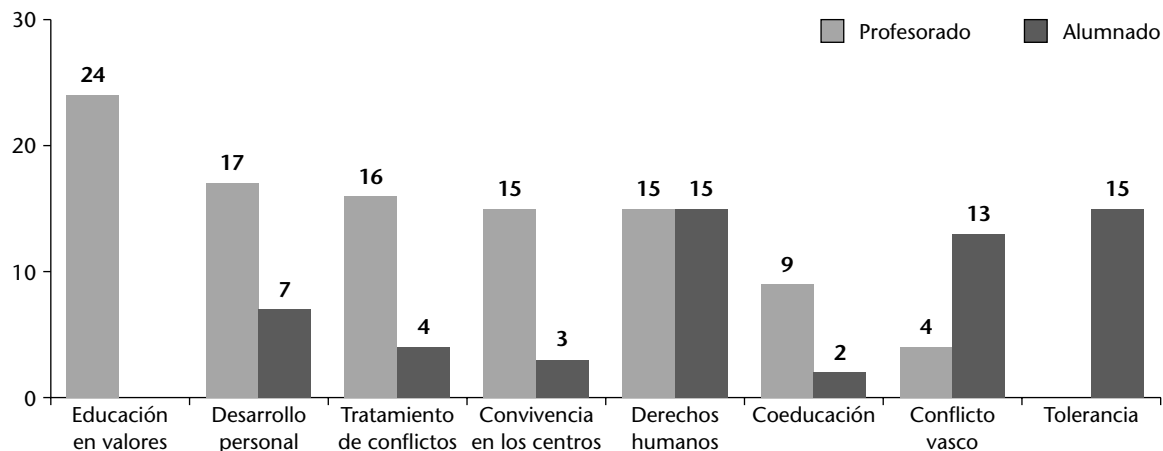
va que ellos trasladan este concepto a los docentes, que manejan la idea de respeto de abajo arriba; es como si el respeto viniese más del mundo de los adultos. Es decir, consideran que la idea de respeto parte de ellos, como el respeto debido del educando hacia el educador, pero difícilmente a la inversa. Por el contrario, y en concordancia con las conclusiones a las que llega la Investigación del Partenariado, el alumnado asocia con la educación para la paz la *convivencia* y *solidaridad* en primer lugar; en gran parte, debido al estado vital que corresponde a la adolescencia, edad en la que prima el contacto diario con unas relaciones que permitan sentir los beneficios de formar parte de un grupo de iguales (2003: 60). Por otra parte, los educandos reconocen el diálogo como un concepto más cercano y reivindican su uso como medio para conseguir el respeto. Al mismo tiempo, identifican convivencia con pluralidad.

En definitiva, parece que la educación para la paz engloba un ámbito muy amplio que abarca términos difíciles y polisémicos, a los que cada colectivo integrante de la comunidad escolar asigna un significado diferente; ello corrobora la tesis de autores como Bar-Tal, quien afirma que cada grupo e individuo proyecta en la educación para la paz su visión particular de un mundo deseable, los medios para alcanzarlo y el papel que desempeña la escuela en este objetivo. Esto hace que, comparado con otros campos de la educación, la enseñanza en este terreno sea muy escurridiza, y su definición, difícilmente estandarizable.

Con la intención de ahondar en los valores en los que se sustenta la educación para la paz y de analizar cuáles son los contenidos que más se identifican con dicho ámbito, se introdujo en el cuestionario una pregunta acerca de las tres áreas en las que, a juicio del entrevistado, se debería incidir más de lo que se está haciendo actualmente (véase la figura 5). Pues bien, la más nombrada entre el profesorado es la educación en valores (24%), seguida del desarrollo personal (17%) y del tratamiento de conflictos (16%). El conflicto vasco, que abordaremos más adelante, ocupa el último lugar (4%).

FIGURA 5

ÁREAS QUE DEBERÍAN SER FOMENTADAS EN LA COMUNIDAD ESCOLAR



Base: 566 profesores y 2.052 alumnos.
Unidad: porcentaje.

Fuente: Elaboración propia.

En el caso del alumnado, la concepción parece variar, tal y como nos muestra la figura 5. El porcentaje más alto de respuestas alude a los derechos humanos (15%). Le siguen, según importancia numérica, la tolerancia (14,5%) y el conflicto vasco (12%). El resto de las áreas obtiene un porcentaje de respuesta bastante menor, y son las referidas a la coeducación y a la diversidad las que obtienen el porcentaje más bajo (2%). En resumen, los docentes opinan que debe hacerse hincapié en el desarrollo personal y en el tratamiento de conflictos. Sin embargo, los estudiantes consideran, en mayor medida que aquéllos, que debe incidirse en asuntos relacionados con el conflicto vasco y con los derechos humanos.

Si observamos las diferencias significativas, podemos entresacar, en especial, dos perfiles de docentes. Por una parte, el que considera que se debería insistir más en la *educación en valores*: se caracteriza por impartir docencia, preferentemente, en centros alaveses de tipo privado y posee una antigüedad profesional de más de veinte años; desarrolla su labor en la ESO y en el modelo lingüístico A. Por otra, encontramos a aquellos que opinan que se debería abundar en el *tratamiento de conflictos*: la presencia de quienes comparten tal parecer es considerablemente mayor en centros de Vizcaya; su antigüedad profesional es de diez a veinte años e imparten docencia en la Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

De nuevo nos percatamos de que una de las dificultades que debe afrontar la educación para la paz es *la diversidad de aspectos y de componentes que comporta*, todos ellos decisivos con relación a problemas actuales y de máxima importancia, que van desde el nivel de la resolución de conflictos en el aula hasta la convivencia, pasando por la educación en valores, el desarrollo personal, la tolerancia, los derechos humanos y la coeducación o el conflicto vasco. Uno de los obstáculos con los que se encuentra el profesorado cuando quiere implantar la educación para la paz en el aula, y que analizaremos posteriormente, es la *falta de concreción* de esta materia, ya que enlaza con múltiples contenidos tanto conceptuales y procedimentales como actitudinales. Como se acaba de señalar, la educación para la paz comporta una gran diversidad de aspectos y de componentes vitales en el mundo actual: la resolución de conflictos en el aula, la violencia directa e indirecta vivida tanto en el marco escolar como en el familiar y social, la injusticia, la tolerancia con la diversidad, el respeto o los conflictos bélicos. Esto es lo que hace que tenga un carácter multidisciplinar y que repercuta en tantos aspectos esenciales en la vida, por lo que al profesorado le resulta difícil la labor de seleccionar y priorizar entre ellos.

Otra de las dimensiones en la que hemos desglosado la conciencia ante la educación para la paz es la *deseabilidad* (véase la figura 2), entendiendo por tal la percepción o valoración de una acción como deseable, lo cual no conduce necesariamente a la acción personal. Como cabía esperar, en todos los elementos analizados se ha detectado la existencia de una brecha (*gap*) entre lo que se dice que se hace y lo que se declara que se debería hacer.

No podemos obviar el hecho de que cuando seleccionamos algo también excluimos algo, y lo excluimos en aras de unos valores. Hablar hace treinta años de valores entre el profesorado traía enseguida a la palestra el régimen político y las clases sociales. Hace diez años, salía a relucir la cuestión del sexismo. Hoy, sin embargo, si preguntamos por los valores en los que la educación debería incidir más, obtenemos respuestas como: tolerancia, multiculturalismo, diversidad... ¿Significa esto que nuestra escala de valores ha cambiado? Fernández Enguita responde a esta pregunta: «El ser humano siempre ha aspirado a ser igualitario: igualdad en las relaciones de clase, igualdad en las relaciones de sexo e igualdad en las relaciones entre etnias. La diferencia es que hace treinta años nadie consideraba que el sexismo o la intolerancia fuera un problema y actualmente sí. Los valores no solamente nos dicen cómo responder a una gama de opciones claras que están ahí sino que también nos dicen dónde hay un problema y dónde no lo hay siendo precisamente esto uno de los mecanismos por los que más claramente la escuela ha transmitido implícitamente valores: haciendo no problemas de verdaderos problemas o no haciendo problemas de situaciones que

existían» (1996: 62-64). Lo que diferencia a nuestro tiempo de otros pasados no es, como pudiera pensarse, el hecho de que haya más violencia que antes o de que las guerras entre países se lleven a cabo con un armamento más o menos sofisticado. Lo que de verdad nos diferencia es que, hoy, la gente es mucho más consciente de la existencia y de la naturaleza de la violencia. Dicho de otro modo, no se puede emprender efectivamente una educación para la paz salvo que se considere la violencia como la expresión de un problema social.

Dado el interés por conocer de qué manera se plasman las incongruencias señaladas con anterioridad, se preguntó por las etapas educativas en las que se desarrollan los programas educativos sobre la cultura de la paz. Pues bien, el 53% del profesorado contesta que este tipo de programas se lleva a cabo en todas las etapas. Tan sólo el 7% de los docentes consultados afirma que estos programas se ejecutan únicamente en Educación Primaria y el 4% responde que sólo en Secundaria. Si relacionamos estos datos con la pregunta referente a cuáles son las etapas en las que se deberían desarrollar estos programas, observamos que la respuesta en todas las etapas sube de un 53 a un 96%. Esta tendencia constituye una constante en el cuestionario: todas las preguntas de intención reciben una puntuación más alta que las que remiten a una acción individual o a una acción colectiva, dimensiones éstas que pasamos a desgranar a continuación.

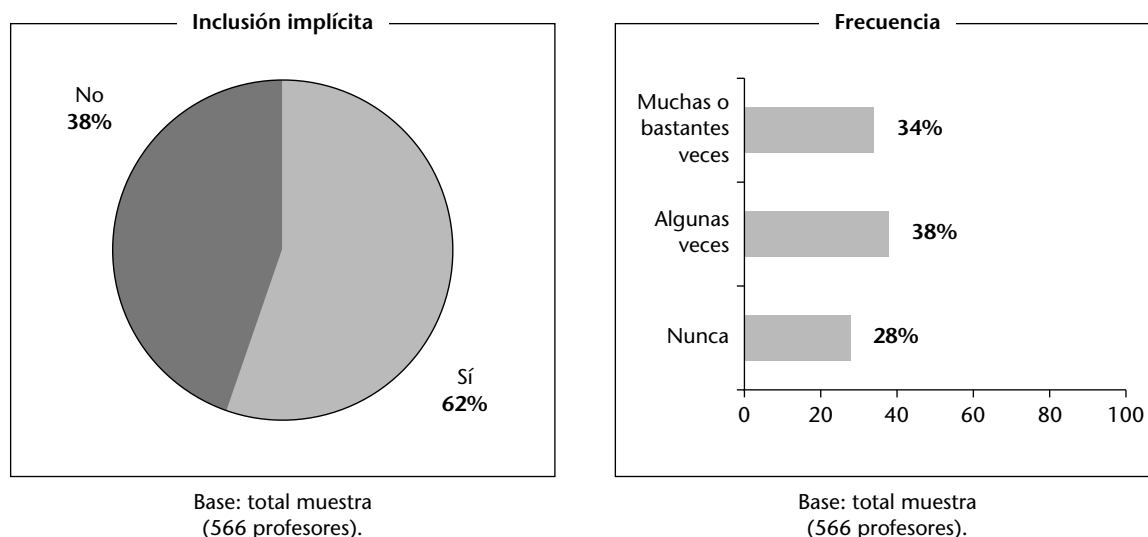
• Acción individual y colectiva

Dentro de la acción relacionada con la educación para la paz se distinguen dos ámbitos: por un lado, el de la acción individual, en el que se pueden agrupar las acciones que únicamente precisan la determinación de una persona para ser realizadas, y, por otro, el de la acción colectiva, la cual requiere, además de la determinación individual, la coordinación con otras personas o su inclusión en el seno de algún grupo o colectivo. La primera tiene habitualmente un carácter cotidiano, aunque también puede ser ocasional, mientras que la acción colectiva suele ser ocasional y periódica. Por otra parte, una acción o un comportamiento favorable a la educación para la paz no se generan normalmente de forma aislada, sino que se asocian a otros de modo coordinado y en un determinado orden.

Con el objetivo de estudiar las acciones individuales, se indagó sobre la frecuencia con la que se realizan en el aula actividades relacionadas con la educación para la paz y se preguntó por su planificación (véase la figura 6). Como podemos observar, el 62% de los docentes encuestados afirma que planifica este tipo de actividades con anterioridad, incluyendo la educación para la paz en el currículo explícito del centro, el 16% admite no hacerlo y el 22% no sabe o no contesta. Este dato positivo va disminuyendo si nos fijamos en la frecuencia con que se realizan este tipo de actividades, ya que tan sólo el 34% afirma organizar *debates en clase sobre convivencia* muchas o bastantes veces, el 38% lo hace alguna vez y el 28% confiesa que nunca. La inclusión explícita en el currículo es, en este caso, muy importante, porque al intentar determinar cuáles son en la práctica las propuestas educativas para fomentar la cultura de la paz, se vislumbran las contradicciones existentes entre tales propuestas y los medios utilizados para llevarlas a cabo. A través del anova (análisis de la varianza) de un factor, hemos comprobado que existe una relación, estadísticamente significativa, entre la *importancia que se otorga al tratamiento de la educación para la paz* y la *frecuencia con la que se realizan actividades relacionadas con ella*; es decir, la *frecuencia con la que se impulsan actividades encaminadas a favorecer la convivencia positiva en el centro* va descendiendo de forma significativa desde aquellos que consideran el tratamiento en el aula de la educación para la paz como algo *muy necesario* hasta los que consideran que es algo *poco o nada necesario* (con medias de 2,39, 1,88 y 1,67 sobre 4, respectivamente).

FIGURA 6

FRECUENCIA CON LA QUE SE ORGANIZAN EN EL CENTRO EDUCATIVO ACTIVIDADES PROCLIVES A LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ



Fuente: Elaboración propia.

Para conocer aquellas actividades objeto de planificación, se preguntó si la educación para la paz está explícita en los proyectos institucionales del centro. Pues bien, el 63% de los docentes afirma recoger estas actividades previamente en el Proyecto Educativo del Centro (PEC), el 59% lo hace en el Plan Anual del Centro (PAC), el 56% en el Proyecto Curricular y el 55% en la Programación del Aula. Alrededor del 24%, fundamentalmente de los centros públicos, no contesta a la pregunta. Esto parece reflejar que los centros privados, en especial los religiosos, tienen un discurso más elaborado sobre esta materia y están dispuestos a expresarlo. Por el contrario, los públicos tienen menos claro su papel en el ámbito de la educación en valores y la forma de abordar este campo.

Por lo que se refiere a los asuntos que se tratan cuando se impulsan acciones en favor de la educación para la paz, el profesorado cree que el día a día es importante, pero también reconoce que «las cosas puntuales venden». Entre estas acciones eventuales se menciona el apadrinamiento, por parte de alumnos, de niños de la India, la recogida de juguetes en Navidades para Cáritas o el envío de ropa y material escolar a Suramérica; alumnos de Bachillerato participan en S.O.S. Racismo y hacen talleres; también hay grupos que colaboran con la DYA, que acuden por parejas a hacer compañía a personas mayores que están solas y que reciben pocas visitas. Durante el curso escolar se preparan diferentes actividades ocasionales, como el Olentzero en Navidad o la tamborrada de San Sebastián. Una madre señala la importancia de la percepción individual de cada docente y comenta: «Yo tengo una hija que ha podido pasar por maestros diferentes, e igual parece una chorrada, pero puede tener un lenguaje no sexista que mi otra hija no tiene. Yo creo que en Primaria se empieza a trabajar. Luego depende de las actitudes del profesorado. Porque alguien que no tiene interiorizados unos valores tampoco puede... Es decir, habrá profesores de 50 años a los que el rollo ese feminista...». Otra cuestión interesante es saber cuándo desarrollan los docen-

tes los programas de educación para la paz. Pues bien, entre todas las opciones sobresale (67%) el espacio de *tutoría*. Las *campañas específicas* son aprovechadas para ello por el 48%, y las respuestas se reducen notablemente en el campo del *horario no lectivo*, ya que sólo un 13% afirma realizar en este espacio algún programa educativo orientado a la cultura de la paz. Por definición, ninguno de los temas transversales puede ser encerrado, directa o exclusivamente, en alguna de las áreas del currículo, ni ser adscrito a una etapa educativa en particular; por el contrario, afectan a todas las áreas y sirven de puente y nexo de unión entre diversos conocimientos y disciplinas. Deben ser desarrollados, por tanto, a lo largo de toda la escolaridad e integrados en la totalidad del desarrollo curricular. En este sentido se manifiesta Zurbano: «Es un error muy grave pretender educar la Convivencia Pacífica con jornadas, campañas o acciones especiales; esto sirve sólo como apoyo y expresión de lo que se hace por vía curricular cuando los profesores la trabajan en sus unidades didácticas» (1999: 158).

Sin embargo, no siempre resulta fácil su tratamiento didáctico en la práctica docente diaria. Muchos educadores consideran estos asuntos como algo teóricamente muy bueno, pero excesivo para la escuela. Si se repara en el discurso de estos profesionales, podría interpretarse que se sienten en cierta medida abrumados por el *bombardeo* de material que llega a los centros destinado a las clases de tutoría. «Y a mí, sobre todo me parece que es todo externo —se queja un profesor—, te dan algo que resulta que es distinto de ciencias naturales, de ciencias sociales y distinto de matemáticas...; en matemáticas hay 29 ó 30 horas, y sin embargo, casi todas las propuestas son para hacer en tutorías, o fuera de tutorías, en un sitio que no existe en la escuela». Los padres también se lamentan de la falta de tiempo, y una madre lo explica así: «No hay tiempo porque las matemáticas son más importantes ahora».

Al hilo de estas observaciones, se reivindica la implicación del equipo directivo para poder desarrollar los programas inherentes a la educación para la paz de manera transversal; más que una iniciativa se pide un respaldo, un apoyo que ayude a dirigir el proceso. Un profesor lo explicaba con estas palabras: «El problema es interno y por eso decía antes que la reflexión tiene que ser de centro... Cada uno tenemos nuestra forma de pensar, nuestras ganas, y al final, de diez, tres son los que más o menos se interesan y los demás, pues bueno, si hay que dar se da o si no hacen que dan y tampoco lo dan. Entonces no sólo es tener material, tienes que tener don de gentes para entusiasmar al profesorado e involucrarlo». En este sentido, el 55% del profesorado considera que la dirección del centro apoya *siempre* las necesidades y preocupaciones de la comunidad escolar en relación con la convivencia, el 30% opina que *casi siempre* y sólo el 15% elige la opción de *nunca o alguna vez*; pese a ello, existe un gran porcentaje de docentes que realiza este tipo de actividades de manera individual. Ahora bien, se señala la influencia del liderazgo de la dirección del centro como generadora de una impronta. Del discurso de los padres y madres se deduce que un director o una directora con las ideas muy claras suscita un clima que propicia que las cosas se pongan en marcha. Se necesita, por consiguiente, una dirección carismática que lidere y que anime al resto de la comunidad educativa; pero los propios progenitores son conscientes también de que éste es un papel específico y que un responsable del centro «no puede estar dando clases y haciendo mil cosas a la vez...», se quema». Los padres y madres aseguran que lo que le falla a la escuela pública en este momento es, fundamentalmente, el papel de la dirección.

Otro aspecto importante susceptible de ser analizado es la *metodología empleada* cuando se llevan a cabo actividades relacionadas con la educación para la paz, ya que si la finalidad de ésta es desarrollar mentes críticas, las técnicas empleadas para alcanzar tal fin deben ir más allá del método clásico de la clase magistral e incorporar métodos motivadores de la participación, el trabajo en equipo, la cooperación... En esta línea, el diseño del currículo será crucial: si se opta por un currículo crítico-interpretativo, su orientación será práctica en vez de teórica y se encaminará a la solución de problemas, fomentando la reflexión y la flexibilidad y buscando la comprensión más

que la competencia. El trato respetuoso entre las personas y la escucha activa son las dos habilidades que más se trabajan en los centros de enseñanza consultados, junto con la toma de decisiones, en tercer lugar.

Los padres y las madres hacen una clara distinción entre Educación Primaria y Secundaria. En el primer nivel piden a los profesores y a las profesoras que desarrollen las habilidades sociales del alumnado, su autoestima y su capacidad para afrontar los problemas; sin embargo, en el nivel posterior insisten en la falta de tiempo de que disponen los estudiantes y, por tanto, optan por la primacía de la adquisición de conocimientos preparatorios para acceder a la universidad. Una madre expone de esta forma tal preocupación: «La cruda realidad es que cada vez saben menos, es verdad que luego pueden aprender en la calle muchas cosas, sí, pero vete a la selectividad y que no pida el sistema tanto, yo entonces lo comparto; pero lo que no puede hacer el sistema es no dar y después exigir».

Uno de los obstáculos con los que se encuentra la educación para la paz para su implantación como eje transversal en los centros educativos es la apelación que esta materia sugiere al compromiso personal y colectivo. Esta materia exige la acción decidida y convergente del profesorado partiendo del supuesto de una corresponsabilidad social. Hasta ahora, nos hemos centrado en la educación para la paz en un sentido amplio. Sin embargo, no podemos olvidar que el profesorado tiene en Euskadi la dificultad añadida de enfrentarse con una violencia en la que está directa y explícitamente implicado: la violencia de ETA. Como argumenta Etxeberria, «Ese trabajo de educación para la paz exige connotaciones específicas cuando toca vivencias de violencia que fracturan a los educandos tanto emocional como argumentativamente» (1999: 3).

• Conflicto vasco

Para descubrir la incidencia del conflicto vasco en los centros de enseñanza y poder analizar la actuación de éstos ante él, consideramos imprescindible saber, en primer lugar, qué se entiende dentro de la comunidad educativa por conflicto vasco. Con tal fin, solicitamos a las personas encuestadas que escribieran las tres ideas primordiales con las que asocian este asunto (véase la tabla 3).

Tal y como se desprende de los datos contenidos en la tabla 3, el conflicto vasco suscita una interpretación muy amplia y diversificada y no existe sobre él una opinión única. Más bien podemos afirmar que el llamado conflicto vasco se presenta como un término ambiguo con identificaciones plurales y, en algunos casos, contradictorias. En definitiva, se puede confirmar que dentro de la comunidad educativa no hay un significado unívoco para identificar el conflicto vasco, no hay un pensamiento homogéneo y son muchos los matices detectados. No obstante, se puede constatar que, a pesar de estos matices, el conflicto vasco se asocia preferentemente a *ideas de carácter humano*, como el rechazo a la violencia terrorista, el sufrimiento que ésta ocasiona, la exigencia de una solución pacífica, la falta de esperanza de que esta solución se alcance, etc., antes que a ideas de carácter político, como las que hemos agrupado dentro de los códigos de *nacionalismo radical* y de *falta de reconocimiento del pueblo vasco*. Sólo un porcentaje relativamente pequeño ha elegido las ideas que, curiosamente, representan las posturas más enfrentadas y que responden a un posicionamiento político de uno u otro signo.

Aunque suene paradójico, pese a que el conflicto vasco está presente en la vida de todos desde hace muchos años y es un tema tan manido en los medios de comunicación, el 22% de la muestra (un 20% de los educadores, un 18% de los padres y de las madres y hasta el 32% de los estudiantes) opta por no contestar a esta pregunta; esta opción es significativamente mayor entre los entrevistados, en los tres colectivos, procedentes de la escuela pública.

TABLA 3

IDEAS ASOCIADAS POR PARTE DE LOS ENTREVISTADOS AL CONFLICTO VASCO

Idea asociada	Profesorado (1.252)	Padres y madres (941)	Alumnado (4.193)
Violencia terrorista	15	19	31
Falta de comunicación	17	18	13
Nacionalismo radical	15	17	8
Necesidad de buscar soluciones	13	6	6
Sufrimiento	10	5	4
Falta de reconocimiento del pueblo vasco	9	10	20

Nota: Estas respuestas agregadas hacen referencia al total de las respuestas dadas y no al total de las personas encuestadas.

Reflejan, pues, los porcentajes de respuestas agregadas por cada colectivo. La opción *no sabe/no contesta* no entra en consideración.

Unidad: porcentaje.

Fuente: Elaboración propia.

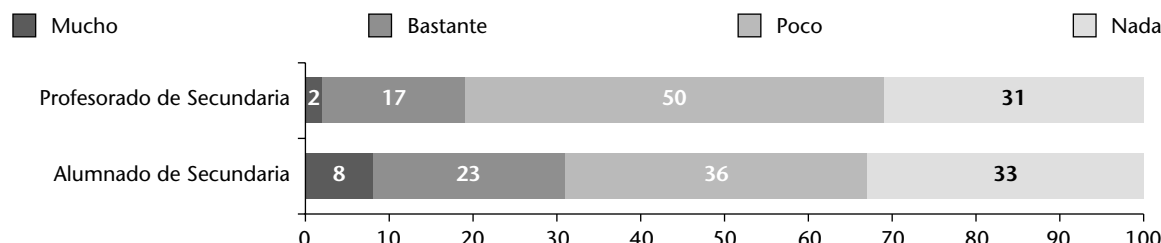
Retomando el interés por conocer la incidencia del conflicto vasco en el ámbito educativo (véase la figura 7), preguntamos a los encuestados en qué medida consideran que este conflicto afecta a la vida escolar, a lo que se respondió, en términos generales, que su incidencia es poco relevante en las relaciones interpersonales que se mantienen en el centro: las medias son inferiores a 2 sobre 4.

Curiosamente, el alumnado es el colectivo que considera que esta incidencia es mayor. De hecho, un 22,5% de los estudiantes considera que el conflicto vasco afecta bastante a sus relaciones. Si analizamos las diferencias significativas desde la perspectiva estadística, observamos que este porcentaje es considerablemente mayor entre el alumnado procedente de los centros públicos de nivel socioeconómico medio y medio-bajo ubicados en Guipúzcoa (y ligeramente en los vizcaínos) que cursa la ESO y el Bachillerato en el modelo D (y ligeramente en el B) y que muestra un perfil favorable a la educación para la paz.

Los docentes consideran, en general, que todas estas manifestaciones del conflicto vasco, de gran resonancia mediática, no han repercutido en la mayoría de los centros de enseñanza, si bien opinan que tampoco han estado del todo ausentes. Aunque el conflicto vasco no tiene una influencia directa en las relaciones interpersonales, observamos que existe una prevención subyacente ante sus posibles implicaciones; es decir, existe una voluntad implícita de impedir que la división política se traslade a la vida escolar, desencadenando la división escolar. «La escuela no quiere abordar la educación política», afirma rotundamente una profesora. Por su parte, una madre dice: «Los centros tienen miedo a tratar el conflicto vasco, es un tema difícil y todos somos bastante cobardes». Se trata del mismo problema que tiene la sociedad vasca para no llegar a la división social. Un profesor lo explicaba así: «El problema que puede generar es traer el conflicto que hay en la sociedad a la escuela. Entonces, claro, con alumnos que, bueno, están en una edad..., entonces son muy viscerales y tal..., se producen a veces, cuando sale ese tema, como posturas muy... muy enfrentadas. Entonces, claro, yo puedo tener una postura enfrentada con una persona adulta en una mesa y puedo entender que es una postura que, cuando nos levantemos de la mesa, pues podemos seguir siendo tan amigos. Entre alumnos eso no se da. Entonces se producen rupturas

FIGURA 7

INCIDENCIA DEL CONFLICTO VASCO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS



Base: total muestra (140 centros).
Unidad: porcentaje.

Fuente: Elaboración propia.

que ya son definitivas y eso no ayuda tampoco después al trabajo del día a día. Entonces, tratar el tema [del conflicto vasco] estaría bien, pero el problema es que puedes traer el conflicto de la sociedad a la escuela».

El conflicto vasco apenas se trata en el aula, probablemente debido a la falta de consenso en la comunidad educativa acerca de si esta cuestión debe ser abordada en el ámbito escolar y, sobre todo, acerca de la manera en la que se puede hacer con una pretensión constructiva. «[El que no se hable del conflicto vasco] no es por miedo —comenta otro profesor—, es por precaución. Es como jugar con fuego. Si supieses a ciencia cierta que va a traer algo bueno para el día a día, bien; pero sé que hablando con mis alumnos no voy a resolver el conflicto vasco y, por el contrario, me puede traer una conflictividad, una división terrible en el aula y me va a suponer una gran dificultad trabajar con un grupo dividido». Sobre esta cuestión, Etxeberria introduce la siguiente visión: «Es un tema difícil pedagógicamente. No está sólo el miedo que todos podemos sentir cuando trabajamos este tipo de temas. También, que es una fuente de muy notable conflictividad, porque en las aulas se reproduce la diversidad de opiniones respecto a este asunto que hay en la sociedad. Hay que ser un educador especialmente afinado y competente para poder abordar este tema en clase» (2004).

Por otra parte, no existe en este ámbito un marco conceptual desarrollado de manera suficiente, y el profesorado no ve la exigencia de realizar una reflexión conjunta para abordar el conflicto vasco en el ámbito escolar, mientras los responsables políticos no lleguen a los acuerdos básicos en los que puedan basar su tarea pedagógica. El razonamiento de un docente ilustra esta situación: «Si no se ponen de acuerdo nuestros políticos, los que tienen que dialogar, ¿a mí me van a pedir esa responsabilidad? Yo bastante tengo con capearle a ese sinvergüenza que cada vez que hay un atentado, por ejemplo, me pone en la pizarra una barbaridad. Para que no me destrocen las clases, por ejemplo..., le dices dos cosas, así, indirectas, que no te lo engancha y se acabó, y sales de ahí. Qué más vas a decirle..., entonces no das clase».

En opinión general, el conflicto vasco es concebido como una materia difícil de abordar. En consecuencia, los educadores prefieren eludirla en sus aulas por la dificultad de afrontar, en su trabajo docente, un área muy controvertida socialmente y con un alto componente emocional. «Cómo vas a hablar con el alumnado —razona una profesora—, si previamente entre el profesorado no se habla. Lo veo difícilísimo. Primero tiene que haber una catarsis, primero poder hablarlo entre todos». Otro profesor hace referencia al momento idóneo para introducir este debate y a la necesi-

dad de que transcurra el tiempo: «Cuando no haya... cuando no haya violencia, o cuando haya pasado..., entonces llegará una etapa transitoria y luego se hablará de esto».

Con frecuencia, los docentes piensan que el tratar de estos asuntos puede acarrear más perjuicios que beneficios. En este sentido, padecen lo que Doherty denomina «el síndrome de la evitación» (1995), y que un profesor ejemplifica con su propia experiencia: «No se habla porque vas a salir trasquilado. Pienses como pienses. Ésa es la realidad». Otros abogan por enfocarlo desde una perspectiva general, en el contexto de la educación en valores: «No creo conveniente ponerse a hablar de ello [del conflicto vasco]. Ahora bien, de educación en valores, de respetar las ideas de los otros, etc., ahí se puede crear un pozo de actitudes..., pero empezar con esa titulación, no».

Con el objetivo de descubrir las acciones concretas que los centros educativos impulsan ante el conflicto vasco, preguntamos por ellas en el cuestionario. Las respuestas no han sido especialmente satisfactorias. Los centros de la CAPV reconocen que las actividades que desarrollan en relación con el conflicto vasco son, en general, muy limitadas y que se puede y se debe hacer más, aunque, mayoritariamente, son reticentes a asumir un papel activo en este ámbito, aun cuando las actividades puestas en marcha están generando efectos positivos.

El tipo de acción que se produce con mayor asiduidad, dentro de su carácter excepcional, son las discusiones organizadas por grupos reducidos de profesores entre ellos, especialmente en los centros privados de Secundaria. La ausencia de una reflexión conjunta por parte del profesorado es una manifestación más del silencio que envuelve esta cuestión. En estos términos se expresan algunos docentes: «El profesorado no habla del conflicto político vasco. Ni entre el profesorado ni con los alumnos. No se comenta nada. Todo se da por sabido». «No estamos en tal punto de maduración que podamos hablar tranquilamente de los puntos de vista de unos y otros». Además, la reflexión, cuando se hace, no suele tener carácter sistemático, sino ocasional. Dice otro profesor: «Hablas en *petit comité*, como todas las cosas importantes en la vida». Las dudas sobre la conveniencia de abrir los centros a la reflexión planean en diversos testimonios que reconocen que no hay debate porque «no se quiere hablar», «[...] porque vas a salir trasquilado. Pienses como pienses. Ésa es la realidad».

El profesorado muestra poca conformidad con la ejecución de acciones concretas propuestas en el cuestionario para este colectivo, aunque un porcentaje que oscila entre el 17 y el 30% declina pronunciarse (véase la figura 8). Esta actitud responde no tanto a la opinión de que no sea bueno, o incluso necesario, hablar, sino a una inercia difícil de transformar. Como reconoce una profesora acerca del conflicto vasco, «A mí me parece que éste es un tema del que hay que hablar, pero del que no se habla. Creo que estamos lejos de esta situación». El alto porcentaje de quienes no contestan a esta pregunta está en la línea de no ver las ventajas reales de avanzar en este sentido.

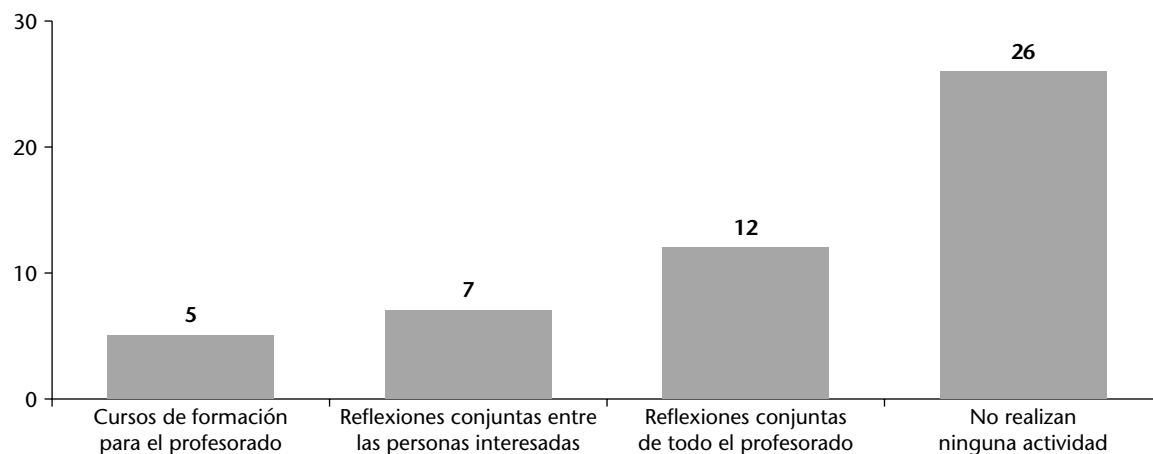
En cuanto a las actividades sobre el conflicto vasco que se realizan con el alumnado, obtenemos que en más de la mitad de los centros educativos se impulsan iniciativas tendentes a abordar este asunto. Las más generalizadas son la reflexión que suscita la ejecución concreta de un atentado o de algún acto violento y la condena específica de los mismos. La reflexión sistemática y los trabajos de investigación sobre el conflicto vasco son actividades minoritarias. Cerca del 10% declara que en su centro no se realiza ninguna actividad, y entre el 20 y el 30% del profesorado y del alumnado no responden a las preguntas que se formulan.

Si analizamos las diferencias significativas, encontramos que son los centros privados de Secundaria, excepto en Formación Profesional, los que emprenden un mayor número de actividades con el alumnado. La reflexión y la condena de los actos terroristas se producen, preferentemente, en los modelos A y B, y los trabajos de indagación, en los modelos A y D.

Por otra parte, muchos profesores confiesan que no encuentran el momento oportuno para discutir el conflicto vasco con su alumnado: «En primero de ESO, como el tema es delicado, prefieres dejarlo para más adelante. Luego resulta que los alumnos ya tienen sus ideas preconcebidas y no

FIGURA 8

ACTIVIDADES QUE SE DESARROLLAN ENTRE EL PROFESORADO EN RELACIÓN CON EL CONFLICTO VASCO



Base: total profesores de Secundaria (329).
Unidad: porcentaje.

Fuente: Elaboración propia.

puedes». Otros temen que el resultado final sea peor: «[El que no se hable del conflicto vasco] no es por miedo, es por precaución. Es como jugar con fuego. Si supieses a ciencia cierta que va a traer algo bueno para el día a día, bien; pero sé que hablando con mis alumnos no voy a resolver el conflicto vasco y, por el contrario, me puede traer una conflictividad, una división terrible en el aula y me va a suponer una gran dificultad trabajar con un grupo dividido».

Todos están bastante de acuerdo en que el alumnado debería debatir sobre el conflicto vasco en el ámbito escolar, aunque los padres y madres con hijos en Secundaria son los más reticentes. Una alumna lo ve claro: «Yo creo que en la escuela se debe tratar sobre el conflicto vasco. Al fin y al cabo es donde vivimos». Otro estudiante argumenta: «Hay mucha desinformación por qué ocurren este tipo de cosas; nosotros hemos crecido viendo cómo matan a gente, pero realmente hay muy poca gente que sabe por qué ocurren estas cosas». Y una madre avala el testimonio anterior: «Los chavales lo tienen que hablar. En sus relaciones surge no sé qué tema político, porque se ha planteado una huelga, por lo que sea. Unos piensan de una forma, otros de otra. Eso tienen que ir tratándolo en su entorno».

Los estudiantes son los que demandan, con mayor contundencia, la apertura de una reflexión sistemática sobre el conflicto vasco en la comunidad escolar. Algunos de ellos apuntan propuestas concretas: «Estaría bien estudiar históricamente lo que ha sido el pasado, los acontecimientos que han llevado a lo que estamos viviendo ahora, porque, lo quieras o no, es bueno aprender de cero para que no se repita». «Lo mejor sería poder hablar. Montar un grupo donde la gente pudiera ir a expresarse, donde la gente pueda decir lo que piensa y sus motivos. Así la gente aprendería».

Los educadores son los más reacios a que ello se produzca, por la dificultad de afrontar en clase una cuestión tan controvertida, de la que ni siquiera entre ellos hablan y que suscita enormes sus-

picacias entre los alumnos y entre los padres. Una madre reconoce el problema que se le plantea en este terreno al profesorado: «Todos nos hemos posicionado en este tema. Plantear o pedir que un maestro sea objetivo es muy complicado, porque aquí hay muy poca objetividad. Me parece mucha responsabilidad para un profesor».

Una profesora, aun considerando necesario tratar esta cuestión en las aulas, entiende que todavía no es posible hacerlo, dados los recelos existentes para manifestar las ideas con plena libertad: «Éste no es exactamente un tema tabú, como era antes la educación sexual. Creo que llegará un día en que se podrá hablar... cuando no haya violencia..., entonces habrá una catarsis y la gente hablará, pero ahora...».

Algunos profesores asumen que, si bien es muy difícil y problemático debatir el conflicto vasco en las aulas, ellos pueden, empero, contribuir a hacer avanzar la conciencia sobre las cuestiones de fondo, tratándolas a partir del análisis de otros conflictos, como el proceso de paz irlandés, el conflicto palestino-israelí y otros similares. Así opina un profesor: «Para trabajar los aspectos éticos, si es apropiado el uso de la violencia, el respeto a la vida..., se habla de otros conflictos, por ejemplo el palestino-israelí. Como es más lejano, da juego a muchas discusiones. Es una manera de enseñarlo más aséptica, que duele menos». Una madre, aunque reconoce las dificultades, entiende que algo se puede y se debe hacer: «No es posible ser muy objetivo. Lo que tenemos claro es que hay que quitar esos miedos y lo mismo que una parte tiene derecho a hablar a favor, la otra parte tiene derecho a decir en contra. Luego, a lo único que se llega es a pequeños acuerdos ante una huelga o ante una muerte o pancartas a favor o en contra de no sé qué».

Los padres y las madres proponen que, en este contexto, se estudien en los centros educativos asuntos como el diálogo y la convivencia, el origen, la trayectoria y la situación actual del conflicto vasco y las vías democráticas para su superación. Son ellos los que reconocen que muchas veces proyectan en sus propios hijos los miedos que ellos puedan tener. Esta actitud es descrita por una madre en estos términos: «Nosotros somos los que decimos: tú no hables, tú no hables de esto, tú con tus amigos, cuando debiera ser: tú expresa tu opinión con libertad, y bueno..., ¡escúchale al otro! Los padres también estamos transmitiendo el no hablar». Sólo el 1% considera que éste no es un asunto apropiado para ser tratado en el ámbito escolar.

La mayor coincidencia entre los entrevistados radica en la aceptación de que los centros deben promover reflexiones en las aulas cuando se producen actos violentos. También se detecta un amplio acuerdo en que los centros condenen los actos violentos. Las divergencias afloran en torno a la conveniencia de que el alumnado realice trabajos de investigación sobre el conflicto vasco: el alumnado es el colectivo más partidario de esta idea, mientras que los progenitores vinculados a la Educación Secundaria son los menos entusiastas. La abstención a las cuestiones planteadas es alta.

En general, se muestran más favorables a realizar este tipo de actividades los docentes de las dos etapas educativas, así como los padres y madres con hijos en Primaria, de los centros públicos alaveses y vizcaínos, en los modelos A y B; y, en menor medida, los encuestados procedentes de centros de nivel social medio-alto. Por el contrario, los padres y madres relacionados con Secundaria y los estudiantes se inclinan por ello en los modelos A y D; y, en menos casos, en Guipúzcoa.

• Conclusiones

La principal conclusión a la que llegamos es que, si bien la media de las actitudes y de los valores en favor de la educación para la paz en la comunidad educativa vasca es buena, existen discrepancias importantes en el ámbito del comportamiento tanto individual como colectivo. A la luz de los datos estudiados, podemos constatar que los factores fundamentales a los que obedece la inconsis-

tencia mostrada en el campo de la acción colectiva están vinculados a causas de carácter institucional y a sentimientos de ineficacia personal. En cualquier caso, la magnitud de las diferencias detectadas refleja la importancia de examinar la inconsistencia revelada en el plano individual, es decir, la brecha existente entre la manifestación de actitudes proclives a la educación para la paz y la disposición personal de materializarlas.

Este hecho refuerza el análisis que hemos utilizado y que descompone la conciencia sobre la educación para la paz en seis dimensiones: sensibilización, conocimiento, disposición, acción individual, acción colectiva y valores básicos.

En relación con la *sensibilización* sobre la educación para la paz podemos concluir, de manera general, que, aunque ésta se representa de diferentes modos, el profesorado parece exhibir niveles moderadamente altos cuando ello no afecta, de forma significativa, a otras áreas consideradas más urgentes; o, dicho en otras palabras, la mayoría de los docentes está sensibilizada con la educación para la paz, pero ésta no forma parte de sus prioridades. Al mismo tiempo, y paradójicamente, esta preocupación no se manifiesta en la extensión que cabría esperar ante el problema más próximo al entrevistado, cual es el conflicto vasco, sino que existe una tendencia a abordar problemas más lejanos o globales. Por lo tanto, podemos deducir que existe una discriminación inversa entre tipos de problemas a distintas escalas.

En cuanto a la *deseabilidad/disposición* de desarrollar actuaciones en materia de educación para la paz, el profesorado se inclina por la intervención de la Administración pública. En general, los educadores subrayan la necesidad de contar con apoyos y recursos y dirigen su demanda al Gobierno. Se confirma el desfase entre lo que se considera deseable y lo que realmente se lleva a cabo.

El *valor básico* de la educación para la paz parece ser el respeto, si bien la comunidad educativa vasca entiende que esta materia es amplia y difícil de definir: constituye un concepto polisémico, al cual atribuye cada uno un significado diferente.

Aunque parezca contradictorio, las *acciones individuales* en favor de la educación para la paz que se emprenden con mayor frecuencia son las de carácter ocasional, mientras que aquellas que enraízan en la dinámica cotidiana se desarrollan con mucha menor asiduidad. En general, la acción real en pro de la educación para la paz es bastante limitada, sobre todo si la comparamos con el grado de sensibilización mostrado hacia esta materia y con la voluntad declarada de actuar en su favor.

Por otra parte, existe una gran diferencia entre las acciones individuales y las *acciones colectivas*, las cuales son impulsadas por un porcentaje muy pequeño de la comunidad escolar.

En el aula no se debate, en general, sobre el *conflicto vasco*, dada la dificultad fundamental que ello implica tanto en el ámbito moral como en el pedagógico.

Para acabar, y en relación con la cuestión central, podemos afirmar que la base social que apoya en Euskadi la educación para la paz es estrecha esencialmente por dos razones: por un lado, porque los valores y, más en concreto, los comportamientos proclives a su implantación se concentran en un sector no muy amplio del colectivo del profesorado; por otro, porque los niveles de consistencia actitudes-conducta son más bien bajos.

Bibliografía

BRAUN, Norman, y Axel FRANZEN (1995): «Umweltverhalten und Rationalität», *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 47 (2), 231-248.

CORTINA, Adela (1996): *El quehacer ético: guía para la educación moral*, Madrid, Santillana (Aula XXI, 61).

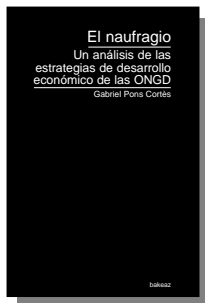
- DOHERTY, Michael (1995): «Avoidance», *Journal for Community Relations Trainers and Practitioners*, 11 (invierno 1995-1996), 3-4.
- ETXEBERRIA, Xabier (1999): *La educación ante la violencia en el País Vasco*, Bilbao, Bakeaz (Cuadernos Bakeaz, 31).
- (2004): «Ante la violencia de ETA no cabe la neutralidad del educador», *El País*, 12/01/04.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (1996): «Papel del profesor en la educación en valores y el desarrollo personal-social». Ponencia presentada en las Jornadas *Ciudad de Cáceres* para el Desarrollo Afectivo-Social y la Educación en Valores, AIDEX, 62-64.
- INVESTIGACIÓN DEL PARTENARIADO (2003): *La educación para la convivencia y la paz*. Documento interno.
- ZURBANO, José Luis (1999): *Bases de una educación para la paz y la convivencia*, Pamplona, Gobierno de Navarra (Fondo de Publicaciones).

Cuadernos Bakeaz • Educación para la paz

- Xabier Etxeberria, *Antirracismo*. Ref.: CB02.
Xabier Etxeberria, *Sobre la tolerancia y lo intolerable*. Ref.: CB04.
Xesús R. Jares, *Los sustratos teóricos de la educación para la paz*. Ref.: CB08.
Juan José Celorio, *La educación para el desarrollo*. Ref.: CB09.
Angela Mª Da Silva Gomes, *Educación antirracista e interculturalidad*. Ref.: CB10.
Pedro Sáez Ortega, *La educación para la paz en el currículo de la reforma*. Ref.: CB11.
Xabier Etxeberria, *Objeción de conciencia e insumisión*. Ref.: CB13.
Xabier Etxeberria, *Ética de la desobediencia civil*. Ref.: CB20.
Luis Alfonso Aranguren Gonzalo, *Educación en la reinención de la solidaridad*. Ref.: CB22.
Xabier Etxeberria, *“Lo humano irreductible” de los derechos humanos*. Ref.: CB28.
Xesús R. Jares, *Educación y derechos humanos*. Ref.: CB29.
Xabier Etxeberria, *La educación ante la violencia en el País Vasco*. Ref.: CB31.
Xabier Etxeberria, *La no violencia en el ámbito educativo*. Ref.: CB37.
Martín Alonso, *Universales del odio: resortes intelectuales del fanatismo y la barbarie*. Ref.: CB40.
Xabier Etxeberria, *Ignacio Ellacuría: testimonio y mensaje/Ignacio Ellacuría: testigantza eta mezua*. Ref.: CB47.
Xesús R. Jares, *Educación para la paz después del 11/09/01*. Ref.: CB49.
Johan Galtung, *Conflicto, guerra y paz, a vista de pájaro. Y cómo los aborda el grueso de los políticos y periodistas*. Ref.: CB54.
Carmen Magallón, *Las mujeres como sujeto colectivo de construcción de paz*. Ref.: CB61.



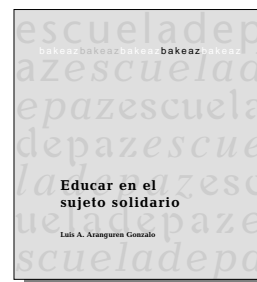
Serie General



- Kepa Aulestia, Xabier Etxeberria, Carlos Martínez Gorriarán y Demetrio Velasco, *Razones contra la violencia. Por la convivencia democrática en el País Vasco*, volumen I. Ref.: SG04.
Aurelio Arteta, Demetrio Velasco e Imanol Zubero, *Razones contra la violencia. Por la convivencia democrática en el País Vasco*, volumen II. Ref.: SG05.
Antonio Beristain, Xabier Etxeberria, Tomás Fernández Aúz y José María Mardones, *Razones contra la violencia. Por la convivencia democrática en el País Vasco*, volumen III. Ref.: SG06.
Leah Levin, *Derechos humanos: preguntas y respuestas*. Ref.: SG07.
Gabriel Pons Cortès, *El naufragio. Un análisis de las estrategias de desarrollo económico de las ONGD*. Ref.: SG10.
Carlos Gómez Gil, *Oportunidades perdidas. El estado de la Ayuda Oficial al Desarrollo en España*. Ref.: SG11.
Xabier Etxeberria, *La educación para la paz ante la violencia de ETA*. Ref.: SG12.
Martín Alonso, *Universales del odio. Creencias, emociones y violencia*. Ref.: SG13.

Escuela de Paz

- Xesús R. Jares, *La educación para la convivencia como proceso de alfabetización en conflictos. Propuestas de formación*. Ref.: EP01.
Susana Fernández Sola, *Actitudes y comportamientos hacia la educación para la paz en Euskadi*. Ref.: EP02.
Pedro Sáez Ortega, *El otro en la construcción de una cultura de paz*. Ref.: EP03.
Luis A. Aranguren Gonzalo, *Educación en el sujeto solidario*. Ref.: EP04.
Juan José Celorio, *Educación para la paz y el desarrollo en épocas de globalización*. Ref.: EP05.
Anna Bastida, *Educación para la paz desde la guerra*. Ref.: EP06.



En el presente estudio se analizan las actitudes y los comportamientos de la comunidad escolar vasca en general, y del profesorado en particular, en relación con la educación para la paz.

Teniendo en cuenta que las actitudes y los comportamientos en este terreno son multidimensionales, se expone en este texto un gradiente que permita que éstos, mediante unos parámetros reconocibles que, a su vez, incluyen unos indicadores, puedan ser expresados de forma diferencial. Estas dimensiones son: la *sensibilización* sobre la educación para la paz, el interés por ella y la preocupación general no comprometida ni determinada; el *conocimiento*, con mayor o menor detalle, de su significado; la *deseabilidad/disposición de actuar* en un sentido favorable a su desarrollo, en virtud de los estímulos o de las limitaciones asociados a cada comportamiento; la implicación activa y personal del sujeto en la implantación de esta materia, es decir, la realización de *acciones individuales* proclives a impulsar la educación por la paz; y, por último, las *acciones como colectivo*.

Susana Fernández Sola es socióloga, y autora de varios artículos de investigación sobre la educación para la paz en la red educativa de la Comunidad Autónoma del País Vasco.