

# Educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco

EUSKO JAURLARITZA



GOBIERNO VASCO

JUSTIZIA, LAN ETA  
GIZARTE SEGURANTZA SAILA

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE  
ETA IKERKETA SAILA

KULTURA SAILA

DEPARTAMENTO DE JUSTICIA,  
EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL

DEPARTAMENTO DE EDUCACION,  
UNIVERSIDADES E INVESTIGACION

DEPARTAMENTO DE CULTURA

# Educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la CAPV

**EUSKO JAURLARITZA**



**GOBIERNO VASCO**

JUSTIZIA, LAN ETA  
GIZARTE SEGURANTZA SAILA

HEZKUNTZA, UNIBERTSITATE  
ETA IKERKETA SAILA

KULTURA SAILA

DEPARTAMENTO DE JUSTICIA,  
EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,  
UNIVERSIDADES E INVESTIGACIÓN

DEPARTAMENTO DE CULTURA

**Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia**

Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco

Vitoria-Gasteiz, 2004

**Educación** para la convivencia y la paz en los centros escolares de la CAPV. – 1ª ed. – Vitoria-Gasteiz : Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia = Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 2004

p. ; cm

Contiene, además, con portada y paginación propias, texto contrapuesto en euskera: «Bizikidetzeta eta bakearen aldeko heziketa EAEko ikastetxeetan»

ISBN 84-457-2206-9

1. Educación para la paz. I. Euskadi. Departamento de Justicia, Empleo y Seguridad Social. II. Euskadi. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. III. Euskadi. Departamento de Cultura. IV. Título (euskera). 37.035

Entidades colaboradoras:

Departamento de Educación, Universidades e Investigación

Dirección de Derechos Humanos, del Departamento de Justicia, Empleo y Seguridad Social.

Consejo Vasco de la Juventud, en nombre de la Dirección de la Juventud, del Departamento de Cultura.

Organizaciones: Elkarri, Gesto por la Paz, Gernika Gogoratuz y UNESCO Ertxea.

Edición: 1.ª, diciembre 2004

Tirada: 1.000 ejemplares

© Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco  
Departamento de Justicia, Empleo y Seguridad Social  
Departamento de Educación, Universidades e Investigación  
Departamento de Cultura

Internet: [www.euskadi.net](http://www.euskadi.net)

Edita: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia  
Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco  
Donostia-San Sebastián, 1 - 01010 Vitoria-Gasteiz

Fotocomposición: Composiciones RALI, S. A.  
Particular de Costa, 8-10, 7.ª - 48010 BILBAO

Impresión: Estudios Gráficos ZURE, S.A.  
Ctra. Lutzana-Asua, 24-A - Erandio Goikoa (BIZKAIA)

ISBN: 84-457-2206-9

Depósito legal: BI-3100/04

# Presentación

Aprender a convivir constituye uno de los pilares sobre los que ha de edificar la educación, tal como lo recomienda la UNESCO en un informe sobre la educación del siglo XXI. En la nueva sociedad en la que se abren nuevas vías de comunicación y se van difuminando las fronteras entre personas, pueblos y culturas, aprender a convivir en paz constituye una demanda generalizada y, en el País Vasco, con mayor motivo y de una forma más intensa.

A lo largo de la última década se han realizado múltiples esfuerzos institucionales de cara a la elaboración de unas bases comunes en lo referente a la Educación para la Paz. Así, en 1998, desde Lehendakaritza y el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco se elaboró, junto con las organizaciones sociales que trabajan la educación para la paz en el País Vasco, el trabajo *Educación para la paz en Euskal Herria. Fundamentos y propuestas para potenciar y desarrollar la educación para la paz en el País Vasco*. Una de las principales propuestas que se hacían desde los grupos era la elaboración de un *mapa de situación*. El objetivo de partida era disponer de una foto fija de la situación de la educación para la paz, a partir de la cual, diseñar propuestas y definir tipos de intervención y necesidades que habrían de ser cubiertas.

A partir del año 2000, y con el impulso de la Dirección de Derechos Humanos y Cooperación con la Justicia perteneciente al Departamento de Justicia, Empleo y Seguridad Social del Gobierno Vasco y apoyada por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación y por la Dirección de Juventud y Acción Comunitaria del Departamento de Cultura, a través del Consejo de la Juventud de Euzkadi, se constituyó un equipo de técnicos y expertos para la realización del *mapa de situación* que describiera la realidad, necesidades y propuestas acerca de la educación para la convivencia y la paz en la educación formal y no formal en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Fruto de este trabajo son los dos estudios que ahora se publican relativos a la situación de la educación para la convivencia y la paz en el ámbito escolar y en la educación no formal en la Comunidad Autónoma, cuyo contenido constituye la base fundamental para el desarrollo de las políticas que en materia de educación para la paz quiere llevar adelante este Gobierno.

Cuando se plantea una demanda educativa, en primer lugar, se piensa en la escuela, a la que todas las personas han de acudir y en la que permanecen durante una parte importante de su vida, especialmente en las fases más decisivas de su desarrollo personal. Los centros escolares son lugares donde viven juntas personas de distinto origen familiar y social; aprenden a convivir en un clima positivo y constructivo; y adquieren los aprendizajes culturales básicos, que constituyen un referente común. Esta es una de las ra-

zones por las que todos los colectivos de la comunidad educativa reconocen que les corresponde un papel importante y necesario, pero no exclusivo, en la educación para la convivencia y la paz.

En este sentido, los grupos de tiempo libre y las asociaciones tienen un papel de especial relevancia, dado su carácter voluntario. En ellos se realiza una labor educativa intencionada con una metodología dinámica y vivencial, en un contexto de convivencia y cooperación permanente.

Es por esta razón que los informes son dos, cubriendo uno el ámbito escolar o de enseñanza formal y el otro el extraescolar o enseñanza no formal

El Gobierno Vasco es plenamente consciente de la responsabilidad que le compete en esta materia. Tenemos la convicción de que son las instituciones públicas las que tienen que aceptar el reto de liderar a toda la sociedad en el desarrollo de una auténtica cultura de paz y convivencia. Por ello, los titulares de los tres departamentos firmantes, en nombre de todo el Gobierno, asumimos la responsabilidad de impulsar decididamente la educación para la paz como instrumento imprescindible para avanzar en el camino señalado.

Somos conscientes de que ésta es una tarea permanente que no parte de cero, pues hay un importante trabajo desarrollado a través de iniciativas diversas que hay que valorar en su justa medida y de las que hay que aprender como de experiencias válidas, pero que requiere un abordaje más intenso y decidido.

Nuestra misión se encaminará, pues, a la coordinación y dinamización de las diferentes iniciativas existentes, con el fin de garantizar la coherencia de todos los programas desarrollados hasta el momento, pero muy fundamentalmente volcaremos nuestras energías en la determinación de nuevas líneas de actuación que se emprendan en el futuro.

En definitiva, sirvan estas líneas de presentación de estos estudios como reconocimiento, por parte del Ejecutivo, del rango de objetivo político de primera magnitud que tiene la educación para la paz y la convivencia en el camino hacia un futuro más armonioso y humano de la sociedad vasca, un camino para cuyo recorrido se requiere el concurso activo de las instituciones públicas, por supuesto, pero también de la ciudadanía, a través de la familia, de los grupos de tiempo libre, de los medios de comunicación, etc. La conjunción de todas las fuerzas en una misma dirección permitirá avanzar hacia el objetivo señalado. En esa dirección está el Gobierno.

JOSEBA AZKARRAGA  
Consejero de Justicia,  
Empleo y Seguridad Social

ANJELES IZTUETA  
Consejera de Educación,  
Universidades e Investigación

MIREN AZKARATE  
Consejera de Cultura

# Índice

Introducción .....	9
--------------------	---

## PRIMERA PARTE MARCO GENERAL

1. Historia de la educación para la paz .....	13
2. Algunos conceptos básicos de la educación para la convivencia y la paz .....	15
2.1. El concepto de paz positiva .....	15
2.2. La perspectiva creativa del conflicto .....	17
3. La educación para la convivencia y la paz.....	19
3.1. Paradigmas y definición de la educación para la convivencia y la paz.....	19
3.2. Objetivos y dimensiones en la educación para la convivencia y la paz.....	20
3.3. La educación para la convivencia y la paz en la educación formal.....	22
4. Panorama de la educación para la convivencia y la paz .....	27
4.1. Ámbito internacional.....	27
4.2. Ámbito estatal.....	28
4.3. Ámbito vasco.....	31

## SEGUNDA PARTE ESTUDIO SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA CONVIVENCIA Y LA PAZ EN LOS CENTROS ESCOLARES DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO

5. La convivencia en los centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco.....	37
5.1. El clima escolar en los centros educativos de la CAPV.....	37
5.2. Conductas inadecuadas en la convivencia escolar .....	49
5.3. La promoción de la convivencia en los centros escolares.....	59
5.4. Conclusiones sobre la convivencia en los centros escolares de la CAPV .....	69
6. La educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco .....	73
6.1. Sentido de la educación para la convivencia y la paz .....	73
6.2. Necesidad de la educación para la convivencia y la paz en los centros escolares.....	80

6.3.	La educación para la convivencia y la paz, proyecto de centro .....	83
6.4.	Programas específicos de la educación para la convivencia y la paz .....	86
6.5.	Los responsables de la educación para la convivencia y la paz en los centros escolares .....	91
6.6.	Conclusiones sobre la ECyP en los centros escolares de la CAPV .....	98
<b>7.</b>	<b>Los centros escolares ante el conflicto vasco .....</b>	<b>101</b>
7.1.	Ideas asociadas al conflicto en la comunidad educativa vasca .....	101
7.2.	Incidencia del conflicto vasco en la vida escolar .....	103
7.3.	Actuación de los centros escolares ante el conflicto vasco .....	106
7.4.	Actuación de las instituciones educativas ante el conflicto vasco .....	112
7.5.	Conclusiones sobre los centros escolares ante el conflicto vasco .....	114
<b>8.</b>	<b>Propuestas .....</b>	<b>117</b>
8.1	Al departamento de educación, universidades e investigación corresponde liderar la educación para la convivencia y la paz en los centros escolares .....	117
8.2	La colaboración de otros departamentos e instituciones es necesaria para reforzar y hacer eficaz la educación para la convivencia y la paz .....	119
8.3	A los centros escolares corresponde impulsar y desarrollar la conducción para la convivencia y la paz .....	120
8.4	Las familias son agentes básicos en la educación de la convivencia y la paz .....	122
<b>9.</b>	<b>Metodología .....</b>	<b>123</b>
9.1.	Los cuestionarios .....	123
9.2.	La muestra .....	125
9.3.	Análisis de datos estadísticos .....	139
9.4.	Grupo de discusión .....	140
9.5.	Elaboración del informe .....	142

## ANEXOS

<b>Anexo I.</b>	<b>Bibliografía y otras fuentes de información .....</b>	<b>147</b>
<b>Anexo II.</b>	<b>Selección buenas prácticas en la educación reglada .....</b>	<b>159</b>
<b>Índice de tablas y gráficos .....</b>	<b>.....</b>	<b>175</b>

# Introducción

La idea de elaborar un «mapa de situación» que muestre datos, necesidades, expectativas sociales y realice propuestas acerca de la educación para la convivencia y la paz en la educación no universitaria vasca nació en el marco del *Plan de humanización de procesos de paz*, impulsado en el año 1999 por la Dirección de Derechos Humanos y Cooperación con la Justicia perteneciente al Departamento de Justicia, Empleo y Seguridad Social del Gobierno Vasco y apoyada por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación y por la Dirección de Juventud y Acción Comunitaria, este último a través del Consejo de la Juventud de Euskadi, del Departamento de Cultura.

Alteradas las circunstancias que propiciaron el nacimiento del citado plan de humanización decayó su desarrollo general, pero la presente iniciativa tenía calado y consistencia propias como para justificar su continuación. Así, se asumieron como objetivos principales los siguientes:

- Conocer la situación actual y las necesidades globales del sistema vasco de educación reglada y no reglada en relación a la educación para la paz y la convivencia.
- Promover un conjunto de estrategias y acciones encaminadas a la introducción de la educación para la paz y la convivencia en el curriculum de la Comunidad Autónoma.
- Recopilar y difundir los materiales educativos existentes para este fin.
- Organizar y activar un equipo de expertos con colaboración nacional e internacional que elaboren un mapa de situación y una propuesta de actuación global en educación para la paz y la convivencia para el País Vasco.
- Elaborar un informe de conclusiones y recomendaciones que concreten el proceso de aplicación de las mismas.
- Establecer una base de datos de los materiales de educación para la paz y la convivencia disponibles en la CAPV.

Para el logro de estos fines se conforma un grupo de personas expertas que desarrolle las iniciativas necesarias para realizar las actividades anteriormente citadas.

Este grupo ha compatibilizado la elaboración del marco teórico con una investigación que aporte datos fiables para elaborar un mapa de situación y a partir de éste poder elaborar las conclusiones y orientaciones necesarias para abordar la educación para la convivencia y la paz de manera óptima y con la máxima implicación de los distintos sectores sociales.

El trabajo ha sido realizado por personas pertenecientes a distintos colectivos que están implicados en la educación para la convivencia y la paz y los tres departamentos anteriormente citados:

- Elkarri: Susana Fernández
- Gesto por la Paz: Susana Harillo
- Gernika Gogoratuz: Mireia Uranga
- Unesco Etxea: Mónica Vázquez.
- El Departamento de Educación, Universidades e Investigación, a través de la Dirección de Innovación Educativa y en el marco del Programa de Educación para la Convivencia, se encarga de dirigir el proyecto (Nélida Zaitegi) y de redactar el informe final (Luis Otano).
- El Departamento de Cultura, por la Dirección de Juventud y Acción Comunitaria a través del Consejo de la Juventud de Euskadi, se incorpora al grupo más tarde (Gorka Ruiz).
- El Departamento de Justicia, Empleo y Seguridad Social a través de la Dirección de DDHH, en los últimos meses (Joseba Basagoti).
- El trabajo de campo de encuestación y grupos de discusión, así como el tratamiento estadístico, ha sido llevado a cabo por la empresa Datlan, Investigación Aplicada, que también ha proporcionado apoyo técnico para la estructuración de los cuestionarios y maquetación del documento en sus distintas fases

En momentos puntuales se ha contado con el asesoramiento de expertos nacionales (Jesús Xares) e internacionales (Alan Smith).

# Marco general

P R I M E R A P A R T E

# Historia de la educación para la paz



Los conceptos y prácticas actuales sobre educación para la paz son fruto de una larga trayectoria. No hay acuerdo sobre sus inicios. Algunos autores hablan de J. A. Comenius como iniciador de las reflexiones sobre la educación para la paz. Éste partía de tres supuestos:

- La fe en la naturaleza humana y en su armonía.
- La necesidad del utopismo pedagógico y de un proyecto educativo general para que el ser humano consiguiese la paz.
- La firme creencia en el mundialismo o universalismo.

Los primeros programas se aplicaron a comienzos del siglo XIX por filósofos y educadores reformistas.

*A comienzos del siglo XX* en un contexto marcado por el estallido de la Primera Guerra Mundial, el *movimiento de la Escuela Nueva* subrayó la necesidad de revisar las prácticas pedagógicas tradicionales y de trabajar para una comprensión internacional que permitiera superar las tensiones y hostilidades entre los estados. Propusieron enfoques más flexibles tanto en la organización del centro como del aula, centrandó el trabajo en la experiencia activa de los estudiantes.

Con el estallido de la guerra creció el espíritu militarista y los educadores por la paz fueron perseguidos. Para superar estos obstáculos comenzaron a desarrollar programas que no hablaban explícitamente de paz sino de reducción de violencia u otros aspectos relacionados. Nada más finalizar la contienda se produce un animado movimiento educativo caracterizado fundamentalmente por la idea de evitar la guerra así como por su fuerte componente internacionalista. Esta fase de entusiasmo dura hasta los años treinta, cuando las ideas totalitarias como el fascismo y el nazismo experimentan un importante ascenso.

Un segundo impulso importante tuvo lugar *después de la 2ª Guerra Mundial*. Se quiso promover la comprensión internacional a través de la formación en temas interculturales y de cooperación internacional y se comenzaron a promover contactos e intercambios entre escuelas de diversos países. Ambas vías fueron impulsadas con la creación de las Naciones Unidas y más específicamente de la *UNESCO* con su Proyecto de Escuelas Asociadas que incorporó a la comprensión internacional, la educación para los derechos humanos y para el desarme.

El tercer hito surge en los *años 60* con el nacimiento de la *investigación por la paz* como disciplina científica orientada a integrar la educación, la investigación y la acción. Aunque el movimiento de la investigación para la paz nace en EE.UU., va a ser en Europa donde esta nueva disciplina va a desarrollar

sus propuestas, estudios y autores más influyentes, especialmente en Suecia y Noruega. En 1959 se constituye en Oslo el Instituto de Investigación Social, un departamento de investigación sobre conflictos dirigido por Johan Galtung, quien se convertirá en referente obligado al hablar de investigación para la Paz. En 1964 se crea IPRA (Asociación internacional de investigación por la paz). Se recogen las ideas de Johan Galtung sobre violencia estructural, o las propuestas de P. Freire ligando la educación con la necesidad de desarrollo de los pueblos y la superación de las desigualdades sociales. Desde el principio se plantea que cualquier contribución teórica en este campo debe servir para realizar un cambio o una transformación social. Desde el origen se resalta la necesidad de unidad y mutua interacción entre la investigación, la acción y la educación para la paz.

Otro de los ríos que vierte en la concepción actual de la educación por la paz es *el legado de la no violencia*. A partir de las propuestas y prácticas tanto sociales como pedagógicas de Gandhi, se crea toda una corriente educativa que basa su trabajo en los principios gandhianos de firmeza en la verdad y acción no violenta, así como en el desarrollo de la autonomía personal y la desobediencia a estructuras injustas. En el terreno educativo surgen experiencias de educación basada en los principios de la no violencia, como la Escuela de Barbiana. El propio alumnado, a través de su obra «Carta a una maestra», critica el autoritarismo, el conformismo y la función segregacionista del sistema educativo tradicional.

En los *años 70*, en plena carrera armamentística y desarrollo de las armas nucleares, se puso especial énfasis en aspectos relacionados con la industria de armas, la *amenaza nuclear* y la bipolaridad del mundo, en dos bloques militares enfrentados. Se multiplicaron los materiales y propuestas para trabajar todos estos temas y al mismo tiempo comenzaron a proponerse metodologías de trabajo más activas, promoviendo la investigación-acción-participativa en las temáticas de educación por la paz.

Con la progresiva pérdida de influencia política del movimiento por la paz, hacia finales de los *años 80* el colectivo de educación por la paz gira de manera clara de enfoques cognitivos a enfoques totalmente prácticos, y pone el acento en la *convivencia dentro de la comunidad cercana* (el aula, la escuela, el barrio, etc.) como vías para cultivar valores y actitudes que puedan servir también a niveles sociales y en ámbitos internacionales. Se pretende preparar a los estudiantes para participar de forma activa y responsable en la construcción de una cultura de paz actuando desde la propia comunidad. Se trata de trabajar a partir de experiencias significativas que incidan en las actitudes y puedan trasladarse del marco escolar o otros ámbitos.

De aquí han surgido todos los programas de tratamiento no violento de conflictos que incluyen la comunicación asertiva, el diálogo creativo, la negociación, la mediación o la confrontación no violenta.

En los *años 90*, la educación por la paz se ha relacionado estrechamente con la educación intercultural, en la medida en que trata aspectos ligados a la convivencia intercultural, en cuya reflexión y práctica participan profesionales y escuelas de diferentes culturas y ámbitos geográficos.

El desarrollo de las nuevas tecnologías ha contribuido decisivamente a esta línea de trabajo. Gracias a Internet se establecen redes entre profesionales y grupos, es posible comunicarse inmediatamente con cualquier país del mundo y tener acceso a materiales, experiencias, centros y personas está marcando la nueva era de educación por la paz en la que los señores de la guerra se comunican con mucha rapidez pero los guerreros de la paz también.

# Algunos conceptos básicos de la educación para la convivencia y la paz

La educación para la paz, actualmente, se fundamenta sobre dos conceptos básicos:

- El concepto de paz positiva; y
- La perspectiva creativa del conflicto

---

## 2.1. El concepto de paz positiva

Según la concepción tradicional, heredada del concepto de paz romana y dominante en el mundo occidental especialmente tras el nacimiento de los Estados-nación, la paz es la ausencia de conflictos bélicos entre Estados.

Es una concepción negativa de la paz, de disuasión de la utilización de la violencia por parte del enemigo gracias a la mayor capacidad de destrucción. Así la entendían los romanos cuando decían: «si quieres la paz, prepárate para la guerra».

La paz se plantea en dos direcciones:

- El mantenimiento de la unidad y el orden interior, posición favorecedora de los intereses dominantes.
- La defensa frente al exterior de las propias fronteras.

### La paz negativa

Esta concepción pone el énfasis en la ausencia de violencia directa. La paz sería simplemente «no guerra». Por tanto, presupone un apartado militar que garantice el orden, disuada al enemigo y garantice la perpetuación del *statu quo*.

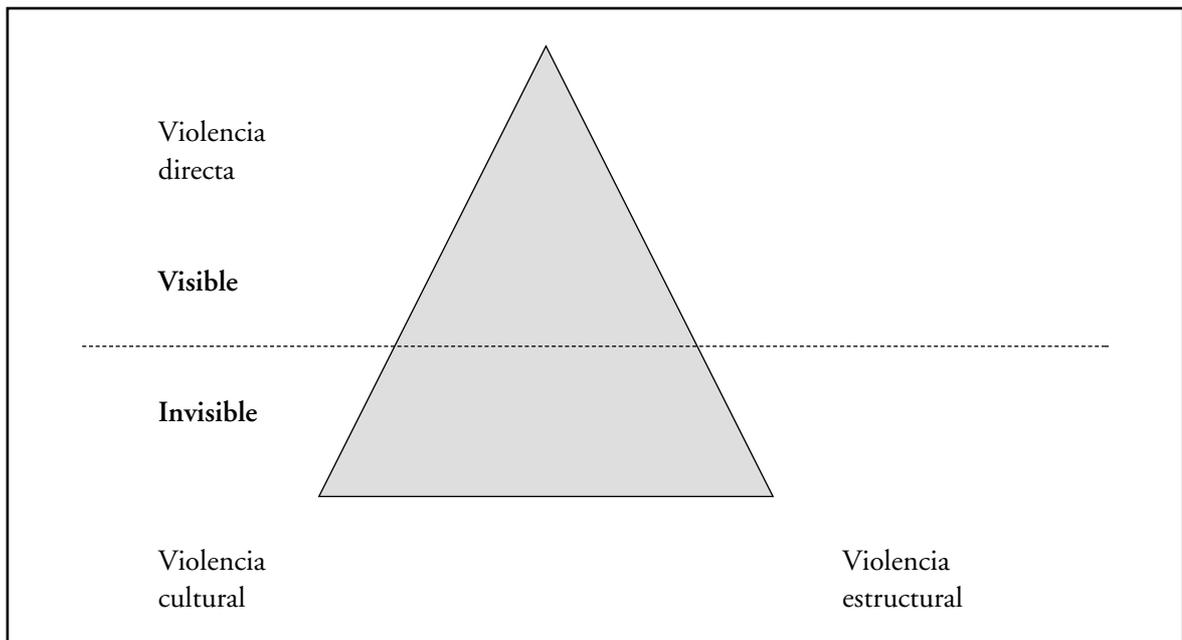
A partir de las investigaciones para la paz, el concepto de paz adquiere una nueva dimensión al ser concebida no sólo como contraria a la guerra, sino a todo tipo de violencia. Como escribe Johan Galtung (1998), «la violencia directa, física y/o verbal, es visible en forma de conductas. Pero la acción humana no nace de la nada, tiene raíces. Se indican dos: una cultura de violencia (heroica, patriótica, patriarcal, etc.)

y una estructura que en sí misma es violenta por ser demasiado represiva, explotadora o alienadora; demasiado dura o demasiado laxa para el bienestar de la gente».

Así, se distingue entre:

- Violencia directa: física o agresión.
- Violencia estructural: pobreza (privación de las necesidades básicas), represión (privación de los derechos humanos), alienación (privación de las necesidades superiores), es decir, toda estructura social y política que impide a los seres humanos desarrollar sus potencialidades.
- Violencia cultural: elementos culturales que justifican el uso de la violencia directa o la limitación perpetuada en el tiempo del ejercicio de sus derechos básicos a parte de la población.

De modo gráfico el mapa de la violencia podría reflejarse a través del siguiente triángulo:



Esta ampliación de ideas en torno a la violencia trae consigo un nuevo concepto de paz:

Se considera a la paz como un proceso dinámico y permanente y no como una referencia estática o inmóvil. Relaciona el concepto de paz con el de justicia social amplia y violencia reducida; así como con el de desarrollo y derechos humanos. En este sentido, Galtung sostiene que «llamar paz a una situación en la que imperan la pobreza, la represión y la alienación es una parodia del concepto de paz».

De todo lo anterior deriva el concepto actual de paz, mucho más enriquecedor y de características diferentes al concepto tradicional:

#### La paz positiva

Supone un nivel reducido de violencia directa y un elevado nivel de justicia y cultura reconciliadora. Se persigue la eliminación de la violencia estructural y cultural al tiempo que se busca la armonía social y el respeto a los derechos de todos. Según esta concepción, dominante en la actualidad en el campo de la educación para la paz, los valores prioritarios son la igualdad, la justicia y la solidaridad.

La paz no se limita a la ausencia de circunstancias y condiciones no deseadas, sino que requiere la presencia de condiciones y circunstancias deseadas. La paz positiva exige justicia, igualdad, solidaridad y reciprocidad en las relaciones e interacciones. No puede haber paz positiva, aunque no haya enfrentamiento abierto, si las relaciones sociales, en todos sus niveles, están caracterizadas por el dominio, la injusticia, la desigualdad y la falta de reciprocidad.

Actualmente esta idea de paz positiva se está ampliando, ligando paz no tanto a la ausencia de violencia como a la vida misma. Es la cualidad que caracteriza las relaciones cuando son de apoyo y enriquecimiento mutuo, cuando se dan en un marco de colaboración. Esta paz se refiere también a los gestos de humanidad y de apoyo a la vida que subyacen a todo tipo de situación de violencia: personas de bandos enemigos que se arropan en medio de una contienda, actores en conflicto que eluden las estructuras para apoyar la vida que hay en juego o personas comunes que se enfrentan con coraje a gestos de violencia cultural.

Este nuevo concepto de paz está estrechamente unido a la idea de desarrollo y a todos aquellos procesos que honran la vida: el cuidado del medio ambiente, la igualdad de derechos y opciones entre sexos y entre culturas, etc.

Se puede decir que la paz hoy aspira a una globalización de los derechos humanos y se refiere a todas las dimensiones de la vida: intrapersonal, interpersonal, grupal, social, nacional, internacional, etc.

---

## 2.2. La perspectiva creativa del conflicto

Como consecuencia de las investigaciones para la paz, también se reformula el concepto de conflicto, tradicionalmente asociado con lo negativo, la violencia, agresión.

La concepción de conflicto dominante en la actualidad considera al conflicto en su sentido negativo, como sinónimo de desgracia, problema y no deseable. Existe incluso la acepción que lo asocia a la violencia y que confunde determinadas manifestaciones o respuestas al conflicto con su propia naturaleza. Se toma como un componente peyorativo hacia las partes en litigio, al presentar estas conductas diferentes o críticas hacia determinados valores o comportamientos establecidos.

En el ámbito escolar se percibe como disfunción o patología, situación que es preciso corregir y evitar; la consideración suele ser la de perturbación del orden de la clase o desacuerdo entre la atención que requiere la perturbación y la efectividad.

Solemos percibirlo por medio de sus consecuencias destructivas; existe reticencia y actitud negativa ya que supone exponerse y arriesgarse al daño propio. Al enfrentarnos a nuestros antagonistas realizamos una valoración propia, valoramos nuestra significación como personas y hacemos un juicio sobre el respeto y estima que nos tenemos.

Como la raíz más profunda es la propia valoración, entramos al conflicto con un sentido agudo de que nuestra significación como personas está totalmente ligada a ganarlo, y lo percibimos en términos de competitividad. De esta manera, el conflicto puede suponer una situación de pura dicotomía: lucha entre partes mutuamente exclusivas, por lo que se buscan formas de evitarlo o, cuando inevitablemente se presenta, se afronta con actitudes competitivas y defensivas.

Lederach dice que «tanto la intuición popular como muchas de las definiciones científicas presentan al conflicto como un fenómeno desagradable e intrínsecamente malo».

Paco Cascón concluye que «la mayoría (incluidos educadores y educadoras) sentimos que no hemos sido educados para enfrentar los conflictos de una manera positiva y que por tanto, nos faltan herramientas y recursos».

Definido en este sentido, «un conflicto es la interacción de personas con objetivos incompatibles» (Lederach).

Galtung, por otro lado, aboga a favor de «una perspectiva positiva del conflicto: el conflicto como un reto; la incompatibilidad de metas es un desafío tremendo, tanto intelectual como emocionalmente, para las partes involucradas. Así el conflicto puede enfocarse como una de las fuerzas motivadoras de nuestra existencia, como una causa, un concomitante y consecuencia del cambio, como un elemento tan necesario para la vida social, como el aire para la vida humana».

Lederach afirma también que «el conflicto es esencialmente un proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo en el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo».

El Seminario de educación para la paz de la Asociación Pro Derechos Humanos (APDH-CIP) concluye: «la educación para la paz ve en el conflicto uno de sus objetivos principales, y lo toma como referencia y punto de partida para la siguiente reflexión: ¿sabemos resolver los conflictos? Normalmente el conflicto suele considerarse negativo, algo desagradable. Esto tal vez sea así porque percibimos el conflicto a través de las consecuencias destructivas que tiene a veces la forma habitual de resolverlo, y no desde el conflicto en sí... Conflicto no equivale a violencia; al contrario, es un componente básico de la vida social de los seres humanos».

En el *Libro Vasco de Educación para la paz* se plantea que «el conflicto es consustancial a la vida, es la propia relación. Somos seres que se hacen con otros, somos seres en relación y la relación es conflictiva de por sí en cuanto que en ella intervienen individualidades diferentes. El conflicto es inherente a la diferencia y a la relación humana necesaria. En este sentido el conflicto deja de ser algo negativo o positivo en sí mismo. Lo positivo o lo negativo será la forma de su resolución, de ese enfrentamiento entre individualidades diferentes, entre personas distintas que viven y se relacionan».

Asimismo, se afirma que «en este mismo sentido el conflicto deja de ser algo negativo o positivo en sí mismo. El carácter positivo o negativo vendrá marcado por la forma de relacionarnos, según sea ésta sumisa, dominadora o igualitaria. Lo positivo o negativo es la forma de resolución de ese enfrentamiento entre individualidades distintas, entre personas diferentes que viven y se relacionan. Además, los conflictos son factores necesarios para nuestro desarrollo personal así como para el desarrollo de los colectivos o grupos en los que participamos; debemos por lo tanto, educarnos en el conflicto, aprender a descubrir los conflictos que vivimos, afrontarlos, investigar sus causas y ser capaces de darles respuestas positivas que faciliten nuestro crecimiento como personas y como colectivo».

La educación para la paz entiende el conflicto como un proceso natural y consustancial a la existencia humana. Considera la agresividad como propia del comportamiento humano, no negativa en sí misma sino positiva y necesaria como fuerza que debe ser canalizada hacia actividades útiles.

# La educación } para la convivencia y la paz }

---

## 3.1. Paradigmas y definición de la Educación para la Convivencia y la Paz (ECyP)

Se diferencian, como hace M<sup>a</sup> Carmen López, tres paradigmas en el modo de entender y enfocar la ECyP: técnico-positivista, hermenéutico-interpretativo y sociocrítico.

- El primero, el *técnico-positivista*, tiene su origen en el positivismo lógico, por lo que la ECyP se presenta desde esta concepción como un proceso de transmisión de los aspectos observables y cuantificables de la paz. El alumno asume un papel pasivo, que recoge una información, por la que conoce las condiciones precisas para la paz y las causas y manifestaciones de su ausencia, sin cuestionar el contexto social y educativo en que se producen y sin plantear el paso del conocimiento a la acción. El modelo de ECyP que se deriva de esta concepción resulta despersonalizado y alienante para el alumnado, y al profesorado se le adjudica un papel de simple transmisor de una información.
- El paradigma *hermenéutico-interpretativo* busca la comprensión de los fenómenos que afectan a la convivencia y la paz, a partir del análisis de situaciones de la realidad, sobre todo de la más cercana, tratando al mismo tiempo de mejorarla. Se reivindica la dimensión moral de la actividad educativa, la necesidad de comprender las intenciones y razones de los sujetos que participan, así como los significados de las actuaciones de otros sujetos con los que interactúan. Se confía en la educación como la vía idónea, no sólo para evitar los conflictos, sino para darles solución. El profesor, desde esta concepción, es un agente activo, un profesional que investiga y reflexiona sobre su práctica.
- La perspectiva *socio-crítica* estudia los fenómenos sociales desde los espacios socio-políticos en que acontecen. La ECyP es una perspectiva que está presente en la totalidad de las materias del currículo y elementos que configuran la estructura escolar y que, además, debe tener una proyección extraescolar, que permita superar los límites de la escuela. Es una perspectiva positiva y creativa del conflicto como algo inherente a los propios procesos educativos. Se exige la presencia de profesionales reflexivos capaces de desarrollar una moral autónoma desde la que clarificar los valores que tácticamente regulan sus prácticas y restablecer la coherencia y continuidad entre esos valores y su acción.

Algunos sitúan la educación para la convivencia y la paz en el ámbito de la ética, en cuanto prepara para emitir un juicio moral de denuncia de las situaciones de violencia en cualquiera de sus manifestaciones y de guía de los comportamientos individuales. Otros la sitúan más cerca de la política en cuanto

la ECyP exige un compromiso práctico de contribuir a la eliminación de las condiciones de injusticia y de violencia para avanzar hacia la paz. Sin negar la estrecha relación de la ECyP tanto con la moral como con la política, hoy se sitúa sobre todo en el ámbito de la cultura. Se trata de construir unas claves nuevas para una interpretación de la realidad, tanto personal como social y política, que induzca a una actuación coherente con los valores de igualdad, respeto recíproco, justicia, solidaridad y libertad.

Sintetizando las perspectivas hermenéutico-interpretativa y socio-crítica, y desde la concepción de paz positiva y del conflicto, proponemos la siguiente definición de ECyP:

La educación para la convivencia y la paz es un proceso que implica acciones intencionales, sistemáticas y continuas encaminadas al desarrollo personal y colectivo mediante marcos que generen formas alternativas de pensar, sentir y actuar. Este proceso supone potenciar la capacidad para afrontar los conflictos desde una perspectiva creativa y no violenta y vivir conscientemente los valores de igualdad, justicia, respeto, libertad y solidaridad.

### 3.2. Objetivos y dimensiones de la ECyP

Los objetivos de la EpP, planteados por Ervin Satub (2002), son:

- a) Contribuir al desarrollo de niñas, niños y adultos no agresivos que son *capaces de relacionarse con las personas de forma pacífica en sus propias vidas*.
- b) Contribuir a que niños, niñas y adultos desarrollen *la preocupación, la capacidad y la voluntad para promover el bienestar de los demás*; personas que satisfacen sus necesidades de forma constructiva, no agresiva y responden a las necesidades de los demás.
- c) Contribuir a que los niños y niñas se conviertan en adultos y a que los adultos se conviertan en personas que *actúan para prevenir la violencia tanto en su propia sociedad como en el mundo*. Esto implica trabajar para *crear estructuras e instituciones que inhiben la violencia* y promueven paz tales como: escuelas afectivas, un sistema de justicia efectivo pero humano, un sistema que promueve justicia en su sociedad y en el mundo y *un sistema internacional* que responde a y previene la discriminación y la violencia ejercida contra grupos de personas.

Según Xesus Jares, los objetivos básicos serían los siguientes:

- a) Educación para la *comprensión internacional*; comprender y valorar positivamente la creciente interdependencia mundial reconociendo las condiciones que encierra la idea de paz positiva.
- b) Educación para los *derechos humanos*; identificar las violaciones de los derechos humanos indagando en sus causas y en las posibles alternativas.
- c) Educación *multicultural*; valoración de la diferencia y respeto por el otro y análisis crítico los estereotipos y prejuicios.
- d) Educación para el *desarme*; comprender el concepto de desarme y favorecer actitudes positivas hacia su aplicación favoreciendo alternativas no violentas de defensa.
- e) Educación para el *desarrollo*; conocer el concepto de desarrollo y analizar sus relaciones con el de paz y derechos humanos propiciando actitudes críticas con el intercambio desigual de las relaciones Norte-Sur.
- f) Educación para el *conflicto*; reconocer el conflicto como natural e inevitable en las relaciones humanas y conocer y practicar técnicas y estrategias de afrontación no violenta de los conflictos.

Sin embargo, distintas personas expertas en el tema a nivel internacional señalan las dificultades que encuentra la EpP, por su propia naturaleza, a la hora de trabajar hacia los objetivos señalados:

- En la medida en que se intenta contribuir a erradicar todo tipo de violencias (directa, estructural, cultural, medioambiental, etc.), se enfrenta a una problemática de enorme complejidad y como dice Harris (2002), «la EpP es prácticamente amorfa, intentando, como una ameba, adaptarse a todos los tipos de violencia que se dan en el planeta».
- Cada grupo e individuo proyecta en la educación por la paz su visión particular de un mundo deseable (Bar-Tal, 2002), los medios para alcanzarlo y el rol de la escuela en este objetivo. Esto hace, que comparado con otros campos de la educación, la EpP sea muy escurridiza. Es difícil conseguir un consenso social sobre cómo debe ser la EpP. Puede percibirse como una amenaza por razones diversas: pérdida de poder, de estatus, de riqueza, cuestionamiento de una ideología, de ciertos valores tradicionales o el orden social establecido.
- En circunstancias de grave desigualdad, la agenda se centra más en luchar por corregir esas desigualdades que en el modo de conseguirlo. Esta desigualdad genera fácilmente resentimiento y odio que dificulta el acercarse a la narrativa del otro (Salomon, 2002), paso necesario en cualquier proceso de paz y de reconciliación social.
- La violencia y las guerras siguen siendo el centro de nuestra cultura y de nuestros medios de comunicación. Esta cultura de guerra es un producto de sí misma pero también es el medio de su perpetuación (Firer, 2002). Es posible una cultura de paz, pero uno de los principales retos es conseguir que tenga el mismo o mayor grado de atracción, «paz appeal», del que goza la cultura de guerra.
- La cultura occidental promueve un valor tan grande de las ganancias personales o grupales que rápidamente se justifica la agresión. Las situaciones de conflicto en las que está en juego la pérdida o ganancia, sumado a la devaluación de otros, fácilmente desembocan en agresión. En contraste, la cultura puede promover el valor y la satisfacción inherente a las relaciones positivas y pacíficas (Staub, 2002).
- Es difícil evaluar la efectividad de las prácticas de EpP dado que sus objetivos se refieren principalmente a la internalización de valores, actitudes, habilidades y modelos de conducta (Bar-Tal, 2002).

De la enumeración de los objetivos se deducen las *dimensiones* de la educación para la convivencia y la paz.

1. *Desarrollo personal*: adquisición de las habilidades personales (autoconocimiento, autoestima, autonomía y autocontrol) y las habilidades sociales (empatía, asertividad, escucha activa, trato respetuoso, toma de decisiones) necesarias para tener unas relaciones interpersonales y sociales constructivas y pacíficas.
2. *Derechos humanos*: conocimiento de los derechos humanos y análisis crítico de las situaciones (manifestaciones, causas y consecuencias) de injusticia, discriminación, opresión y violencia en diferentes contextos, específicamente por razones de género, de raza, de situación socioeconómica, de cultura.
3. *Valores democráticos*: comprensión del sentido y aprendizaje práctico de la igualdad, la libertad, la participación, la solidaridad, la justicia, la compasión... como valores que constituyen la base de una sociedad en paz.
4. *Promoción de la convivencia en contextos cercanos*, como la familia, el centro escolar, el grupo de amistad, el barrio o el pueblo...

5. *Tratamiento de los conflictos*: aprendizaje teórico y práctico de estrategias para facilitar el diálogo, resolver conflictos... como herramientas para la construcción de la convivencia positiva y de la paz.
6. *Desarrollo*: conocimiento de la convivencia y la paz en su dimensión mundial, basadas en el desarrollo solidario de los pueblos y el desarrollo sostenible del medio ambiente. Análisis crítico del modelo actual de desarrollo y sus consecuencias tanto en los países en situación de pobreza (hambre, enfermedades endémicas, guerras étnicas, movimientos migratorios...) como en los países más ricos (trabas a la inmigración, globalización de la economía...), así como de la explotación de los recursos naturales y los desastres ecológicos.
7. *Interculturalidad*: reconocimiento de la diversidad cultural, aprendizaje del diálogo entre culturas desde la afirmación de la cultura propia y el respeto a todas las demás culturas como un modo de convivencia pacífica entre personas y pueblos.
8. *Conflictos nacionales e internacionales y procedimientos para su solución*: conocimiento y análisis de los principales conflictos, así como de los modelos utilizados, posibles y deseables para su solución. Análisis de las guerras, del terrorismo y del abuso del poder como vías violentas e injustas de solución de los conflictos.

---

### 3.3. La educación para la convivencia y la paz en la educación formal

Según el Informe de la UNESCO, elaborado por una comisión de expertos presididos por Jacques Delors, la educación en el siglo XXI se ha de asentar sobre cuatro pilares: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. Con ello se está planteando unos objetivos que, en un cierto sentido, son nuevos para las organizaciones encargadas de la educación, especialmente para los centros que imparten la enseñanza formal. Los centros escolares eran los encargados de transmitir la cultura y de asegurar a toda la ciudadanía los aprendizajes instrumentales para acceder a la cultura y contribuir a su desarrollo y las bases necesarias para integrarse en el mundo laboral y participar del bienestar económico y social.

Otros eran los encargados de asentar los valores sobre los que se edificaba la instrucción escolar, que afianzaba y racionalizaba esa base ética que ya traía cada alumno y cada alumna cuando llegaba a la institución escolar. Como dice Tedesco (2000), la socialización primaria era tarea de la familia y se afirmaba gracias a los lazos afectivos, mientras que a la escuela le correspondía un papel fundamental en la socialización secundaria con fundamentos más racionales. Esta situación se ha modificado profundamente y la educación escolar no sólo ha de instruir, sino que también ha de educar en valores, tanto los que fundamentan el desarrollo personal como la convivencia humana.

La primera preocupación de los centros escolares ha sido conseguir que el alumnado conviva con sus compañeros y compañeras y con las personas adultas en un contexto nuevo, más abierto que el familiar, de modo que la convivencia escolar sea escuela de convivencia social. En la medida en que los cambios sociales y culturales han ido afectando a la convivencia escolar se ha visto la necesidad de atender más sistemáticamente las bases de esa convivencia, especialmente las cuestiones relacionadas con el desarrollo personal y las habilidades sociales, así como el tratamiento de conflictos intragrupal. Sin embargo, la demanda social se ha ido ampliando, de modo que la institución escolar ha ido asumiendo que puede y tiene que contribuir desde la educación a la mejora de la convivencia y a la construcción de una sociedad

en paz, abordando otras dimensiones de la ECyP, como la educación en valores, los derechos humanos, la interculturalidad y el desarrollo.

La educación formal se desarrolla dentro de unas estructuras: el sistema educativo establece las reglas de juego y los centros escolares se encargan de llevar a cabo, dentro de esas reglas, la acción educativa.

El sistema educativo ha de disponer de cauces eficaces para el logro de los fines educativos. Como propone Mercedes Muñoz-Repiso, los sistemas educativos han de asegurar la eficiencia de los aprendizajes, sin menoscabo de la equidad para que todos los alcancen; y han de garantizar la libertad de modo que cada uno pueda seguir su opción educativa, sin que se haga a costa de otro valor básico del sistema educativo, la cohesión social. La enseñanza formal contribuye a la cohesión social cuando personas diferentes comparten conocimientos y experiencias que fundamenten una convivencia sin discriminaciones ni exclusiones.

Los sistemas educativos con un grado relativamente potente de comprensividad tienen como referente principal la cohesión social. Los sistemas más diversificados, con distintas redes escolares, ramas alternativas, modelos diferentes o itinerarios formativos diferenciados, favorecen la libertad de opción educativa. El respeto a ambos valores requiere un sistema comprensivo que ofrezca opciones no cerradas, no excluyentes, con grupos heterogéneos en los que se aborde un currículo común, pero flexible, de modo que se asegure una atención individualizada a cada alumno y alumna. Cómo ha de ser el sistema educativo más adecuado para abordar el tratamiento de la diversidad es un debate abierto en nuestra sociedad, con planteamientos muy dispares que han dado lugar en pocos años a dos modelos profundamente distintos, tal como han quedado plasmados en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 y la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002.

Cada centro escolar define en el *Proyecto Educativo de Centro* (PEC), sus objetivos básicos y los valores a los que quiere dar prioridad y sobre los que desea edificar su labor educadora e instructiva. En el proyecto educativo la comunidad educativa decide qué tipo de ciudadano quiere que sea su alumnado, de qué manera se propone educarle para que sepa convivir y contribuir a la construcción de una sociedad pacífica y cohesionada. Para lograr estos objetivos los centros cuentan con dos instrumentos fundamentales: el currículo y la vida escolar.

El *Proyecto Curricular de Centro* (PCC) recoge los acuerdos básicos del profesorado en relación con las cuestiones curriculares, coherentes con lo que propone el PEC. Del mismo modo que en ese documento se incluyen los acuerdos que afectan a las áreas, a la orientación y la acción tutorial, se tendrán que acordar los *programas específicos* para abordar distintas dimensiones de la educación para la convivencia y la paz. En el PCC el profesorado habrá de decidir los contenidos que van a ser objeto de enseñanza-aprendizaje así como el modo más idóneo de integrar estos programas en el currículo escolar: incluyéndolos en las diferentes áreas para trabajarlos de forma transversal, como parte del plan de acción tutorial o si debe pensarse en tiempos específicos en los que se aborden de forma ordenada estos aprendizajes.

A partir de estas decisiones el profesorado determina las *programaciones didácticas* que guían su actuación en el aula. En la ECyP importan tanto los contenidos que se proponen para su aprendizaje como los modos de enseñanza. La metodología y la organización del trabajo en el aula puede favorecer aprendizajes básicos para la educación de la convivencia y la paz como la responsabilidad individual, el trabajo en equipo, la cooperación, el apoyo al que tiene mayores dificultades, como también puede provocar el aprendizaje de actitudes individualistas, competitivas, insolidarias.

La *tutoría* es una actuación específica más directamente relacionada con los procesos educativos del alumnado tanto individuales como grupales. El tutor o tutora es responsable de que la actividad docente sea coherente con el objetivo educativo y se adapte a las necesidades de cada alumno y alumna y así mis-

mo es el interlocutor del centro con las familias. La tutoría es un instrumento importante en la educación para la convivencia y la paz, especialmente en la promoción de la convivencia en el propio centro, el desarrollo personal y social del alumnado y el respeto de los derechos humanos en la vida del aula.

A pesar de la importancia de la tutoría, resulta insuficiente centrar toda la actuación del centro a favor de la ECyP en ella, puesto que este es un objetivo que está presente en todas las áreas curriculares. La ECyP debe considerarse como *una orientación educativa* que atraviesa los objetivos y la estructura para la enseñanza-aprendizaje. Debe de ser un prisma (Harris, 2002) para mirar y analizar los contenidos de las diferentes materias. Es especialmente aplicable a la historia, la geografía, las ciencias sociales, la literatura, las lenguas y el arte.

El *Reglamento de Organización y Funcionamiento* (ROF), al determinar la organización del centro y los criterios organizativos y de funcionamiento del centro, incide directamente en la educación para la convivencia, según disponga un escenario que favorezca o dificulte unas relaciones positivas, con cauces suficientes para la participación y el tratamiento de los conflictos; con medidas preventivas que dificulten las situaciones de indisciplina más que correctoras cuando se producen; con respuestas educativas más que sancionadoras ante los problemas de disciplina. En definitiva, puede ser un factor determinante del clima escolar, que, cuando es acogedor y estimulante tanto en el centro como en las aulas, ayuda a la convivencia positiva.

A través de la organización y vida escolar se pone de manifiesto el llamado currículo oculto. No es infrecuente que se produzcan contradicciones entre el currículo explícito que se verbaliza en las aulas y el currículo implícito en el modo de ordenar la vida escolar. Un mensaje, sobre todo cuando afecta a los valores y actitudes personales, sólo tiene fuerza suficiente cuando hay coherencia entre las dos vías de acceso al currículo.

En la medida en que un centro entienda que su actuación en ECyP es insuficiente, porque no alcanza los objetivos deseables o porque no la aborda en todas las dimensiones que se consideren necesarias, se habrá de plantear *planes de mejora*. A partir del análisis de lo que se desea conseguir y lo que realmente se logra, así como del grado de sensibilización de la comunidad educativa y, más en concreto, del profesorado, se podrá llegar a determinar el área en la que es necesaria y posible la mejora. En el plan se ordenarán las actuaciones que encaminen a la mejora deseada.

Se puede establecer un «gradiente de compromiso» de los centros escolares con la educación para la paz, que a la vez sirva de referente para quienes quieran avanzar en esta dirección:

Nivel	Significado
<i>Nivel A.</i> Decir que no se trabaja la EpP.	Supone que este tema se relega al currículo oculto, ya que de hecho y por omisión se opta por un modelo para abordar este tema.
<i>Nivel B.</i> Actividades puntuales de duración limitada.	Se refiere a aquellas actividades desligadas del marco académico, aunque integradas en la vida escolar: jornadas culturales, campamentos y colonias, actos intercentros, conmemoraciones de efemérides relacionadas con la paz, campañas de solidaridad, correspondencia interescolar, intercambios, publicaciones periódicas, etc.
<i>Nivel C.</i> Trabajos interdisciplinares enfocados desde la óptica de la EpP.	Este tipo de actividades puede surgir de las necesidades específicas de la programación de las diversas áreas curriculares, con los consiguientes problemas de coordinación, o pueden utilizar un núcleo aglutinador de carácter general al que se subordinen las diversas áreas.
<i>Nivel D.</i> Desarrollo de las programaciones de los departamentos didácticos del centro.	Los departamentos didácticos pueden centrarse en la revisión de aspectos significativos de las diversas unidades didácticas que componen un curso, un nivel o una etapa en un área curricular determinada, o en la elaboración de una unidad curricular determinada, o de una unidad didáctica específica en torno a los enfoques característicos de la EpP.
<i>Nivel E.</i> Integración de la EpP en la acción tutorial o de orientación o en el proyecto curricular de etapa.	Conlleva la programación de una tutoría para un curso o nivel en torno a la resolución de conflictos...
<i>Nivel F.</i> Incorporación de los postulados de la EpP a las normas de funcionamiento del centro.	Significa que el proyecto educativo de centro incorpora el eje transversal de la EpP no como un mero enunciado legal de buenas intenciones, sino en la medida en que facilite formas de organizar la vida escolar, por ejemplo, en lo que respecta a la articulación del reglamento de régimen interno, o a los cauces de participación de todos los componentes de la comunidad educativa en la revisión continua de dicha articulación, para evitar el riesgo de dar por cerrado el proceso, cuando no ha hecho más que iniciarse. Un proyecto educativo de centro trazado desde la EpP es un instrumento para la plasmación en la realidad de los dinamismos que impulsa, coordina y activa.
<i>Nivel G.</i> Decidir que el centro es PROMOTOR de la CULTURA de PAZ.	Supone la explicitación de que: Los alumnos y alumnas van a ser agentes activos en este campo. Se organiza la convivencia del centro contando con plataformas como asambleas, tutorías y comisión de convivencia. Se conecta con las familias. Se busca la colaboración de las entidades del entorno que trabajan este tema, integrando sus propuestas y materiales en la programación de las áreas, trabajando con el profesorado y las familias en actividades de sensibilización y formación. Se conecta a nivel local y global (regional, nacional, europeo) con experiencias y programas institucionales que trabajan en esta línea, investigando y evaluando las propuestas y procesos de integración de la EpP.

# Panorama de la educación para la convivencia y la paz



---

## 4.1. Ámbito internacional

A la hora de describir los trabajos en EpP que se están realizando en el ámbito internacional, vemos que la EpP se enfoca y se aplica de diferentes maneras en distintas sociedades. En este sentido, Solomon (2002) realiza la siguiente distinción:

- Regiones con conflictos intratables.
- Regiones con tensiones raciales, interétnicas o intergrupales.
- Regiones con tranquilidad.

Según la región, el objetivo principal es trabajar para cambiar las actitudes hacia enemigos históricos, cultivar una serie de habilidades interpersonales, promover los derechos humanos (especialmente en el llamado Tercer Mundo), o cuestiones de medio ambiente, desarme global y promoción de una cultura de paz.

- En Australia, la EpP se centra en afrontar el etnocentrismo, y la violencia y en promover la diversidad cultural, el desarme nuclear y la resolución de conflictos (Bar-Tal, 2002).
- En Japón, se trabajan principalmente aspectos relacionados con el desarme nuclear, el militarismo y la responsabilidad por la violencia ejercida en el pasado.
- En Sudamérica, es especialmente pertinente la violencia estructural, los derechos humanos y las desigualdades económicas.
- En Estados Unidos, se hace hincapié en la multiculturalidad, la violencia interpersonal y los aspectos medioambientales.
- En Europa se ha desarrollado sobre todo la educación para el conflicto y la educación para los derechos humanos con especial énfasis en países post-comunistas en educación para la democracia.
- En palabras de Corkalo (2002), en países post-comunistas cobra especial importancia trabajar la educación para el conflicto y el manejo de conflictos. En la época comunista se veía el conflicto como herramienta inaceptable con un potencial dañino para la unidad de la sociedad. Con la caída del régimen comunista se plantea la necesidad de educar en las bases de una nueva cultura del conflicto y de la democracia.
- En India, habiendo una tradición de la búsqueda de paz interior, se plantea la necesidad de educar para la acción social (Dadhich, 2002).

- En Irlanda del Norte, en Sudáfrica, en Rwanda, en Guatemala, en Israel-Palestina, se pone especial énfasis en la reducción de prejuicios, comprensión mutua entre comunidades, superación de desigualdades y en las vías de reconciliación social.

En este sentido, varios *documentos internacionales* recientes respaldan el valor de la educación por la paz:

- Declaración por parte de ONU de la década 2001-2010 como década de la cultura de paz y no-violencia para los niños del mundo.
- Declaración de Budapest de los Ministros del Consejo de Europa, 1999.
- Pacto de estabilidad para los países del suroeste de Europa, 1999.
- Declaración de Pekín, 1995.
- Programa de cultura de paz de la Unesco, 1994.
- Agenda por la paz de Naciones Unidas, 1992.
- Adopción de la Carta de París por la OSCE, 1990.

Para llevar a cabo los objetivos planteados por estos documentos existen numerosas organizaciones e iniciativas internacionales. Destacamos:

- *UNESCO* (Organización de Naciones Unidas para el desarrollo de la educación).
- *IPRA* (International Peace Research Association/Asociación Internacional de Educación por la Paz).
- *Teachers for Peace*. Movimiento internacional de educadores por la paz.
- *EIP*. Escuela Instrumento de Paz.
- *EURED*. Proyecto internacional de formación de profesorado europeo en educación por la paz.
- *Hague Appeal for Peace*. Campaña global de educación por la paz a partir de la Declaración de la Haya de 2000.

---

## 4.2. Ámbito estatal

La educación para la paz en el Estado Español ha bebido, como ha ocurrido en todo el mundo, del legado de la no-violencia, de la institucionalización de esta corriente en organismos oficiales, de la investigación para la paz y del movimiento de renovación pedagógica que órbita en torno a ella. Ahora bien con respecto al resto del mundo occidental, mientras en otros países comenzaban tras la segunda guerra mundial a plantearse los fundamentos básicos necesarios para vacunar a su ciudadanía contra la barbarie que suponía la violencia, en España aún se vivía un régimen dictatorial instalado tras la guerra civil y que duraría cuarenta años.

A comienzos de la década de los 80 se inician líneas de acción interesantes en este sentido, tales como la insumisión, la objeción fiscal, la objeción de conciencia, la educación para la paz o la lucha anti-OTAN. A su vez, en el terreno educativo se sitúan colectivos, personas e instituciones que comienzan a desarrollar la educación para la paz inspirados por la propia tradición pedagógica renovadora, por la acción de los grupos no violentos y entre otros múltiples factores, por el planteamiento y desarrollo de la Investigación para la paz «Pero de todos ellos es, sin duda, el impacto social que producen los movimientos pacifistas en contra de la militarización de la sociedad y del peligro nuclear lo que va a tener una mayor repercusión económica.» (Xexús R. Jares).

Dos claros antecedentes, uno en un plano social y otro en el terreno pedagógico son respectivamente, en los años sesenta, las movilizaciones antinucleares de finales de esta década y la implantación

en 1964 del día escolar de la no-violencia y la paz, por parte del Inspector de Enseñanza Básica mallorquín Lorenzo Vidal. EL reconocimiento de esta jornada escolar por parte del MEC a través de la Orden Ministerial del 29 de noviembre de 1976 confiere un carácter oficial a este binomio de escuela y paz. El Movimiento de Objeción de Conciencia MOC y otros grupos no violentos aportan a la educación para la paz el legado de la no-violencia. «Por todo ello y ciñéndonos al caso español determinados grupos de objeción y no-violencia comenzaron a realizar determinadas experiencias a favor de una EpP, entendida como una educación no-violenta global (CAN 1981 y 1985). Una de las primeras actividades que desarrollaron fueron a finales de los sesenta las campañas contra los juguetes bélicos en el mes de diciembre (Xesús R. Jares). El siguiente objetivo de estos grupos fueron los juegos en sí: fueron de este modo los primeros en introducir los juegos cooperativos en España. Entre los más significativos de estos grupos cabe nombrar al Grupo Oinez de Bilbao; al colectivo de educar para la paz de Torrelavega y al grupo de Acción no-violenta de Málaga. Todos ellos han realizado diferentes publicaciones de juegos cooperativos.

Estos grupos no violentos, además de cursos y actividades de concienciación, comenzaron a realizar encuentros de educadores para la no-violencia y la paz a partir del verano de 1983.

La escuela, ante esta nueva situación social tiene que plantearse una nueva respuesta educativa. Al intentar llevar al terreno pedagógico el concepto y la vivencia de la paz surgen diferentes colectivos y/o personas implicadas en lo que hemos venido llamando educación para la paz. Todas ellas surgen desde distintos ámbitos y aportando, por tanto, diferentes énfasis en su labor educativa:

- Colectivos pacifistas (antimilitaristas, no violentos...). Entre ellos hay que citar de nuevo los movimientos: CAN de Madrid; OINEZ de Bilbao; Colectivo educar para la paz de Cantabria; GANV de Málaga; Asamblea de No-violencia de Asturias; Comité Anti-OTAN de Madrid; Colectivo para la paz y el desarme de Zaragoza, etc.
- Movimientos de renovación pedagógica (MRP): Educadores por la paz (Nova escola galega) en Galicia; Redpaz de Sevilla; diversos grupos entre los que cabe destacar el de Ciudad Real; Grupo de EpP de la Escuela de verano de Aragón en Zaragoza, etc.
- Organizaciones no gubernamentales (ONGs) prácticamente centradas en la educación para el desarrollo: Manos Unidas, Cruz Roja; Intermón; Paz y Cooperación; Hegoa. Aunque son cada vez más las organizaciones no gubernamentales que se dedican a trabajar la paz y la convivencia también en nuestro entorno, sobre todo a través de la concienciación y movilización social.
- Centros de documentación e investigación para la Paz: Centro de investigación para la paz (CIP) de Madrid; CIDOB de Barcelona; Centro Pignatelli de Zaragoza; etc.
- Personas: Xesús R. Jares, Paco Cascón, Xabier Etxebarria, Rafael Grassa, Vicenc Fisas, Carmen Romía... se han convertido por sus acciones y por sus reflexiones en un imprescindible referente; seminarios y grupos autónomos de EpP.

A este movimiento se han sumado posteriormente:

- Organizaciones internacionales o secciones de la misma en España: Escuela instrumento de paz (EIP); Escuelas asociadas a la UNESCO; Club de amigos de la UNESCO; Amnistía Internacional; etc.
- Sindicatos de profesorado.
- Asociaciones ciudadanas de defensa de los derechos humanos, como la APDH de Madrid que desde 1986 auspicia el Seminario de EpP y que se encarga entre otras muchas actividades de asegurar cierta continuidad en el tiempo a los congresos estatales de EpP.
- Iniciativas institucionales como son algunos CEP, entre los que destacamos los de Albacete, Getafe (Madrid), Guardo (Palencia), Marbella (Málaga), etc; algunas iniciativas municipales con departamentos de educación en sus ayuntamientos que realizan una clara apuesta por la EpP;

algunas iniciativas en consejerías y gobiernos autónomos como las publicaciones realizadas por la Comunidad de Madrid y por la Junta de Andalucía, pero todo ello de forma puntual y coyuntural. En los últimos años se han lanzado también programas institucionales globales entre los que cabe destacar el Plan Andaluz de educación para la cultura de paz y no violencia o los programas de convivencia de Madrid, Cataluña y el País Vasco. Aunque se ha incrementando la respuesta institucional, aún dista mucho de ser la deseada.

- En el campo universitario aún es más tibio este apoyo; son muy pocas las universidades que incluyen la EpP en sus planes de estudio. En esta línea cabe resaltar la creación de la Cátedra Unesco en la Universidad de Barcelona que dirige Vicenc Fisas o los programas de estudios por la paz que ofrecen las Universidades de Castellón, Granada y País Vasco.

Por último destacaremos la importancia que también en el estado español han tenido los colectivos o movimientos que han centrado su trabajo en la investigación para la paz.

Mientras en 1981 el Repertorio de la UNESCO contabilizó en el mundo un total de 310 instituciones dedicadas a este campo de la investigación, en España no había ningún centro dedicado a ello. Esta disciplina va a conocer su mayor desarrollo a partir de los años 80. No obstante encontramos los primeros antecedentes en el Institut Víctor Seix de Polemología-Frederic Roda en el año 1972 y el Centre d'Anàlisi de Conflictes (C.A.C) en el año 1974, el cual fue cerrado dos años después por falta de ayudas. Vicenc Fisas va a ser decisivo en ambos casos y se convertirá en un claro referente a nivel nacional. Todas ellas serán iniciativas frágiles y de un reducido alcance. Será en la década de los ochenta cuando, junto al movimiento por la paz y la educación para la paz, la investigación para la paz levante el vuelo, contando entre otros con los siguientes grupos:

- Grupo de información sobre el desarme y la paz (Asociación Pro Derechos Humanos), Madrid. Contó, como medio de expresión, con la revista *Derechos Humanos*.
- Secció de Estudis sobre Pau i Conflictes del Centro Internacional de Barcelona (CIDOB), en el año 1984, impulsado de nuevo por Vicenc Fisas. Su revista fue *Sobre Pau/Paz*.
- Centro de Investigación para la Paz (CIP), de Madrid, en noviembre del mismo año. Su medio de expresión mensualmente en la calle es *Papeles de Paz* que se convertiría posteriormente en una publicación trimestral.
- Además es justo destacar al Centro Pignatelli de Zaragoza.
- Instituto de estudios de paz y conflicto de la Universidad de Granada.
- Centro de documentación Bakeaz y Centro de estudios por la paz Gernika Gogoratuz, del País Vasco.

En 1985 Fisas contabilizó unos veinte centros de documentación e informes sobre la paz, concentrados principalmente en Madrid y Barcelona.

Que se trata de una inquietud compartida por muchas personas y colectivos lo constatan a nivel estatal la infinidad de grupos que desde muy diversos ámbitos surgen con objeto de impulsar esta nueva educación. Las nuevas tecnologías contribuyen, sin duda, a cimentar y a servir de escaparate a través de sus páginas WEB a cuantas personas quisieran embarcarse en tan fascinante aventura. Un ejemplo de lo que estas nuevas herramientas pueden aportarnos lo constituye, entre otras, la siguiente dirección: [www.pangea.org](http://www.pangea.org).

La situación actual de la educación para la convivencia y la paz es una síntesis de las diferentes olas que acabamos de mencionar. Cabe destacar dos hechos importantes que han influido en el avance de la ECyP:

- El reconocimiento de la ECyP como tema transversal del currículo escolar a partir de la aprobación de la LOGSE (1990).
- El aumento de iniciativas relacionadas con dos componentes de la ECyP como son la educación para el desarrollo, coincidente con la mayor presencia social de ONGs, y de la educación intercultural, a raíz de la problemática planteada por la inmigración.

---

### 4.3. Ámbito vasco

La Educación por la Paz ha tenido una evolución diferente en Euskadi, por la influencia de su realidad sociopolítica específica.

Durante el período franquista se reprimió cualquier elemento cultural diferencial dentro de España. En el País Vasco se prohibió el uso del euskera y se suprimió de forma violenta todo signo de identidad. Estos hechos generaron una fuerte sensibilidad antifranquista que, hacia el final del régimen, dio lugar a una miríada de grupos políticos y sindicales que reivindicaban conquistas políticas y sociales desde muy diversos ángulos.

En esta época surgieron grupos armados que reaccionaban de forma violenta en contra de la represión. Algunos sectores han sentido la necesidad de mantener, hoy día, acciones violentas como la única manera de solucionar el conflicto. No faltó por parte del Estado la búsqueda de soluciones violentas para reprimir la violencia de los grupos armados.

En este marco cultural de fuerte resistencia ante todo factor de opresión, la palabra paz se asociaba con lo que hoy se denomina paz negativa: ausencia de violencia directa, sin abordar los aspectos estructurales y culturales que la estaban sustentando. Esta idea se ha mantenido hasta bien entrados los años 90.

Las iniciativas de educación para la convivencia y la paz en el País Vasco, aunque surgieron más tarde que en otros lugares, por la especial dificultad ante los fenómenos de violencia ligados al conflicto político vasco, en el momento actual son muy numerosas y diversas.

Por una parte, los *movimientos pacifistas* han tenido siempre una preocupación por hacer llegar sus propuestas al ámbito educativo. Caben destacar los siguientes:

*Gesto por la Paz* nació en 1986 para denunciar de forma pública, activa, solidaria y silenciosa la ilegitimidad ética y política de la violencia originada por presuntas motivaciones políticas en torno a Euskal Herria. Su planteamiento está dentro de los parámetros de la no violencia. Frente a la ocupación de espacios por parte de quienes defienden o excusan la violencia, trata de hacer presente y visible a quienes rechazan la violencia como vía para solucionar cualquier problema, en concreto cualquier conflicto político y hacer visible la necesidad de la reconciliación social. Se plantea también contribuir a la educación por la paz, en general con sus reflexiones en torno a las diferentes muestras violencia y las características de la paz y, con materiales de apoyo para los educadores.

*Gernika Gogoratuz* es un centro de investigación por la paz y transformación de conflictos, surgido a finales de 1987, cumpliendo una decisión unánime del Parlamento Vasco. Desde 1995 es, además, un centro comprometido con la paz reconciliadora, que liga el recuerdo del pasado con el trabajo hacia el futuro y que recoge el recuerdo de las víctimas. Comenzó a trabajar en el sistema escolar en 1989 pro-

moviendo la educación por la paz a través del tratamiento de conflictos, con una labor de difusión y experimentación de esta disciplina tanto en el País Vasco como en el resto del Estado y a nivel internacional, así como en la cualificación de personas competentes en la dinamización de programas o en intervenciones en conflictos del sistema educativo mediante el manejo de las herramientas de la transformación de conflictos como vía de una educación por la paz aplicada a los conflictos cotidianos.

Varias organizaciones trabajan por la paz desde la defensa de los derechos humanos tales como la *Asociación Vasca de Derechos Humanos*, *UNESCO Etxea* en el ámbito de la cultura y de la educación y el *Comité UNICEF-País Vasco* en el ámbito de la atención a la infancia, *Movimiento contra la intolerancia y jóvenes por la paz*.

*UNESCO Etxea* promueve dos proyectos relacionados con la educación por la paz. *Linguapax* es una propuesta para relacionar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras con el fomento de la comprensión y solidaridad internacionales, para lo que ha elaborado el material didáctico *Bakegintzan*, dirigido a escolares y docentes de Educación Secundaria Obligatoria, para trabajar temas como la interdependencia, la cooperación, los conflictos mundiales, etc. y promueve talleres de formación, en los que se trabaja la metodología socio-afectiva. Así mismo coordina en el País Vasco los centros escolares que forman parte de la red internacional de Escuelas Asociadas a la UNESCO, un programa educativo que se creó hace 50 años con la finalidad de fomentar la cooperación y la paz a través de la educación escolar, que actualmente componen unos 7.000 centros de enseñanza de todo el mundo.

*ELKARRI* es un movimiento social por el diálogo y el acuerdo en Euskal Herria, nacido en 1992 para defender y movilizar el modelo de solución pacífica y dialogada al conflicto vasco. Es una organización plural e independiente formada por 3.000 socios y socias, y 100 talleres locales en los pueblos y barrios de la Comunidad Autónoma Vasca y Navarra. Se parte de una concepción de la paz, no como un acontecimiento estático y puntual o como una fórmula mágica, sino dinámico, como un proceso constructivo, dentro de un marco de referencia en torno al derecho internacional, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los Pactos Internacionales de Derechos Humanos. Pretende contribuir a la fundamentación y desarrollo del proceso de paz, de soluciones y de normalización política. Concretamente, promueve y apoya diálogos múltiples, centrados en la búsqueda de acuerdos multipartitos sobre principios y procedimientos. Durante todo el año 2001, Elkarrri promueve una Conferencia de Paz.

También 1992 surge *Bakea Orain*, una organización pacifista con el objetivo de «precipitar el final de la violencia política», entendiendo que una vía eficaz para ello sería el que los ciudadanos vascos asumieran un papel activo en la lucha en contra de la violencia, que hasta entonces había estado casi exclusivamente en manos políticas y policiales, sin aceptar resignadamente su balance creciente de muertes y sufrimiento. Quiere favorecer el proceso de diálogo social como el medio más eficaz para alcanzar la paz, pero que éste debería realizarse desde el rechazo consecuente de la violencia; desde la libertad y sin elementos que lo distorsionasen.

A partir de 1997, surgen varios foros: el *Foro de Ermua* (ligada a grupos políticos no nacionalistas), el *Foro El Salvador* (ligada a medios religiosos), el *Foro por la libertad* (relacionada con medios intelectuales y universitarios) que rechazan cualquier solución que pase por la imposición del nacionalismo, así como el diálogo que no parta de los consensos básicos alcanzados en la Constitución y el Estatuto de Gernika, que han dado pie a las instituciones democráticas tanto del Estado como autonómicas.

Diversas asociaciones y fundaciones creadas en torno a las *víctimas del terrorismo* plantean, con matices diferentes, la reparación del daño que han recibido, que sólo puede ser completa mientras no haya justicia que castigue a quienes lo han provocado y no desaparezca ETA y sus colaboradores.

La *Plataforma por la libertad* surge frente a la violencia de persecución que sufren diversos colectivos y personas, sobre todo políticos, profesores universitarios, periodistas, de opiniones no nacionalistas, que afecta de forma grave a su libertad de opinión con grave riesgo de su vida. Reúne a la *Asociación Víctimas del Terrorismo*, *Foro de Ermua*, *Foro El Salvador*, *Movimiento contra la intolerancia y asociación por la tolerancia*. Esta plataforma, frente a la exigencia del «ámbito vasco de decisión» reivindica el «ámbito español de la libertad» que consiste «en el derecho que todos los españoles tenemos a opinar e intervenir en esta cuestión tan grave y en la necesidad de que lo ejerzamos, nos impliquemos y movilizemos para acabar con la pesadilla terrorista y su legitimación inconcebible en un país de la Unión Europea».

El *Consejo General de la Juventud* ha publicado dos volúmenes titulados *Libro vasco de educación para la paz*. En el primero, editado en 1997 se aborda desde el ámbito de la *educación* en el tiempo libre y en el segundo, editado en 1999, se ofrece una perspectiva antimilitarista de la *educación* para la *paz*.

Merece también destacar las iniciativas del *Ayuntamiento de Vitoria-Gasteiz* que ha venido organizando las Jornadas de educación para la paz desde el año 1998.

Durante el curso 1997-98, por iniciativa de la Lehendakaritza, las organizaciones pacifistas que existían en aquel momento elaboraron un documento titulado *Educación para la paz en Euskal Herria*, en el que se recogían los planteamientos sobre la educación por la paz y se presentaban a las distintas instituciones un conjunto de propuestas para promoverla, especialmente en los centros escolares.

Desde el ámbito educativo se han ido produciendo diversas iniciativas.

La Ley de Escuela Pública Vasca, de febrero de 1993, establece como uno de sus fines: «Impulsar el desarrollo en libertad de la personalidad y la formación integral de los alumnos, asentados en los valores que hacen posible la convivencia democrática, fomentando, entre otros, la capacidad y actitud crítica, la igualdad, la justicia, la participación, el respeto al pluralismo y a la libertad de conciencia, la solidaridad, la inquietud social, la tolerancia y el respeto mutuo, así como la defensa de los derechos humanos» (art.3,2 b).

El *Departamento de Educación, Universidades e Investigación*, en el Diseño Curricular de la Educación Secundaria Obligatoria publicado en 1992, propuso un programa de línea transversal que tituló Educación para los Derechos Humanos y la Paz.

En mayo de 2000 el mismo departamento presentó los programas de Innovación Educación para el trienio 2000-2003, en los que centra sus prioridades en este campo. Entre ellos se incluye el programa de educación para la convivencia. En el mismo definen las líneas básicas por donde se propone impulsar la educación para la convivencia en los centros escolares. Se parte un diagnóstico de la situación actual para concretar cinco líneas de actuación: 1. Promoción de una nueva cultura de convivencia; 2. Gestión de la convivencia en los centros; 3. Gestión de la convivencia en el aula; 4. Contención y mejora de conductas inadecuadas y superación de situaciones conflicto; 5. Educación en valores básicos para la convivencia. En cada una de ellas se plantean las acciones que se van a llevar a cabo en distintos ámbitos: la formación del profesorado, la experimentación e innovación educativa, la organización de los centros, los recursos didácticos y la información. En abril de 2001 se organizó el I Congreso de educación para la convivencia.

Como consecuencia de la puesta en marcha de este programa, se han creado en los servicios zonales de apoyo (Berritzegune) la figura de responsable de convivencia y diversidad, una por territorio, encargada de coordinar las acciones y apoyos en su respectivo territorio y la de Asesor/a de convivencia y diversidad en cada uno de los 20 berritzegune encargados de ayudar y asesorar a los centros para que lleven a cabo proyectos en esta línea. Así mismo se refleja en el plan de formación del profesorado y en las prio-

ridades de los proyectos de experimentación e innovación. Durante el curso 2002-2003 se han autorizado y apoyado tanto con ayudas económicas como con asesoramiento 38 proyectos de centro sobre educación para la convivencia, tanto de formación del profesorado como de innovación educativa. Algunos de estos proyectos se han considerado como «de innovación singular» por la calidad de los mismos y por las posibilidades para servir de modelo a otros centros con problemas y objetivos semejantes.

La *Federación de ikastolas*, con el asesoramiento de Xesús Jares, está impulsando entre sus centros un proyecto de educación para la paz.

Los centros religiosos están llevando a cabo proyectos, contando con el apoyo del Departamento de Educación y de sus propios asesores.

En el ámbito de la educación no formal, la *Fundación EDE*, promovida por la Iglesia de Bizkaia, cuyos inicios datan en el curso 1975/76, trabaja en la formación de educadores, que trabajan en este ámbito no formal, aunque también ofrece servicios y promueve programas para los centros escolares. Dentro de EDE se ha creado el grupo de trabajo AHIMSA LAN TALDEA-Educación y no-violencia de EDE, que está proponiendo ayudas a educadores en el tratamiento creativo del conflicto, la no-violencia, el juego cooperativo y la educación para la paz en el ámbito familiar.

**Estudio sobre la educación  
para la convivencia y la paz  
en los centros escolares de  
la Comunidad Autónoma  
del País Vasco**

**S E G U N D A   P A R T E**

# La convivencia en los centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco

5

Un centro escolar es un lugar donde se convive y se aprende a convivir. En él se producen continuas relaciones entre personas diferentes, con experiencias y expectativas distintas, sin los lazos afectivos propios de la familia, pero unidos por una serie de intereses comunes y una tarea colectiva a realizar. Es un espacio abierto a la influencia de elementos diversos, pero controlado, en el que el profesorado tiene el papel de velar por las personas, establecer las medidas preventivas y correctoras para garantizar buena convivencia y promover los valores y actitudes adecuados.

El análisis del comportamiento de los diferentes miembros de la comunidad escolar permite conocer hasta qué punto están desarrollados los hábitos y habilidades sociales necesarias para una buena convivencia, si se dan las condiciones adecuadas para su aprendizaje, si el trabajo que se realiza es suficiente para que todos los miembros de la comunidad educativa aprendan a convivir. Es el primer diagnóstico sobre la educación para la convivencia y la paz en los centros escolares.

En esta primera parte del estudio se analizan los siguientes puntos:

- 5.1. El clima escolar en los centros educativos de la CAPV.
- 5.2. Conductas inadecuadas en la convivencia escolar.
- 5.3. La promoción de la convivencia en los centros escolares.
- 5.4. Conclusiones sobre la convivencia en los centros escolares de la CAPV.

---

## 5.1. El clima escolar en los centros educativos de la CAPV

En cada centro y cada aula se crea un clima institucional, que facilita o dificulta la convivencia. Este clima se puede valorar por la calidad de las relaciones entre sus miembros, por sus sentimientos de aceptación y de rechazo y por la satisfacción con las tareas escolares que realizan. El clima escolar es producto de una organización y unas estructuras internas, a través de las que se encauzan las relaciones entre sus miembros y de una cultura colectiva, que comparten a la hora de entender y valorar las conductas. Un buen clima escolar favorece el bienestar colectivo y personal, induce a una convivencia más fácil y permite abordar los posibles conflictos en unas condiciones mejores. Es un factor de calidad de un centro e incide en la calidad de la enseñanza que imparte. Como dice una madre: «Está demostrado que aquel colegio, ikastola o instituto en el que hay buena armonía entre el profesorado, los padres y los alumnos, funciona bien».

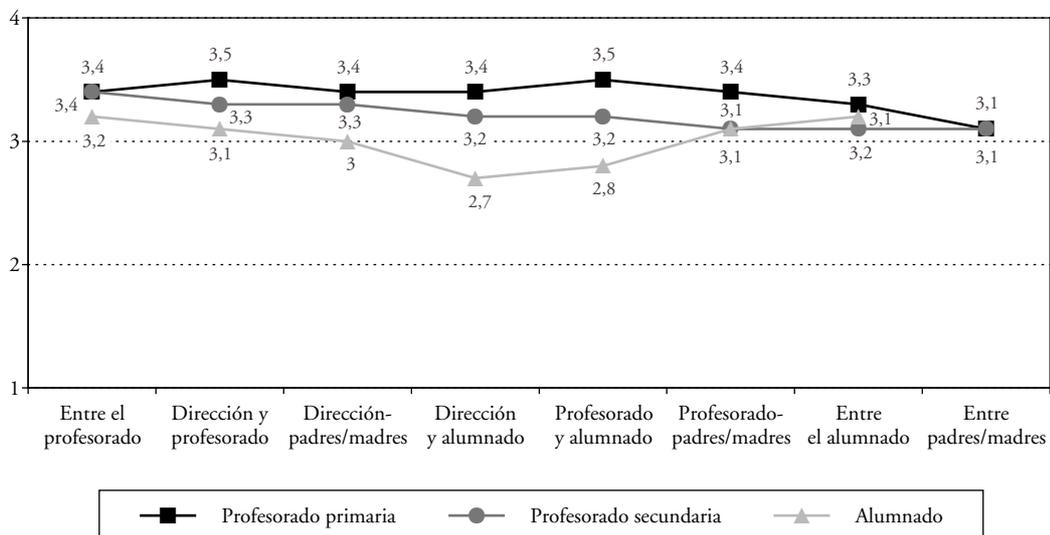
### 5.1.1. Las relaciones en la comunidad escolar

Las relaciones dentro de un centro escolar son muy variadas: entre iguales en edad, sean niños, adolescentes o personas adultas, pero de distinta procedencia familiar y social; entre personas de diferente edad, con distintas funciones y responsabilidades...

Las relaciones en los centros escolares son buenas. Como se ve en el gráfico 1, el profesorado en una escala de 1 a 4, valora las relaciones analizadas entre 3 y 3,5; el alumnado sitúa algo por debajo de estas medias sus relaciones con la dirección y con el profesorado. En general, el alumnado valora algo peor las diferentes relaciones, excepto las que se producen dentro de su propio colectivo.

En una escala de 1 (malas o muy malas) a 4 (buenas y muy buenas) las valoraciones medias de las relaciones dentro de la comunidad escolar son las siguientes:

**Gráfico 1**  
Relaciones en los centros escolares

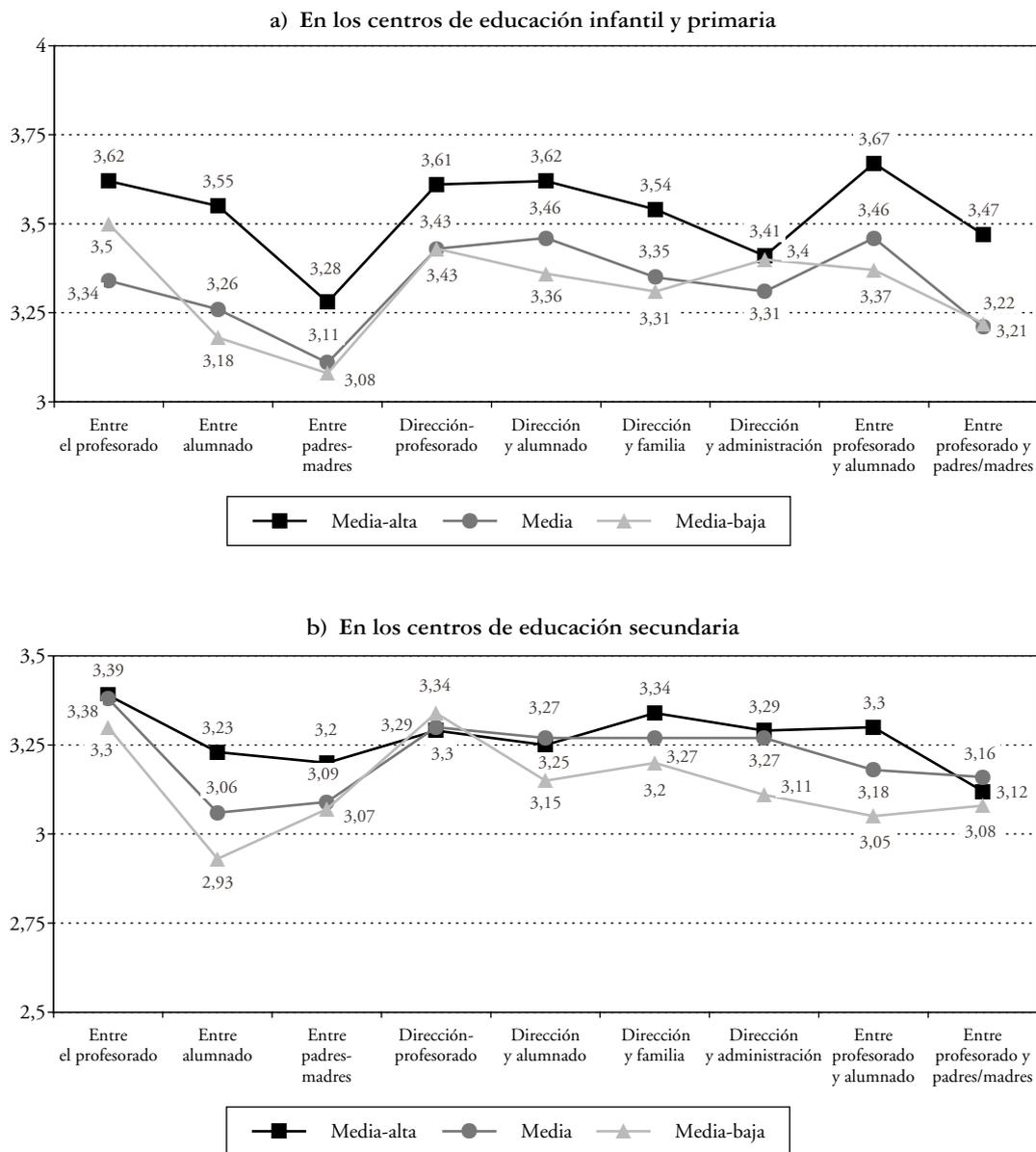


También los padres y madres ven que el clima escolar de los centros en que están escolarizados sus hijos es positivo: en la escala de 0 a 10, las valoran con un 7,7 en primaria y un 7,2 en secundaria.

Las relaciones en primaria son mejores que en secundaria. Este deterioro puede entenderse, al margen de otras causas personales y coyunturales o de las causas ligadas a los profundos cambios sociales que se ponen más de manifiesto en esta etapa educativa, por las características propias de la edad y por el aumento de las exigencias académicas, especialmente como consecuencia de la ampliación de la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años. Esta mayor dificultad en las relaciones con el alumnado tiene como consecuencia el empeoramiento de relaciones del profesorado con la dirección y con los padres y madres.

La variable socioeconómica influye en las relaciones dentro del centro escolar. Se valoran significativamente mejor en ambas etapas las relaciones en los centros cuyo alumnado es de nivel socioeconómico más alto.

**Gráfico 2**  
**Valoración de las relaciones por parte del profesorado,**  
**según el nivel socioeconómico del alumnado**



La educación escolar responde mejor a las expectativas de este alumnado y, en consecuencia, su disposición a la adaptación a sus normas es más positiva que en otros grupos sociales. Se puede poner de manifiesto que la cultura del profesorado y su modo de entender las relaciones están más en línea con la cultura dominante en los grupos de mayor nivel sociocultural, de modo que al alumnado proveniente de estas capas sociales le resulten más familiares los modos de relación habituales en los centros escolares.

En secundaria, los tres colectivos destacan mejores relaciones en los centros privados que en los públicos. Una explicación de estas diferencias puede encontrarse en la distinta composición social de su alumnado, aunque también se han de tomar en consideración las diferentes formas de organización y funcionamiento y los valores que prevalecen en la cultura de unos centros y otros.

La educación escolar responde mejor a las expectativas de este alumnado y, en consecuencia, su disposición a la adaptación a sus normas es más positiva que en otros grupos sociales. Se puede poner de manifiesto que la cultura del profesorado y su modo de entender las relaciones están más en línea con la cultura dominante en los grupos de mayor nivel sociocultural, de modo que al alumnado proveniente de estas capas sociales le resulten más familiares los modos de relación habituales en los centros escolares.

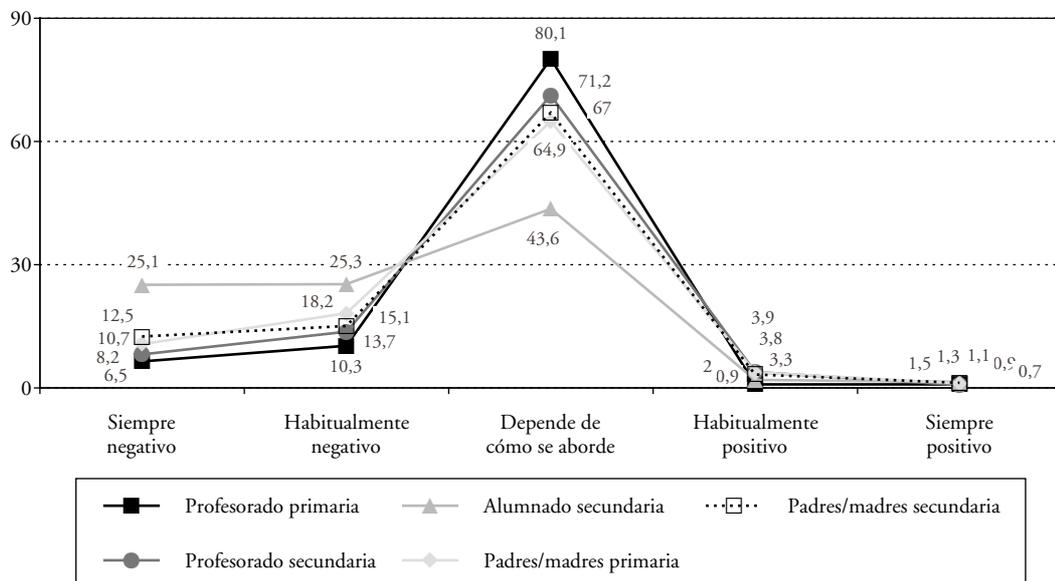
En secundaria, los tres colectivos destacan mejores relaciones en los centros privados que en los públicos. Una explicación de estas diferencias puede encontrarse en la distinta composición social de su alumnado, aunque también se han de tomar en consideración las diferentes formas de organización y funcionamiento y los valores que prevalecen en la cultura de unos centros y otros.

También las alumnas valoran las relaciones en sus centros mejor que los alumnos. La actitud de las alumnas suele ser más receptiva y asumen mejor las normas de convivencia que se le proponen.

### 5.1.2. Los conflictos escolares

Otro modo distinto de ver y analizar el clima de un centro escolar es conocer y valorar los hechos y situaciones que ponen en peligro o llegan a quebrar la convivencia escolar. Nos referimos a los conflictos escolares y a las situaciones de indisciplina e incluso de violencia que se producen en los centros educativos. Con frecuencia se consideran sinónimas ambas expresiones, cuando en realidad son conceptos distintos y responden a realidades diferentes. A pesar de esta diferencia conceptual, no siempre es fácil distinguir entre conflicto e indisciplina en determinados momentos de la vida escolar, ya que con frecuencia ambos están relacionados.

**Gráfico 3**  
Valoración del conflicto



Los conflictos derivan de la diferencia de intereses, necesidades u opiniones percibidas como incompatibles por las personas o grupos. El conflicto significa inestabilidad, produce desasosiego, pero también es ocasión para avanzar, para lograr grados más profundos de unión. Por el contrario, la ausencia de

conflicto se percibe como tranquilizador, señal de firmeza de las relaciones, pero también puede deberse a conformismo, al mantenimiento de un *statu quo* por incapacidad para avanzar colectivamente.

Tal como se ve en el gráfico adjunto, la comunidad educativa mayoritariamente, entre el 80,1% del profesorado de primaria y el 43,6% del alumnado, no los califica como positivos o negativos en sí mismos.

No llega al 5% en ninguno de los colectivos la visión positiva del conflicto. Para un 25% de los encuestados el conflicto, al menos en principio, tiene una carga negativa, aunque a la larga pueda resultar beneficioso. El profesorado de primaria es el más optimista (sólo un 16,8% ve el conflicto como negativo), mientras que el alumnado es el más pesimista (un 50,4% lo considera negativo).

En ninguna de las variables analizadas hay diferencias significativas que se mantengan en los cinco colectivos consultados.

Hay que reconocer que esta forma de valorar los conflictos supone un avance cultural muy importante. Un profesor lo expone con estas palabras: «Cuando hay un conflicto es que hay un problema. La vida te enseña y los conflictos como parte de la vida te enseñan. Cuando tengo el conflicto no me pongo a pensar si me vendrá bien, si será bueno o no. Igual al cabo de unos años te pones a reflexionar y te das cuenta que te ha servido para madurar o para afrontar mejor otros conflictos».

Los conflictos se convierten en ocasión de aprender, de avanzar, de mejorar, si se es capaz de encontrar el cauce adecuado y para eso se necesitan algunas condiciones. Una profesora recalca el factor tiempo que va marcando prioridades y establece un orden en el abordaje de los conflictos que se presentan en un centro escolar, un factor que no todos están dispuestos a asumir: «Todos los conflictos son buenos entre comillas, pero siempre y cuando des tiempo para resolverlos. El conflicto como tal es generador de vueltas de tornillo, te hace pensar, te obliga a reflexionar. Sin embargo hay conflictos que se deben resolver al segundo. Ese es el conflicto difícil. Todo el mundo que se resuelva su problema. Hay que establecer las prioridades».

El alumnado es quien tiene una visión más negativa de los conflictos escolares, quizás debido a que sientan que en su solución no se les escucha suficientemente y que la autoridad del profesorado prevalece en demasía, al margen de las razones de unos y otros, sin que quepa una solución pactada en la que se tengan en cuenta en todo lo posible las razones e intereses de cada grupo. Las exigencias que plantea un alumno parecen lógicas, al tiempo que ponen de manifiesto lo que a su entender no siempre se cumple cuando se presenta un conflicto en su centro: «Para solucionar un conflicto hay que tener en cuenta la opinión de todos. Hay que sentarse a hablar, dialogar, buscar soluciones... y luego hacerlo». Abordar un conflicto de forma positiva es un proceso que demanda estrategias de participación en el análisis y la toma de decisiones. Cuando no es así, cabe pensar que más que soluciones posibles se buscan formas de acallar una protesta o de no llegar a las raíces del conflicto.

En una situación de conflicto las partes enfrentadas necesitan unas actitudes de apertura y de respeto mutuo. El profesorado, en ocasiones, puede considerar que ceder a las pretensiones justas del alumnado va en menoscabo de su autoridad, que, por otras causas, ya ve que está bastante mermada. El alumnado con frecuencia se niega a escuchar y razonar. Así se lo reconoce una alumna: «El alumno cree que él siempre tiene la razón y en ocasiones se ciega un poco. Piensa que le tienen manía, que van contra él. El profesorado piensa que puede hacer lo que quiero, que es el rey y el señor de la historia. Ninguna de las dos partes quiere ceder».

La resolución de los conflictos no sólo es cuestión de buena voluntad. Requiere unas capacidades y unos modelos de actuación que se han de conocer y saber aplicar. El profesorado reconoce que necesi-

ta más formación para realizar un tratamiento adecuado de los conflictos escolares y que, en la actualidad, no recibe formación alguna sobre esta cuestión.

Para el alumnado los conflictos más frecuentes en los centros escolares se dan dentro del propio grupo y, a bastante distancia, en las relaciones profesorado-alumnado. En relación a los objetos que motivan los conflictos, sitúan como más sobresalientes el desacuerdo con las normas del centro, los destrozos, las discriminaciones y las diferencias de opinión.

**Cuadro 1**  
Conflictos más frecuentes en los centros escolares, según el alumnado

Conflictos (sujetos)	%	Conflictos (objetos)	%
Conflicto intragrupal	36,3	Desacuerdo con organización del centro	11,7
Relaciones alumno/profesor	17,5	Destrozos	9,7
		Discriminación	7,7
		Diferencias de opinión	5,1

Los conflictos intragrupal son mayores en los centros privados, en el modelo A, en los centros de nivel socioeconómico medio y medio bajo. Los conflictos profesor-alumno son más frecuentes en los centros privados, en el modelo B y en los centros de nivel social medio alto.

Hay más conflictos por desacuerdos con las normas en los modelos B y D. Los ocasionados por los destrozos son más frecuentes en los centros públicos y en los de nivel social medio bajo. Los conflictos por discriminaciones son más frecuentes en el modelo A. Los conflictos por diferencias de opinión se producen más en los centros públicos y en los de nivel medio alto.

### 5.1.3. Situaciones de indisciplina y violencia en los centros escolares

Por indisciplina se entienden los comportamientos que no están acordes con las normas, la falta de esfuerzo y trabajo mínimo y los que obstaculizan la actividad ordenada en el centro o en el aula. Las situaciones de violencia implican comportamientos que hacen daño: agresiones, destrozos, amenazas, coacciones, etc. Con frecuencia a las situaciones problemáticas derivadas de acciones de indisciplina, sobre todo cuando son graves o se repiten con frecuencia, se las denomina también conflictos escolares, aunque propiamente no lo son, si bien pueden ser la expresión de un conflicto no abordado ni resuelto, una forma de expresar el rechazo al trabajo escolar o el desacuerdo con una norma o una decisión que se considera injusta.

La existencia de actos de indisciplina entra dentro de los parámetros de una convivencia escolar normal. Se convierte en un problema cuando son tan frecuentes que se deterioran las relaciones interpersonales y afectan al trabajo escolar de forma grave. La violencia, por el contrario, tiene en sí misma una carga negativa.

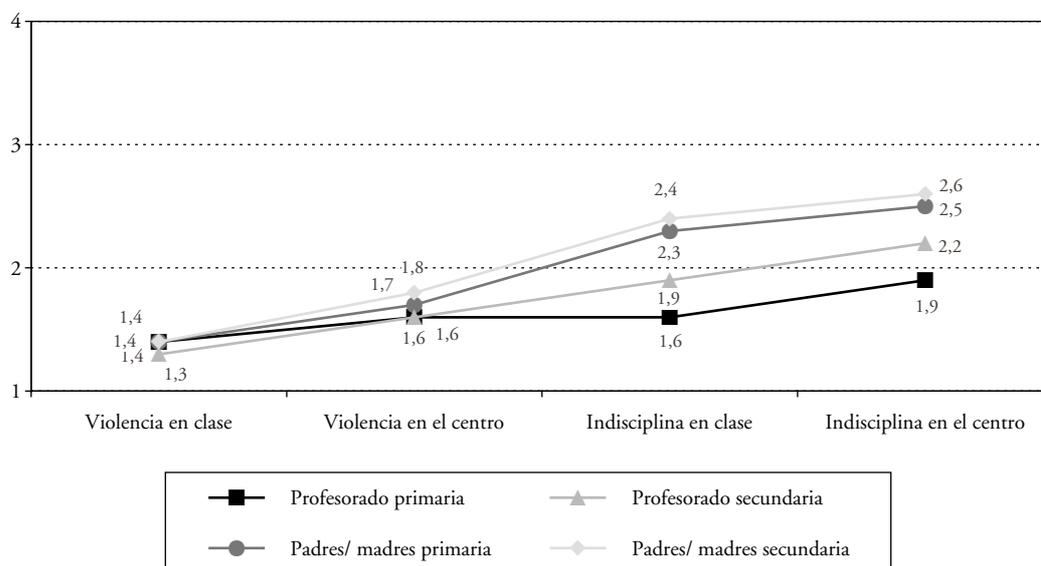
Según el profesorado, las situaciones de indisciplina en clase son poco frecuentes. En una escala de 1 (nunca) a 4 (muchas veces) en primaria, la media es 1,5 y en secundaria 1,9. Los padres y madres creen que son algo frecuentes, 2,4 en primaria y 2,5 en secundaria.

Más frecuentes son las situaciones de indisciplina en el centro; el profesorado, en primaria, las sitúa en la misma escala en 1,9 y en secundaria, en 2,2; los padres y madres vuelven a tener una opinión más negativa, valorando en primaria con un 2,5 y en secundaria con un 2,6.

Las situaciones de violencia en el centro y, sobre todo, en el aula son muy poco frecuentes: en la escala de 1 a 4, tanto el profesorado como los padres y madres dan una valoración media de 1,3-1,4 a las situaciones de violencia en clase y de 1,4-1,8 a las mismas situaciones en el centro.

**Gráfico 4**

Frecuencia de las situaciones de indisciplina y de violencia en el centro y en el aula



Son más frecuentes estas situaciones en secundaria que en primaria. Parece normal, sobre todo teniendo en cuenta el factor edad, la diferencia entre las etapas. Resulta algo más llamativa la diferente percepción entre el profesorado y los padres y madres: aunque los primeros son quienes «sufren» estas situaciones, son los segundos quienes muestran mayor preocupación. Las diferencias entre el aula y el centro ponen de manifiesto que la presencia del profesorado contribuye decisivamente con carácter preventivo a la reducción de los comportamientos violentos o indisciplinados, mientras que en los lugares en los que su presencia es menor o menos visible (aseos, pasillos, patio de recreo...) aumenta la frecuencia de estos comportamientos.

En primaria, el profesorado de centros privados destaca las situaciones de indisciplina y violencia en el centro. En general, son más frecuentes las situaciones de indisciplina y de violencia, en el centro y en el aula, a juicio del profesorado y de los padres y madres, en los modelos A y B; también las destacan el profesorado de centros de nivel social medio y medio bajo, mientras que sólo lo hacen los padres y madres de centros de nivel social medio.

En secundaria, destaca las situaciones de indisciplina el profesorado de centros públicos, de nivel social medio y medio alto. También lo hacen los padres y madres de los centros privados, de modelo A y de centros de nivel social medio.

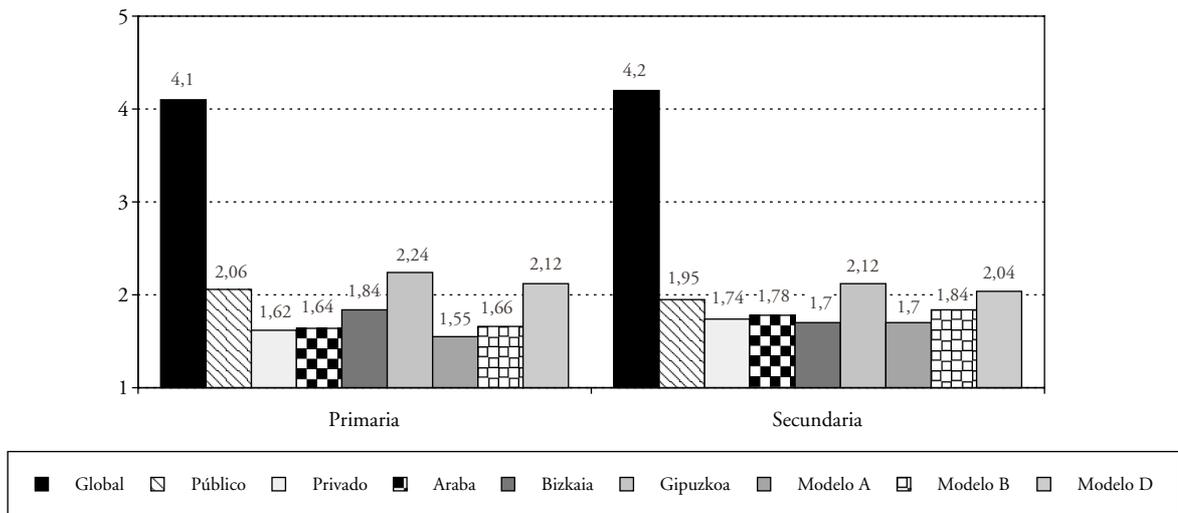
Una consideración general sobre estas diferencias podría referirse a que la percepción de una situación depende del umbral de tolerancia, que, a su vez, suele estar relacionado con las expectativas o con la experiencia anterior. Prácticamente, estas diferencias se repiten cuando se pregunta si ha habido incremento de situaciones de indisciplina y de violencia.

Los actos de indisciplina más graves se deben a alumnos o alumnas determinados, a grupos concretos. Así lo expresa un profesor: «Los problemas se focalizan en algunos alumnos, en muy pocos, en un gru-

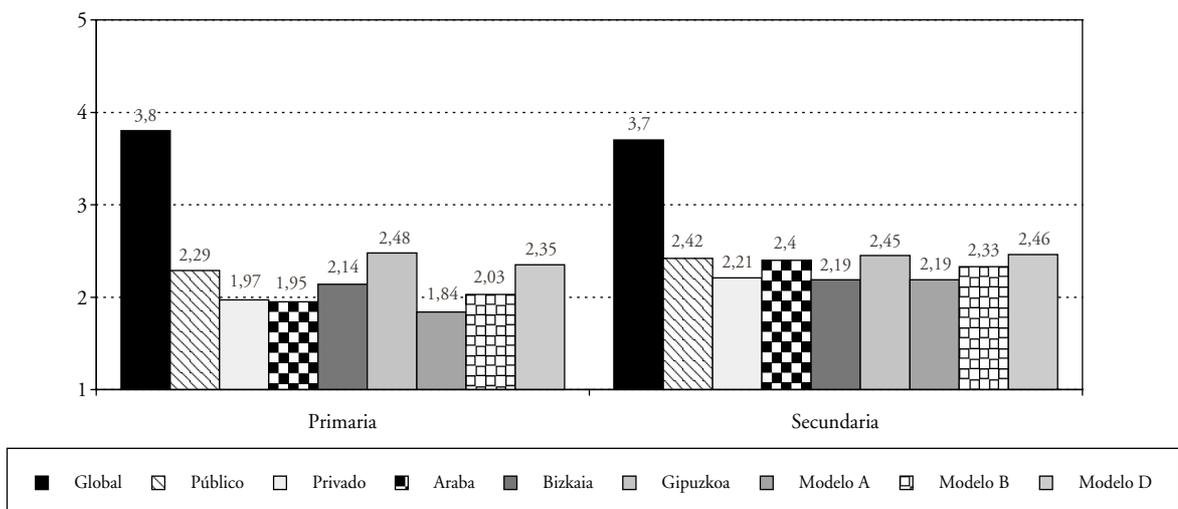
po pequeño...». Otro ve que la mayoría son muy buenos alumnos, pero unos pocos pueden poner al profesor y a toda la clase en situaciones límite: «Cuando me fijo en los alumnos de una clase me digo: ¡pero si la inmensa mayoría son fenomenales! La inmensa mayoría son así, es que te alegran la vida. Pero, luego, tienes unos cuantos que no puedes dominar, que te están fastidiando y te están reventando la clase».

Aunque, por los datos anteriores, se puede afirmar que las relaciones son buenas y que las situaciones de indisciplina, en general, no desbordan los límites tolerables, el profesorado opina que ha aumentado mucho la indisciplina y bastante la violencia

**Gráfico 5**  
Percepción del incremento de indisciplina



**Gráfico 6**  
Percepción del incremento de violencia



El profesorado percibe un alto incremento de la indisciplina tanto en primaria 4,1, como en secundaria 4,2, y algo menor el de la violencia, en primaria 3,8 y en Secundaria 3,7. En ambas etapas, se producen diferencias significativas, con mayor incremento en los centros públicos, en Gipuzkoa y en el modelo D.

La sensación de aumento de la indisciplina y de la violencia no es compartida por todos los profesores: «Cuando yo estaba en la misma edad, había más problemas que ahora. Quizás por el momento político, las relaciones profesorado-alumnado eran más problemáticas que las de ahora. Robos, peleas... había más. En aquel momento, estoy hablando de los años 70, se movía mucha heroína, chavales de 16 años estaban metidos». En donde se da más coincidencia es en la constatación de que han aparecido formas nuevas que, en ocasiones, resultan especialmente dolorosas para el profesorado, que incluso las puede considerar una afrenta personal. «Yo creo que ahora hay menos conductas inadecuadas que antes. Pero la indisciplina es de otra forma: antes un alumno era incapaz de decirle al profesor 'tú no me puedes hacer nada' o 'te voy a denunciar' o 'conozco tu coche'. Ahora estas cosas el alumno las tiene aprendidas... Realmente no te insulta, pero tiene una actitud de enfrentamiento, en plan despectivo...».

Los cambios en la composición social del alumnado producen un efecto negativo en la percepción de la situación actual cuando se la compara con el pasado. De ahí que destaquen este incremento dos colectivos muy diferentes: el profesorado de primaria de los centros privados, en los que, por el descenso de la natalidad, se está escolarizando un alumnado nuevo de composición social más heterogénea; y el profesorado de secundaria de centros públicos, debido a la ampliación de la edad de escolarización obligatoria que afecta al alumnado de grupos sociales menos interesados en los estudios, que muestra su rechazo mediante conductas de indisciplina.

Este factor lo destaca una profesora: «Siempre han existido problemas. Lo que pasa es que ahora tenemos a los chicos hasta los 16 años y antes no estaban. Al alumnado con problemas, de familias desestructuradas, nadie le conocía, porque no estaba en las escuelas». Una madre insiste en esta consideración: «La ESO ha supuesto que muchos chavales que antes no estaban en el sistema escolar ahora lo están y generan problemas. Se ha creado un ambiente de caos, en que todo es conflicto, que es exagerado».

Sin embargo, la percepción del aumento de la indisciplina y de la violencia es muy semejante entre primaria y secundaria. Esto significa que la nueva situación de la ESO no explica suficientemente los datos obtenidos. Parece más lógico hacer referencia a los cambios culturales profundos que se producen en nuestra sociedad, que están modificando los comportamientos del alumnado de todas las edades. No puede tener una visión simplista y negativa de los cambios culturales y de sus consecuencias en la conducta del alumnado: el profesorado no la suele tener cuando analiza su propia vida, pero sí cuando le afectan a su vida profesional. Así reflexiona un profesor: «La juventud trae sus propios valores. Nosotros no siempre sabemos discernir lo que traen de positivo estos cambios, aunque al principio nos choquen... Hay que reconocer que todo evoluciona. Nosotros hemos tenido una educación mucho más rígida y, cuando las cosas cambian, te parecen escandalosas, pero luego las asumes y puedes ver que son positivas».

La nueva situación de los centros desborda el umbral de tolerancia de algunos colectivos acostumbrados a otras condiciones. Cada profesor y cada profesora perciben las situaciones según su experiencia y su propia capacidad para entender y contener una situación problemática o conflictiva: «Hay profesores que padecen, que se sienten incómodos, ante situaciones que otro profesor sabe manejar. Depende de cada persona. Hay muchos factores que influyen. Hay profesores que están quemados. No porque no sean buenos en su trabajo, sino que en un momento dado dicen 'en esta clase no me encuentro a gusto'».

La actitud alarmista de determinados grupos sociales muy aireados en los medios de comunicación está produciendo un efecto multiplicador en la percepción social de los problemas de los centros. Así lo

reconoce una madre: «Se exagera mucho lo que sucede en la escuela. En cuanto hay un caso o dos, salen a la luz. Son los que más suenan. Es el morbillo». Un alumno ve una actitud premeditada: «Yo no creo que haya tantos problemas como dicen. Puede ser que mientras hablan de los institutos y de los problemas que hay en los institutos dejan de hablar de otras cosas de las que no les conviene tanto hablar».

Normalmente se responsabiliza del aumento de la indisciplina escolar al alumnado, olvidando, en primer lugar, que, como dice una madre, la escuela refleja en sus relaciones el modelo que se vive en la sociedad: «Yo veo que todos tenemos el ánimo un poco más levantado y que las formas son más agresivas. Pero no veo ese tipo de violencia de la que a veces se habla en televisión. Se trata de casos excepcionales que yo nunca he visto. Veo más violencia en las formas de relacionarnos. Más violencia porque haya más maldad y peor intención que antes, no». También se olvida que, en la mayoría de los casos, la indisciplina y la violencia escolar es resultado de una relación diferente que afecta sobre todo al profesorado. Una profesora lo reconoce cuando dice: «Parece claro que el status del profesor ha cambiado y también el del alumno, en gran medida por la democratización de la sociedad. Todo esto obliga a un nuevo planteamiento».

#### 5.1.4. Formas de abordar los conflictos y la indisciplina escolar

La forma de afrontar los conflictos y la indisciplina resulta fundamental a la hora de valorar sus efectos en la convivencia escolar. Aunque los datos recogidos en los distintos colectivos, al no responder a la misma clasificación, son difícilmente comparables, permiten extraer la conclusión de que los centros tienden a afrontar los conflictos escolares y las conductas de indisciplina y violencia buscando más la contención y el cambio de la conducta que el castigo.

**Cuadro 2**  
Forma de abordar los conflictos y actos de indisciplina del alumnado

Profesorado	Prim.	Sec.	Padres/Madres	Prim.	Sec.	Alumnado	Sec.
En diálogo informal	12,5	14,7	Se busca solución interna	69,1	45,3	Se dialoga	36,2
Se tratan en el grupo	45,5	27,3				Se usa la mediación	10,9
En estructuras	11,4	16,8	Actúa un mediador	18,1	40,2	Otro hace de juez	1,9
Se aplica reglamento	13,4	28,3	A menudo se expulsa	0,6	0,4	Se castiga al culpable	26,4
Se ignoran	1,0	1,9	Se ignoran	1,4	2,1	Se ignoran	10,7
Ns/Nc	16,4	7,3	Ns/Nc	10,8	11,9	Ns/Nc	13,9

No se dan diferencias significativas que se produzcan en la mayoría de los colectivos encuestados.

Para abordar los conflictos entre profesorado y alumnado (y también entre el alumnado) se utilizan en primer lugar los mecanismos basados en el diálogo y la reflexión: entrevistas profesor-alumno cuando se trata de conductas personales que no tengan gravedad; reuniones del grupo-clase cuando se quiere analizar un conflicto o reflexionar sobre comportamientos que afectan a todo el grupo; reunión entre las personas afectadas en un conflicto con la presencia del tutor y, a veces, del delegado de curso; mediación de una persona ajena al conflicto entre los afectados por el mismo.

Las madres defienden una solución dialogada en los conflictos entre el profesorado y el alumnado: «El diálogo es imprescindible. Al alumno de secundaria, no se le pueden imponer las cosas sin dar expli-

caciones. En la escuela el chaval se rebela de entrada, pero si el profesor le explica 'mira, es que hay cosas en las que se puede llegar a acuerdo y hay cosas que no' el alumno lo entiende y lo acepta». «Siempre hay que explicar, argumentar, hablar, dialogar. Nosotros como padres y el profesorado como profesorado y los alumnos como alumnos». «Si hay algún problema en un centro privado como es el nuestro se procura que no salga a la luz pública, se soluciona entre la directora y el equipo. En ese sentido, la pública es más abierta. En la privada se preocupan de que no se publique esto, que no se entere nadie».

Los conflictos entre el profesorado se abordan principalmente en las estructuras de coordinación (equipo de ciclo, departamento, claustro) y en reuniones informales entre los afectados. Se busca generalmente el diálogo, pero a veces se prefiere eludir los conflictos. Muy pocas veces se llega a la agresión verbal.

El alumnado dice que se suele utilizar con frecuencia el castigo. Las medidas correctoras resultan imprescindibles, aunque siempre habrá que pensar si con una medida preventiva adecuada se podrían evitar determinados comportamientos que, luego, hay que corregir. Cuando los actos son más graves se recurre a otras instancias como la dirección, la comisión de convivencia o el consejo escolar para aplicar las sanciones contempladas en el reglamento del centro. Los padres y madres reconocen que no es frecuente llegar a la sanción más grave como es la expulsión del centro, pero una madre matiza: «Odio la cultura del expediente. Son vergonzosos los expedientes que se les abren a algunos alumnos. Lo que en un centro es un aviso, en otro es una expulsión».

Esta constatación no excluye otra complementaria: los procedimientos y cauces de resolución de conflictos y de contención y mejora de las conductas que se utilizan en los centros son insuficientes y mejorables. El alumnado tiene la sensación de que no se le escucha, que la solución adoptada sea fruto de un diálogo, sino que prevalece en exceso la autoridad del profesorado. Percibe que, en muchos casos, se zanján las cuestiones buscando al culpable de la falta e imponiéndole el correspondiente castigo. Una alumna habla de su experiencia: «Yo soy delegada de curso y, cuando ha habido algún problema, me lo han dicho y más de una vez nos hemos juntado la tutora, el chaval, la profesora con la que ha habido el problema y yo. Otras veces he ido a donde la tutora y le he pedido que nos juntemos la clase, la tutora y la profesora con la que ha pasado el problema. Nos hemos quedado recreos para hablar e intentar solucionarlo. La mayoría de las veces no se acaba de conseguir, pero algo se hace...».

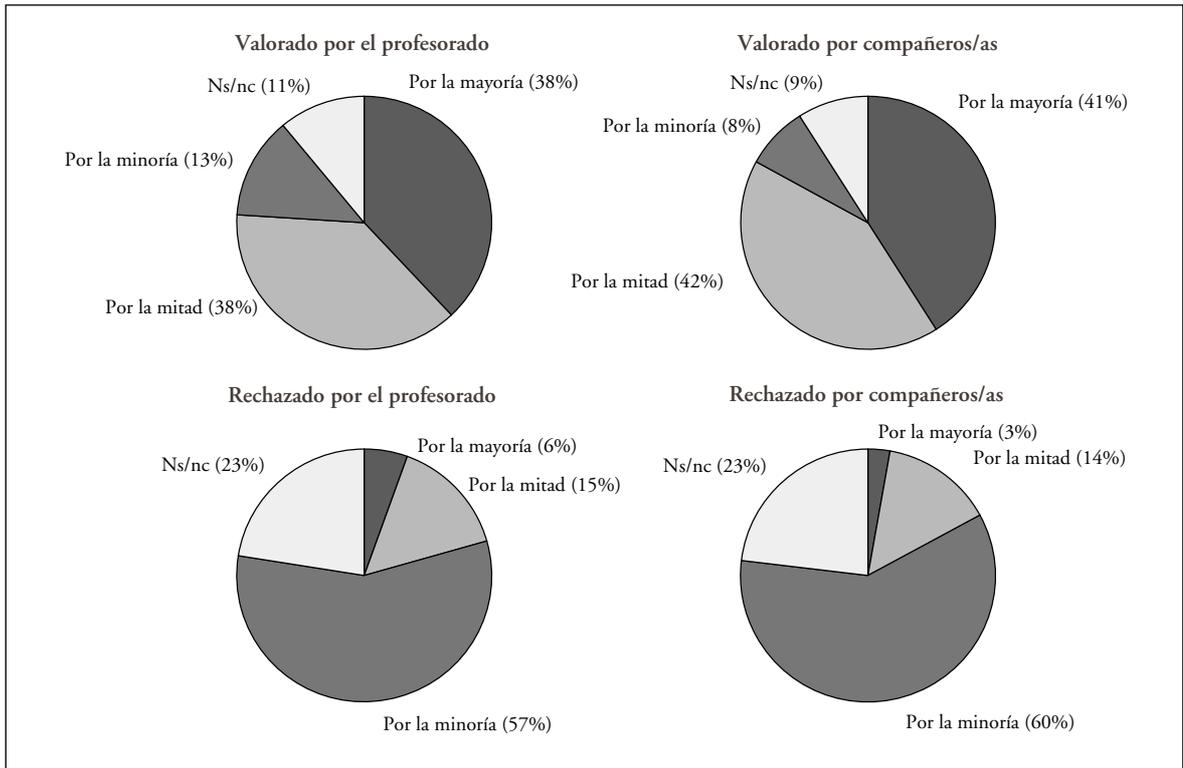
El modo y el momento de afrontar los conflictos es importante para que se solucionen o, por el contrario, se conviertan en muy difíciles de solucionar. Así lo manifiesta una madre: «Muchas veces el conflicto llega porque no somos capaces de afrontarlo antes de que se agrave. En el momento en que ves un pequeño problema, que los críos cuentan algo, los padres o la dirección o el primero que lo vea tiene que plantearlo e intentar resolverlo. Si se tarda es como una bola de nieve que va engordando y no hay forma de pararla. Entonces todos están a la defensiva. Si se trata desde el principio puedes dirigirlo y solucionarlo mejor».

### **5.1.5. Sentimientos del alumnado en los centros escolares**

Los sentimientos del alumnado en el centro son un termómetro del clima escolar. La mayoría del alumnado de secundaria se siente valorado tanto por el profesorado como por sus compañeros y compañeras, aunque una minoría se siente rechazado.

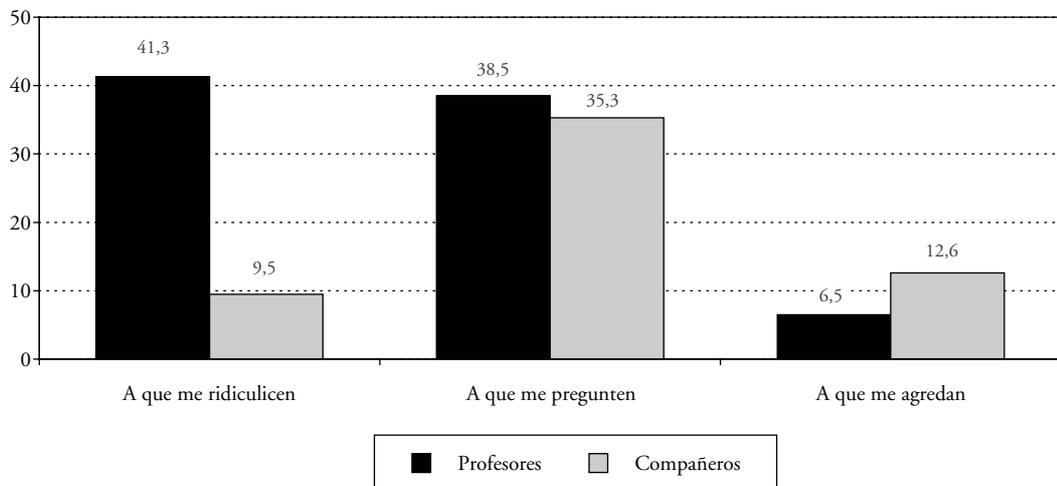
Tanto las valoraciones como los rechazos son más acusadas en los centros privados. Las valoraciones son mayores en el modelo A y mayores los rechazos en los modelos B y D.

**Gráfico 7**  
Sentimientos del alumnado



A pesar de ello, un elevado porcentaje del alumnado de secundaria confiesa sentir algunos miedos: a que los profesores les pregunten; a que los profesores y los compañeros les ridiculicen; en menor medida, a que sus compañeros les agredan y, en menos casos, que lo hagan los profesores.

**Gráfico 8**  
Miedos del alumnado ante sus profesores y los compañeros



El alumnado de centros privados y las alumnas de las dos redes muestran mayor satisfacción con las relaciones en sus centros, pero también mayores temores.

El miedo «a que los profesores me pregunten» que sienten bastantes alumnos y alumnas de secundaria puede explicarse por las dificultades que sienten unos ante las cada vez mayores exigencias académicas y la falta de responsabilidad en los estudios por parte de otros. También puede deberse, en otros casos, al miedo «a que le ridiculicen» sus profesores y profesoras, porque éstos utilizan, a veces, esta forma de motivar al alumnado, sin tener en cuenta que supone una falta de respeto al que tienen derecho todas las personas, incluidas las que no logran un aprendizaje suficiente.

El miedo al ridículo entre compañeros y compañeras marca un estilo en las relaciones interpersonales. Está comprobada –y en el apartado siguiente se analizará con mayor detalle– la crueldad de los chicos y chicas con aquellos que tienen algún defecto o no tienen en clase el éxito esperado.

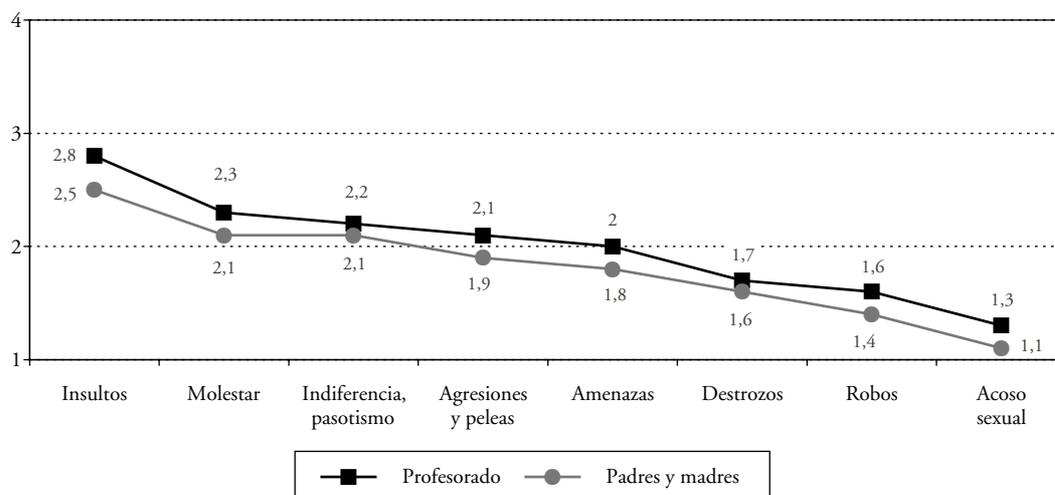
## 5.2. Conductas inadecuadas en la convivencia escolar

Interesa saber cuáles son las conductas inadecuadas y discriminatorias más frecuentes, que afectan negativamente a las relaciones. Las opiniones ponen de manifiesto, no tanto la realidad como las percepciones, que dependen de lo que cada uno entienda como normal, tolerable.

### 5.2.1. Conductas inadecuadas entre el alumnado

En Primaria, es frecuente el alumno que insulta a sus compañeros y compañeras, que no les tiene en cuenta, que les molesta en clase; un número menor de alumnos suele pelearse con sus compañeros y les amenaza; unos pocos causan destrozos y robos; muy pocos llegan a alguna forma de acoso sexual. El profesorado y los padres y madres coinciden en sus valoraciones, aunque éstos tienen una visión más positiva del comportamiento de sus hijos e hijas. En el gráfico 9 se recogen las frecuencias de las distintas conductas una escala de 1 (ninguna) a 4 (mucho).

**Gráfico 9**  
Frecuencia de conductas inadecuadas entre el alumnado de infantil-primaria

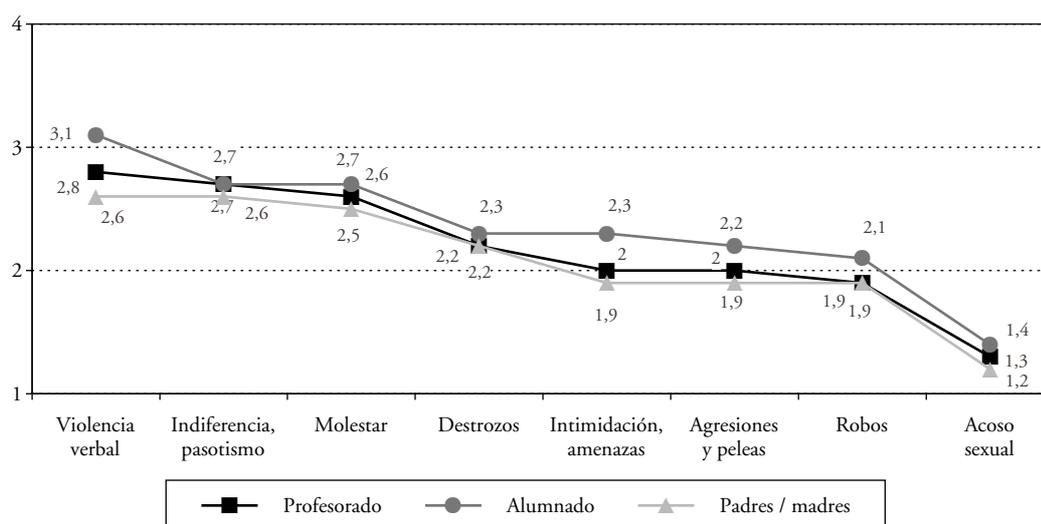


La variable que más destaca es el nivel social: las conductas negativas entre el alumnado se producen con mayor frecuencia en los centros de nivel social medio bajo y, en menor medida, en los de nivel medio. La indiferencia y pasotismo del alumnado es más señalada por el profesorado y los padres y madres de centros privados que los de centros públicos. El profesorado de los centros privados también destaca las interrupciones y molestias a sus compañeros y los destrozos.

En Secundaria es mayor la frecuencia de conductas inadecuadas entre el alumnado. En esta etapa son bastante frecuentes los insultos entre el alumnado, muchos alumnos «pasan» de sus compañeros y compañeras y suelen molestarles en su trabajo escolar. En algunas ocasiones llega a comportamientos violentos contra las cosas y las personas. El acoso sexual es excepcional. La media de frecuencia de estas conductas, en una escala de 1 a 4, se representa en el gráfico 10.

Comparando las conductas en las dos etapas, se detecta que en secundaria aumentan considerablemente la indiferencia y pasotismo, los destrozos de objetos del centro y de las pertenencias de los compañeros; mientras que disminuyen relativamente las agresiones, puesto que éstas entre adolescentes adquieren una gravedad que no tienen en primaria.

**Gráfico 10**  
Frecuencia de conductas inadecuadas entre el alumnado de secundaria



Las dos variables en las que se producen diferencias significativas en casi todas las conductas analizadas son el tipo de centro, donde destacan los centros públicos, y el nivel socioeconómico familiar del alumnado, donde se significan los de nivel medio bajo y, por territorios, Bizkaia. En esta valoración coinciden los tres colectivos encuestados. También se puede destacar la frecuencia de estas conductas en la ESO, aunque en bachillerato son más frecuentes que en FP.

En relación al modelo no hay coincidencia entre los colectivos: el profesorado destaca unas veces los del modelo A y otras el modelo D; los padres y madres, en casi todos los supuestos, destacan la frecuencia de estas conductas en el modelo A; sin embargo el alumnado lo hace en el modelo D y, en algunos menos casos, en el B.

El orden de la frecuencia viene a significar la gravedad de las mismas, en la consideración de los encuestados. El alumnado considera que las relaciones entre ellos son buenas, lo cual no le impide reconocer

que se producen entre ellos muchas conductas inadecuadas y discriminatorias. El profesorado, aunque ha manifestado una peor opinión acerca de las relaciones entre el alumnado, ve menos frecuentes los comportamientos negativos. Esto indica que entre el profesorado y el alumnado hay distinta vara de medir. Determinadas conductas inadecuadas, en opinión del profesorado, dificultan o delatan unas relaciones desajustadas; sin embargo, para el alumnado, en muchos casos no suponen un impedimento para una buena relación.

Tanto en primaria como en secundaria son más frecuentes las conductas que implican menor contacto físico. Las más frecuentes en ambas etapas son los insultos y otras formas de violencia verbal y las menos frecuentes los robos y el acoso sexual.

El lenguaje que usan los chicos y chicas preocupa a las personas adultas y no tanto a ellos mismos. Como dice un alumno: «Los tacos ahora es un lenguaje normal. Es la edad. Es la movida. Aunque también depende del tono. Mucha gente cree que por decir tacos va a ser más. Pero a las personas que hablan con muchos tacos no me puedo acercar a hablar para tener una conversación, porque no te da confianza, no porque te dé miedo».

Un dato a tener en cuenta son los grupos excluyentes. Dice una alumna: «Hay diferentes grupos. Dentro de ellos hay unión, hay más facilidad para llevarse bien. Algunos sólo respetan a los de su propio grupo». Es frecuente que estos grupos, más frecuentes en la ESO, sean también los que se suelen mostrar más violentos. Así lo expresa otra alumna: «Hay algunos matones. Suelen sacar bastante malas notas, no suele pasar de curso. En bachillerato es casi imposible encontrar personas de ese tipo». Una madre manifiesta una preocupación muy generalizada: «Un gran conflicto es cuando en una clase se junta más de un niño de familias desestructuradas. Resulta muy problemático porque los chavales que tienen más ganas de avanzar se ven frenados, el profesor también. Entre ellos se alían y paralizan mucho las clases. Es un problema de difícil solución y hay que afrontarlo con nuevas ideas».

Es preocupante, por su sola presencia, el acoso sexual en los centros escolares, si bien dentro de este término se incluyen conductas muy diversas, tal como se pone de manifiesto en las formas de entenderlo el alumnado: «Que una persona abuse de otra sexualmente» (un alumno). «Por ejemplo, que te toquen el culo y más... En segundo de ESO a los chicos les dio por tocar los pechos a las chicas. Les tuve que dar unas cuantas palizas para que me dejaran en paz» (una alumna). «También obligarla a que se desnude, obligarla que te toque a ti» (un alumno). «Alguna vez abusan las chicas, pero pasa más en los chicos. A los chicos, cuando te acercas a ellos, en general les gusta... no se sienten acosados; sin embargo, las chicas, sí» (una alumna). «Si un chico quiere tocarle el culo a una tía igual te pega un tortazo, pero si una chavala le toca el culo a un tío, buah, a saco a por ella...» (una alumna).

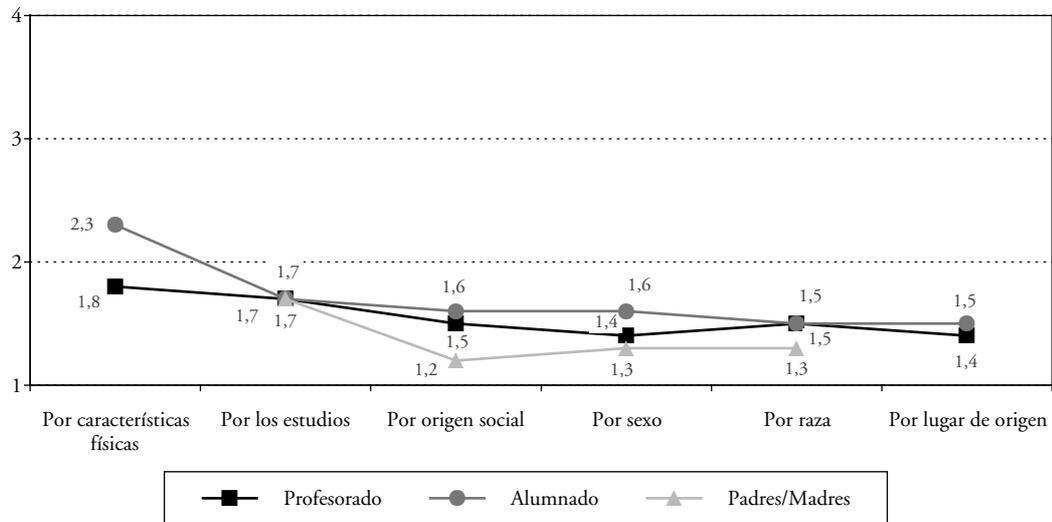
Un tipo de comportamientos entre alumnado que merecen análisis aparte son las conductas discriminatorias. Estas conductas tienen como consecuencias directas o bien ridiculizarles y, con más frecuencia todavía, separarlos e incluso agredirles al menos psicológicamente.

Entre el alumnado se ridiculizan por su aspecto físico y por los resultados en sus estudios. Son las conductas discriminatorias más frecuentes, aunque no son abundantes. También, en algunas ocasiones, se producen discriminaciones entre el alumnado por su origen social, su sexo, su raza y su lugar de procedencia. Las valoraciones del profesorado de las dos etapas coinciden. En el gráfico 11 se visualizan las distintas valoraciones en la escala 1 a 4.

El alumnado, en general, es más severo en sus opiniones que el profesorado y que los padres y madres, cuando se le pregunta sobre la frecuencia de conductas inadecuadas y discriminatorias. Esta es una muestra del sentido de la justicia de los adolescentes y la severidad con la que juzgan las conductas que consideran injustas. Pero también da cuenta de un hecho al que cada día se da más importancia: el maltrato entre iguales, una de cuyas características es que está oculto para los adultos. Las conductas más violentas entre compañeros y compañeras se producen fuera de la vista del profesorado.

**Gráfico 11**

**Conductas discriminatorias entre el alumnado**



En los centros con alumnado de medios sociales más bajos se producen conductas inadecuadas y discriminatorias entre el alumnado con más frecuencia que en otros. Los modelos de conducta de los centros escolares difieren cada vez más de los dominantes en determinados contextos sociales más desfavorecidos. Estas diferencias se agrandan con la edad, sobre todo cuando se dan experiencias reiteradas de fracaso escolar, como sucede en parte del alumnado de estos medios, se agrandan y dan lugar a mayor número de conductas inadecuadas.

El profesorado de centros privados destaca la indiferencia y las molestias en el trabajo de sus compañeros; en los centros públicos algunas conductas discriminatorias. En estas conductas se pone de manifiesto la diferente situación de unos centros y otros: los privados al poner más énfasis en lo académico, resaltan las conductas que entorpecen la labor escolar; los públicos, preocupados por la diversidad de su alumnado, resaltan las conductas que ahondan las diferencias.

En secundaria, son más frecuentes las conductas inadecuadas y discriminatorias entre el alumnado de la ESO y, en menor medida en el bachillerato, así como en los centros públicos. La variable socioeconómica está subyacente en ambos casos, aparte de otras variables organizativas y la importancia que se da a valores de orden y libertad y la forma en que se conjugan en unos centros y otros.

Al analizar los comportamientos entre el alumnado según el género, tanto los alumnos como las alumnas opinan que los chicos tienen conductas inadecuadas con más frecuencia que las chicas. Las diferencias entre los comportamientos negativos de los chicos frente a los de las chicas destacan cuando se trata de conductas violentas (peleas, amenazas, destrozos, robos y acoso sexual) y de indiferencia hacia los demás, mientras que, aunque siguen siendo importantes, son menores cuando se trata de otro tipo de conductas, como molestar a los compañeros e insultar.

También los chicos discriminan más que las chicas, si bien en este tipo de conductas las diferencias son menores, sobre todo en las discriminaciones por el aspecto físico de sus compañeros y compañeras y las relacionadas con el éxito y fracaso escolar.

Aunque las opiniones de los chicos y las chicas achacan peores comportamientos a los chicos, se puede detectar en sus respuestas una cierta guerra de sexos: las chicas achacan a los chicos comporta-

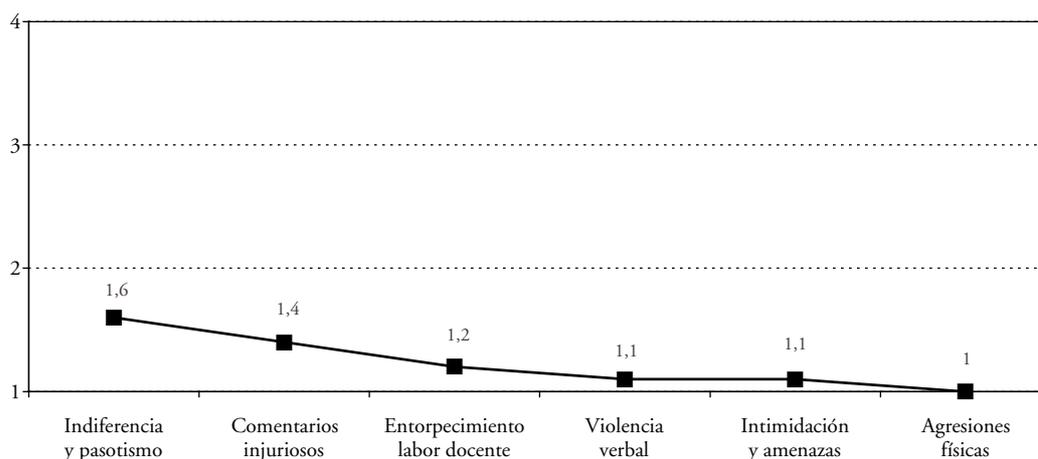
mientos inadecuados más que los mismos chicos y los chicos las achacan a las chicas con mayor frecuencia que las propias chicas.

En la ESO más que en bachillerato y en ambas etapas más que en FP los chicos se comportan peor que las chicas. Los centros públicos destacan sobre todo las conductas discriminatorias de los chicos; los centros privados ven más comportamientos negativos de las chicas. Estos datos vienen a indicar que el alumnado, entre 12 y 18 años, tiene un tipo de comportamiento, en razón de sexo, muy similar a los modelos dominantes entre los adultos.

### 5.2.2. Conductas inadecuadas entre el profesorado

Son muy poco frecuentes las conductas inadecuadas entre el profesorado. Algunas veces opta por la indiferencia ante algunos compañeros y compañeras, esto es, el distanciamiento en el trato, el alejamiento por razones de antipatía natural o por diferencias personales o ideológicas. A veces se producen comentarios injuriosos. Rara vez se llega al entorpecimiento en la labor profesional y prácticamente nunca a la violencia verbal y las amenazas. No se dan nunca agresiones físicas. En una escala de 1 a 4, las valoraciones medias, iguales en primaria que en secundaria, son las que figuran en el siguiente gráfico:

**Gráfico 12**  
Conductas inadecuadas entre el profesorado



El profesorado presenta un panorama muy positivo de sí mismo: son buenas las relaciones entre ellos y apenas se producen conductas inadecuadas. Para muchos la falta de trato entre compañeros, la ausencia de un trabajo de equipo, la falta de reflexión conjunta no son conductas inadecuadas, sino simplemente situaciones que se dan y de las que no se sienten responsables, aunque puedan reconocer que podría beneficiar la práctica docente. Algunos, sin embargo, reconocen que es una conducta de la que se sienten de alguna manera responsables y la consideran por ello inadecuada.

El profesorado de los centros públicos pone de manifiesto un panorama menos halagüeño que el de los centros privados. Cabría sospechar que los roces y conflictos se producen con mayor frecuencia en los centros en los que el profesorado tiene mayores posibilidades de participación en la toma de decisiones y con unos vínculos contractuales menos dependientes de la dirección, como sucede en los centros públicos. También es más crítico el profesorado de modelos B y D. Los profesores destacan los comentarios injuriosos y las profesoras son más sensibles a las amenazas.

### 5.2.3. Conductas inadecuadas entre el profesorado y el alumnado

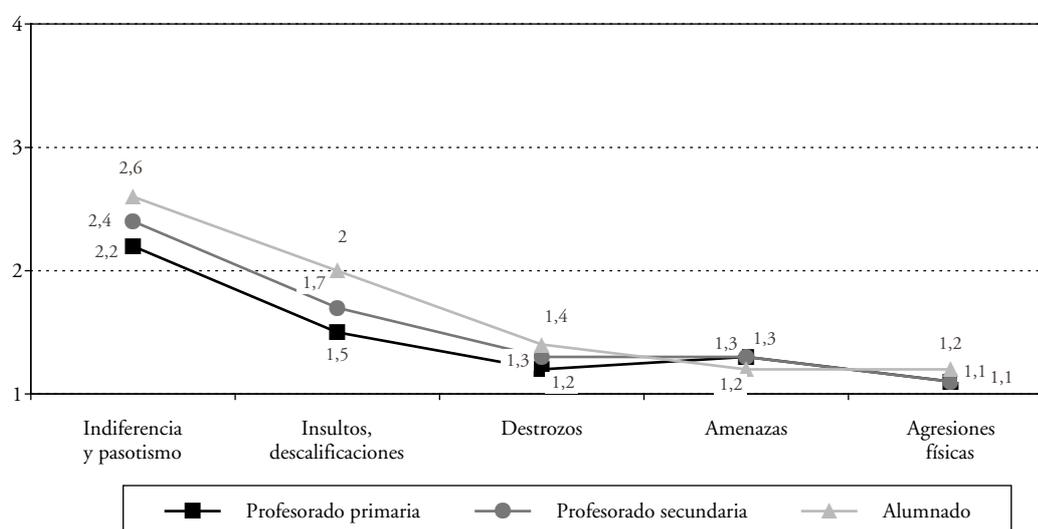
#### A) Del alumnado hacia el profesorado

El alumnado muestra hacia el profesorado con cierta frecuencia su indiferencia, no le tiene en cuenta, desoye sus demandas, no le reconoce autoridad. Pocas veces llega al insulto y la descalificación. Rara vez recurre a destrozos de sus pertenencias personales y las amenazas. Las agresiones físicas se producen de forma excepcional.

Estas conductas son más frecuentes en secundaria que en primaria. El profesorado considera que estas conductas son menos frecuentes que el alumnado. En una escala de 1 a 4, las valoraciones medias son las siguientes:

**Gráfico 13**

**Conductas inadecuadas del alumnado hacia el profesorado**



En las dos etapas, se producen diferencias significativas entre centros de distinto nivel socioeconómico: según el profesorado, son más frecuentes las conductas inadecuadas del alumnado hacia el profesorado en los centros de nivel medio; según el alumnado, abundan más en los de nivel medio bajo y, en segundo término, en los de nivel medio. Cabría pensar que el alumnado recoge la realidad con mayor fidelidad, mientras que el profesorado destaca más las conductas inesperadas.

Coinciden el profesorado y el alumnado, en secundaria, al destacar la frecuencia de estas conductas en los centros públicos.

Una interpretación de estos datos, probablemente bastante ajustada a la realidad, es que una cierta forma de indiferencia hacia los requerimientos de sus profesores y profesoras es una conducta más extendida entre el alumnado; mientras que las formas más duras de indiferencia hacia el trabajo escolar y hacia las demandas del profesorado y más aún las amenazas, destrozos y, sobre todo, las agresiones físicas son muy puntuales y están localizadas en determinados alumnos. Esa es la opinión de un profesor: «Ahora hay más violencia verbal, insultos... Peleas no se ven muchas. Chavales que no dan una... Hay profesores que se sienten mal con un alumno absolutamente pasivo, mientras que otros les dejan en un rincón

y, mientras no molesten, no se sienten incómodos. Algunos alumnos no traen, ni libros ni boli ni papel... al final te lo planteas como un reto. Es muy provocador».

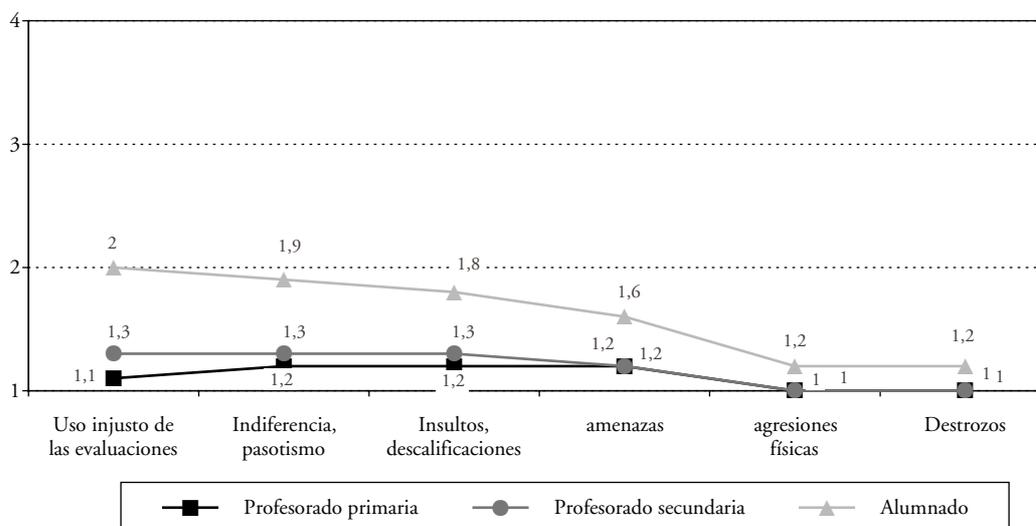
Una alumna reconoce que las conductas desajustadas más frecuentes del alumnado son: «No portarse bien en clase, hablar con el compañero, levantarte cuando no se puede». Otro alumno añade otras conductas más graves, aunque sean menos frecuentes: «Romper cosas, los destrozos. Tírar sillas por las ventanas. Tírar borradores, tizas, romper ventanas». Y otro completa la información: «¿Por qué ocurren los destrozos? Por fastidiar. Y por diversión».

Todos coinciden en que el alumnado encuentra hoy mayor comprensión y respaldo familiar en sus conductas negativas. Un profesor dice: «Los alumnos se sienten muy respaldados. Tienen una fortaleza al decir ‘tú ahí, quieto, porque a mí no me tocas ni un pelo’. Muchas veces ha venido algún padre diciendo: ‘tú a mi hijo... porque me lo estás traumatizando’ simplemente porque le he reñido». En estas condiciones la labor del profesorado resulta muy difícil y en algunos casos imposible, como lo reconoce una alumna: «Nos tienen tan protegidos que nos creemos que podemos hacer cualquier cosa, incluso a los profesores. He visto que algunos profesores tienen miedo. Algunos alguna vez han salido de clase llorando». El propio profesorado no es capaz de llegar a acuerdos en el modo de valorar y responder en estas situaciones, lo que aún le deja más desamparado ante la prepotencia de algunos alumnos. Dice una madre: «Antes era impensable que un alumno dijera a un profesor ‘Pero, tío, ¿tú de qué vas?’... Hoy se permite en muchos centros, en otros se habla con él para corregirle y en algunos, los menos, se le expulsa».

## B) Del profesorado hacia el alumnado

Todos reconocen que las conductas inadecuadas del profesorado hacia el alumnado son poco frecuentes. En la escala de 1 a 4, en ningún caso, la valoración media es superior a 2 (pocas veces) y muy cerca del 1 (nunca). Sin embargo, se dan diferencias significativas en las valoraciones de unos y otros. El alumnado le achaca, sobre todo, la utilización injusta de las evaluaciones; también que se desentiende de ellos y que utilice en ocasiones los insultos y descalificaciones. El profesorado reconoce que estas conductas se producen en muy pocas ocasiones: su una valoración media en ningún supuesto supera el 1,3.

**Gráfico 14**  
Conductas inadecuadas del profesorado hacia el alumnado



Este tipo de conductas inadecuadas entre el profesorado y el alumnado se perciben como más frecuentes en los de centros con alumnado de nivel socioeconómico medio que en centros de nivel social medio alto o medio bajo, en la ESO y, en menor medida, en bachillerato. En secundaria, son más frecuentes en los centros públicos y en los modelos B y D. Quizás se deba esta apreciación del profesorado en la frustración de las expectativas, mayores con el alumnado de nivel social y de los modelos citados.

Merece la pena tomar consideración la queja del alumnado acerca del uso injusto de las evaluaciones, especialmente como una forma de castigar a aquellos alumnos o alumnas que muestren una actitud más indolente o menos considerada hacia el propio profesor. Por parte del profesorado, cabe la excusa de que no es fácil conjugar en una sola calificación un conjunto de aspectos a considerar en la evaluación, especialmente su actitud hacia el estudio. Algunos llegan a confesar que es el único instrumento en manos del profesor para sancionar determinadas conductas del alumnado.

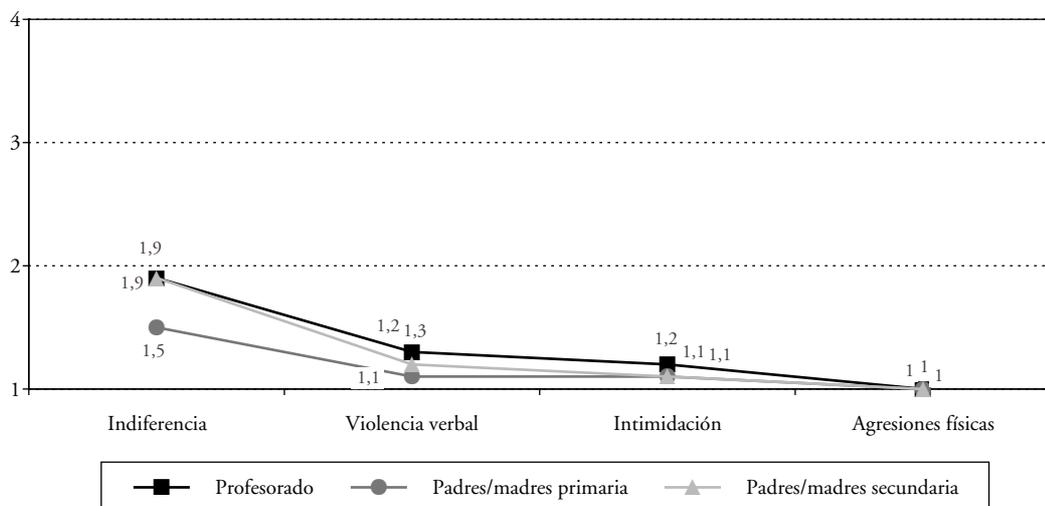
Los alumnos consideran que la causa principal de las conductas inadecuadas del profesorado hacia el alumnado es «la falta de respeto al alumno. No tienen en cuenta la opinión del alumno. Se creen demasiado prepotentes, tiene que ser lo que ellos digan y punto (no lo veo en muchos casos, pero sí sucede a veces)».

#### 5.2.4. Conductas inadecuadas entre el profesorado y los padres y madres

##### A) De los padres y madres hacia el profesorado

Las conductas inadecuadas de los padres y madres hacia el profesorado son muy poco frecuentes: la valoración media, en una escala de 1 a 4, no alcanza el 2 (pocas veces). La queja más importante del profesorado, en primaria y en secundaria, es la indiferencia de los padres y madres, la dificultad para comunicarse con ellos a causa de su poca presencia en el centro o por la falta de sintonía cuando se plantean problemas de sus hijos e hijas. Los padres y madres de secundaria reconocen esta situación; no así los de primaria. El recurso a la violencia verbal y las amenazas por parte de los padres y madres se produce rara vez. Unos y otros dicen que no se producen agresiones físicas.

**Gráfico 15**  
Conductas inadecuadas de los padres y madres hacia el profesorado



El alumnado saben que sus padres se enfrentan al profesorado por defenderles. Así describe un profesor la actitud de algunos padres y madres cuando tienen un conflicto con sus alumnos: «Cuando surge cualquier conflicto con un alumno viene el padre a protestar al profesor. Antes, ibas a casa y no decías nada, porque lo que tenías eran dos tortazos y ‘voy a hablar con el profesor a ver qué has hecho’. Una madre reconoce: «Desde mi punto de vista estamos quitando muchísima autoridad a los profesores».

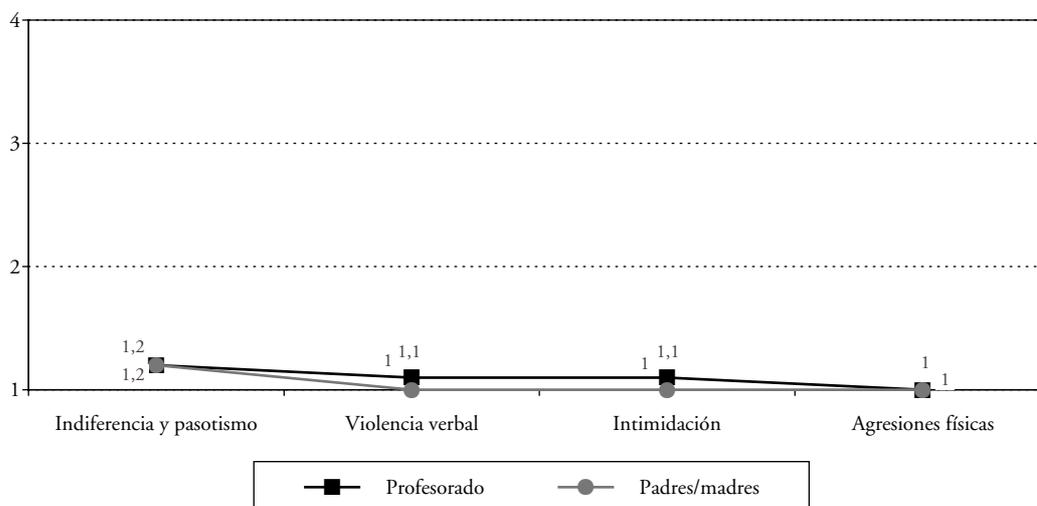
Estas conductas se ven más frecuentes en los centros de nivel social medio que en los de medio alto, como sucedía en las relaciones entre el profesorado y el alumnado. Este grupo social tiene puestas en la educación grandes expectativas para el futuro de sus hijos e hijas; pero también se muestra más exigentes y más críticos con el profesorado, del que esperan resultados sin comprometerse en colaborar con ellos. El profesorado de primaria detecta mayor indiferencia y violencia verbal de los padres y madres de nivel social medio bajo.

## B) Del profesorado hacia los padres y madres

Prácticamente no se produce ninguna de las conductas inadecuadas del profesorado hacia los padres y madres, tal como se visualiza en el gráfico 1.15. Únicamente se señala que en raras ocasiones el profesorado muestra indiferencia hacia los padres y madres, se desentiende o no cuenta con ellos. No se producen violencia verbal, intimidación o agresiones físicas.

**Gráfico 16**

Conductas inadecuadas del profesorado hacia los padres y madres



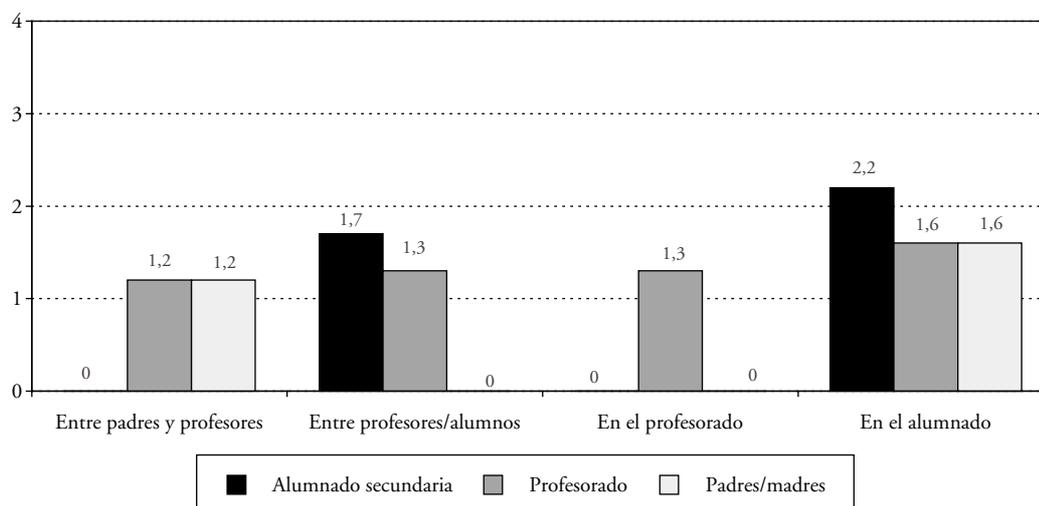
Las relaciones del profesorado con los padres y madres son buenas y las conductas son, en la práctica totalidad de los casos, respetuosas.

### 5.2.5. Los enfrentamientos de carácter ideológico

Al analizar los comportamientos y conflictos en los centros escolares merece la pena detenerse en los enfrentamientos de carácter ideológico. Las opiniones de los tres colectivos dan a entender que estos enfrentamientos prácticamente no se dan en primaria y en muy pocos casos en secundaria (en la escala de 1 a 4, las valoraciones medias oscilan entre 1,2 y 1,6). Sólo el alumnado considera que sí se dan estos

enfrentamientos entre ellos y con el profesorado, aunque pocas veces en ambos casos (valoraciones medias: 1,7 y 2,2 respectivamente).

**Gráfico 17**  
Frecuencia de enfrentamientos por razones ideológicas, en secundaria



Estos enfrentamientos son de distinta índole:

En primer lugar, se producen los enfrentamientos normales en cualquier colectivo que tiene una tarea que realizar. Entre el profesorado los enfrentamientos más frecuentes están relacionados con la forma de entender y ejercer su labor profesional, especialmente en el modo de abordar las situaciones más problemáticas. Entre el alumnado los enfrentamientos más corrientes son los personales. Entre el profesorado y el alumnado los conflictos se producen por disconformidad del alumnado con las normas o con las decisiones del profesorado.

Los alumnos presentan algunos ejemplos de conflictos escolares: «Un conflicto típico entre profesores y alumnos es el de las fechas de los exámenes». «A una profesora no se le entiende nada de lo que habla en euskera y... es que así no se puede aprobar; hemos escrito una carta al director para solucionar el problema y nadie nos ha hecho caso.» Una madre presenta otro: «En secundaria, es un conflicto que el alumno quiera hablar con el profesor para que le explique las notas o cosas parecidas y haya profesores que se nieguen».

Algunos de los conflictos por razones ideológicas han tenido relación con la implantación de la enseñanza en euskera. El profesorado, a pesar de que para muchos ha significado un gran esfuerzo y en algunos casos hasta sufrimiento personal, no ha dado muestras de rechazo al euskera, al menos de forma directa, pero sí se han producido enfrentamientos entre el profesorado por el ritmo y el modo de implantar en los centros los modelos con mayor presencia del euskera. El motivo principal del enfrentamiento se debía sobre todo a las consecuencias de carácter laboral de las decisiones que se tomaran. En algunos casos se ha llegado a una división entre los partidarios de una u otra opción. Entre el alumnado apenas se han producido enfrentamientos por este motivo. Los padres y madres se han enfrentado entre ellos y con el profesorado en conflictos muy localizados cuando la oferta de modelos en el centro no coincidía con la

demanda de un grupo significativo de familias: en los primeros años se produjeron conflictos por una oferta insuficiente de los modelos B y D; un tiempo después, por disconformidad con la transformación de líneas A en B o D y en estos últimos cursos por carencia de plazas de modelo A en el centro deseado o en un centro próximo al domicilio.

Los enfrentamientos estrictamente políticos también han llegado a los centros, sobre todo a los centros de secundaria. La diversidad de posturas ante el conflicto vasco, tanto en sus planteamientos políticos como en sus manifestaciones de violencia, ha dado lugar a enfrentamientos. Los más frecuentes se han producido entre el alumnado y el profesorado, aunque los más profundos se han dado entre el profesorado. En la tercera parte de este estudio se dedicará especial atención a la incidencia del conflicto vasco en la convivencia escolar.

---

### 5.3. La promoción de la convivencia en los centros escolares

Una de las tareas permanentes de los centros escolares es promover la convivencia positiva y gratificante, en la que sea posible el desarrollo personal y social del alumnado y que, a su vez, facilite la actividad académica. Para realizar una labor eficiente y eficaz se necesita una ajustada visión diagnóstica de la realidad, para lo que resulta conveniente, no sólo saber lo que sucede en el centro sin desenfocar la información con una excesiva rigurosidad o permisividad, sino también acertar en las causas que influyen en las conductas desajustadas que se producen en el centro. Además será importante emprender en el ámbito escolar las actuaciones convenientes, aprovechando los elementos escolares oportunos.

#### 5.3.1. Factores que inciden en la aparición de conductas inadecuadas entre el alumnado

En la conducta del alumnado influyen una serie de factores personales, familiares, relacionales, sociales y escolares. El profesorado y los padres y madres, independientemente de la etapa de la etapa de que se trate, coinciden en el orden de importancia de estos factores en la conducta del alumnado.

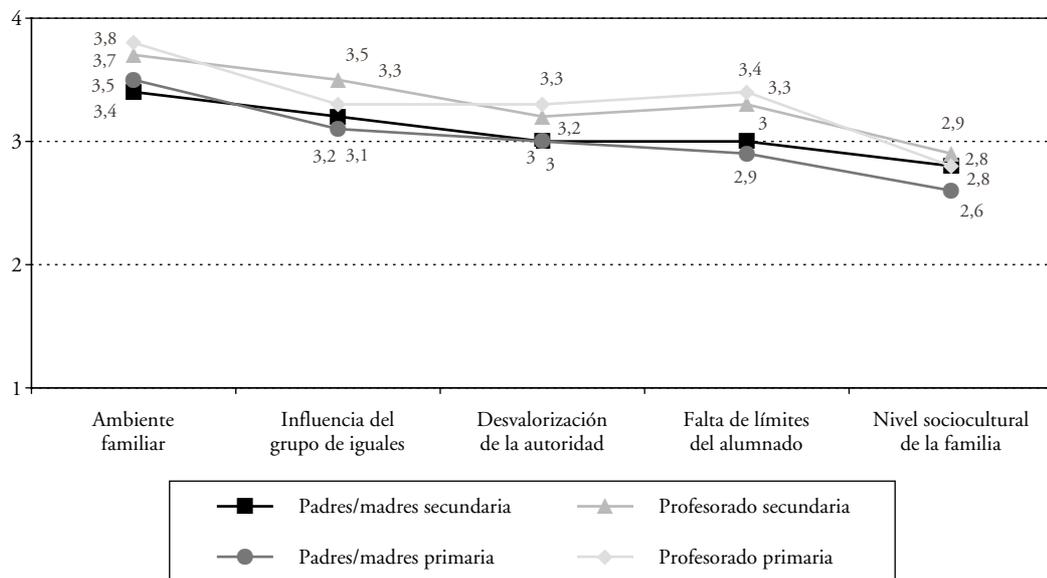
Los *factores personales, familiares y relacionales* son los más decisivos en la conducta de los niños y jóvenes. En la escala de 1 a 4, la valoración media se sitúa por encima de 3, tal como se recoge en el gráfico 18.

Todos destacan la influencia de la familia en el comportamiento del alumnado: las valoraciones medias están entre 3,5 y 3,8. Los niños y niñas aprenden inicialmente los valores, normas de conducta y estilos de vida que conocen en su familia y que acogen por un sentimiento de pertenencia basado en lazos afectivos. La impronta de la familia es más profunda cuando en ella se vive en un ambiente de afectividad, un modelo claro y coherente de conducta. La influencia de la familia se produce, además, en un momento clave en la formación de la personalidad.

Ambos colectivos dan menor importancia al nivel sociocultural de la familia en la aparición de un tipo de conductas: las valoraciones medias van del 2,6 al 2,9. A lo largo de este estudio se ha constatado el nivel sociocultural de la familia es un factor importante en el modo de comportarse del alumnado. No en vano del nivel sociofamiliar dependen las expectativas hacia los estudios que ayudan a los alumnos a asumir el trabajo escolar y unas pautas de conducta que se aproximan o alejan de las normas escolares. No se puede equiparar de ninguna manera el nivel sociocultural de una familia con unos modelos determinados de conducta. Pero sí es cierto que cuando estos niveles llegan a la marginalidad o se acercan a ella, los déficits familiares suelen aumentar.

**Gráfico 18**

**Factores familiares y relacionales que inciden en la conducta del alumnado**



Aunque todos recalcan la importancia de la familia en el comportamiento de los alumnos y alumnas, el profesorado la valora algo más. Esto podría interpretarse como un deseo de descargar sus propias responsabilidades, tal como lo reconoce una profesora: «A mí me da miedo echar la culpa de todo a los padres. Quizás, por descargarnos nosotros de la culpa que podamos tener». No obstante, se constata el aumento de familias que no son capaces de enseñar a sus hijos e hijas unos hábitos sociales y unos valores claros y de ofrecerles el ambiente afectivo necesario para que asuman las ventajas y exigencias de la convivencia. Otras consideran que cuando llevan a sus hijos a un centro escolar traspasan al profesorado todas las responsabilidades educativas. Así lo reconoce una madre: «Hay muchos padres que delegan todo en la escuela. No se puede hacer eso». Este hecho, aunque va en aumento, aún no está generalizado en el País Vasco. Así lo reconoce un profesor: «Algunas familias han perdido el rumbo en la educación de sus hijos; pero yo veo que muchas familias lo tienen claro y funcionan muy bien. Yo tengo dos familias más desorientadas, con las que tengo más reuniones; pero las restantes familias van bastante bien. Sin embargo, cuando me preguntan, me acuerdo de lo peor».

La influencia de la familia, sin embargo, parece que pierde fuerza a medida que crecen los hijos. En una sociedad que aprecia cada vez más los valores individuales y la libertad, los chicos y chicas buscan fuera de la familia sus señas de identidad. La influencia del grupo de iguales, con sus propias normas y modos de pensar, se incrementa conforme avanza en edad. En secundaria, se sitúa como segundo factor en incidencia en las conductas del alumnado, a dos décimas del primero; mientras que en primaria está en tercer lugar a cinco décimas.

Junto a consecuencias claramente positivas de los nuevos valores sociales se están produciendo secuelas de carácter más ambiguo. Una de ellas es el cambio de consideración de la autoridad. Se reconoce cada vez menos la autoridad de alguien, padre-madre o profesor-profesora, simplemente por su status, sino que la ha de legitimar con un uso equitativo de esa autoridad. Una segunda consecuencia es la falta de límites. El proceso habitual es asumir la necesidad de unas normas, que primero son impuestas para interiorizarlas después. El resultado es la falta de autorregulación y autocontrol suficientes, incluso de un

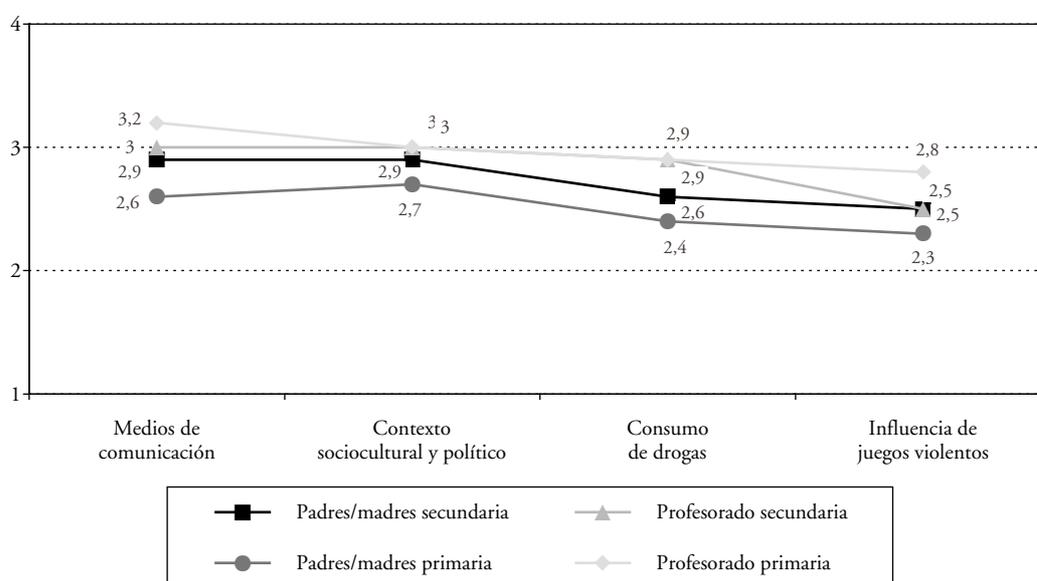
deficiente desarrollo ético de las personas. Un profesor recalca la permisividad de las familias como un problema que afecta a la educación de sus hijos: «La falta de límites de algunos alumnos puede venir de familias muy permisivas».

En secundaria destacan más estos factores las profesoras y las madres. También en el modelo D y, en menor medida, en el modelo B.

Los *factores de contexto social* tienen una gran influencia. En la escala de 1 a 4, las valoraciones medias se sitúan en casi todos los casos entre 2,5 y 3. El profesorado y los padres y madres resaltan la influencia de los medios de comunicación y del contexto político en que está viviendo el alumnado. El profesorado destacan la influencia de estos factores más que los padres y madres. Entre los padres son los de secundaria los que resaltan su influencia.

**Gráfico 19**

**Factores sociales que inciden en la conducta del alumnado**



Los medios de comunicación, entre los que destaca la televisión, y las nuevas posibilidades que se abren con la sociedad de la información y del conocimiento ejercen un papel creciente en la educación de los chicos y chicas. Unos consideran que la incidencia de la televisión radica en sus contenidos, que están pensados más en la captación de la audiencia que en estar pendiente de sus efectos educativos o deseducativos; otros ponen mayor énfasis en el lenguaje que utiliza, un lenguaje multimedia, que llega al núcleo más profundo de la persona, sin pasar por la criba de la racionalidad. De todos modos llama la atención que sean los padres y madres de primaria quienes den menor importancia a estos medios, a pesar de la indefensión en que se encuentran los niños y niñas ante los múltiples mensajes que les llegan a través de las imágenes de la televisión, ante la que suelen estar más horas de las que parecen convenientes.

A continuación sitúan el contexto sociocultural y político como factor que incide en el comportamiento del alumnado. Esta será una cuestión que se analizará a lo largo de este estudio con mayor detenimiento, sin olvidar el dato que se aporta en este punto.

Preocupa el consumo de drogas, incluso en primaria. En esta etapa el consumo de drogas constituye un hecho que se teme, mientras que en secundaria es un hecho más presente. El alcohol es un componente cada vez más importante en la forma de diversión de los adolescentes vascos. También están presentes en muchas ocasiones otro tipo de drogas y su consumo se va extendiendo a grupos de chicos y chicas cada vez más jóvenes. Los adultos saben que esta realidad está incidiendo en la vida y en la conducta de los chicos y chicas. Por otra parte no se puede olvidar el efecto que tiene el consumo de drogas por parte de los adultos en el seno familiar, lo que afecta profundamente a los hijos e hijas que viven en entornos familiares con este problema.

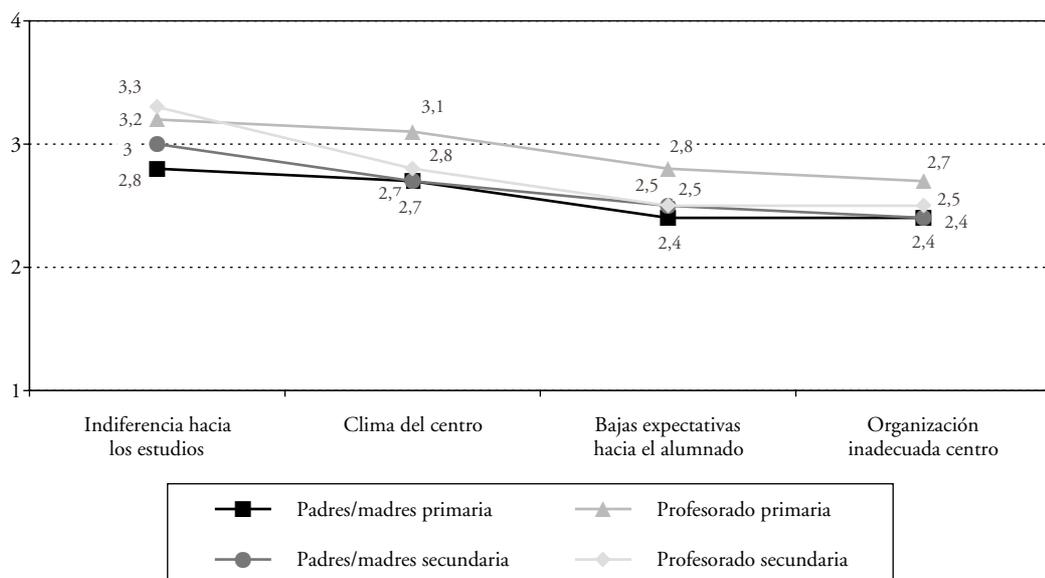
Por último, todos reconocen la incidencia de los juegos y juguetes violentos en la aparición de conductas inadecuadas en el alumnado. Estos juegos y juguetes están cada vez más en manos de los niños y de los adolescentes, sobre todo a través de los nuevos medios tecnológicos. Los padres y madres se muestran sensibles a este factor, aunque hay que recordar que este tipo de medios los consiguen y los utilizan fundamentalmente en el ámbito familiar. Los chicos y chicas son víctimas de la presión de la publicidad, hasta el punto de que quienes no tienen esos juegos y juguetes se sienten en inferioridad respecto a sus compañeros. Y los padres no saben resistirse a sus demandas o creen que van a causarles mayor perjuicio si no se los compran. Lo peor, de todos modos, es que, una vez adquiridos, no tienen el adecuado control sobre el tipo de juegos que realizan con ellos.

Los factores escolares influyen también de forma importante en el comportamiento del alumnado, pero por debajo de los anteriormente analizados: en la escala de 1 a 4, casi todos ellos alcanzan una valoración media entre 2,4 y 3. La opinión del profesorado y de los padres y madres es que es bastante importante la influencia de estos factores. En general, los padres y madres son más escépticos sobre la influencia de lo escolar en la conducta del alumnado.

En opinión de las personas consultadas, el factor más influyente en la aparición de conductas inadecuadas en el alumnado es la indiferencia hacia los estudios que muestran algunos alumnos y alumnas. Por el contrario, el factor al que dan menor importancia es la organización inadecuada del centro.

**Gráfico 20**

**Factores escolares que inciden en las conductas inadecuadas del alumnado**



Resulta llamativo que las personas adultas valoren la indiferencia hacia los estudios en la que, al parecer, tiene mayor responsabilidad el alumnado, como un factor que incide en la aparición de conductas inadecuadas del alumnado más que otro factor, las bajas expectativas hacia el alumnado, que corresponde principalmente a los propios adultos. Sobre todo teniendo en cuenta que la indiferencia hacia los estudios, más que causa, es consecuencia de otros factores, en particular, de la falta de expectativas que le muestran sus profesores.

También se da importancia al clima escolar, bastante más que la organización interna del centro. Resulta algo incongruente, si se piensa que la organización es uno de los elementos principales, aunque no único, para que en un centro hay un buen clima.

Las madres ponen mucho énfasis en la actitud del profesorado. «Se aprende más del profesor con su actitud que con disciplina. La actitud del profesor tiene que enganchar, aparte de impartir conocimientos. Igual le estamos exigiendo demasiado al profesorado». «En la ESO la actitud de un profesor puede marcar muchísimo, en esas edades hacen más caso al profesor que al padre, si se engancha con él; si no engancha dice '¡qué imbécil es este profesor!' y te lo dice».

Estas valoraciones producen la impresión de que se está pasando del optimismo hacia la escuela de hace algunos años, que se demostró exagerado, a un pesimismo sobre la capacidad educadora de la escuela, otro extremo también excesivo. El profesorado –y también los padres y madres– han asumido una tesis que ha sido ampliamente verificada: la incidencia de los factores familiares y ambientales en el rendimiento escolar. Pero, por el contrario, aún no han hecho suyas las tesis sobre lo que se ha denominado «efecto escuela», que se puede comprobar cuando se analizan los resultados entre escuelas que trabajan con alumnado de medios socioculturales similares. Este efecto precisa del concurso de la familia y de otros agentes sociales y la acción escolar se ha de llevar a cabo teniendo en cuenta las condiciones del contexto familiar y social en que viven los alumnos y aprovechando sus posibilidades.

En todo caso, como afirma una madre, el buen manejo de los factores escolares depende de la competencia docente del profesorado: «Una cosa es que el profesorado no sea culpable, porque, al fin y al cabo, hacen lo que pueden. Pero otra cosa es si tienen una actitud adecuada, si están preparados, si tienen suficiente formación o desarrollo personal... Hay profesores que están muy preparados para dar una clase, pero no para estar con los chavales».

### 5.3.2. Factores escolares que favorecen la convivencia en los centros educativos

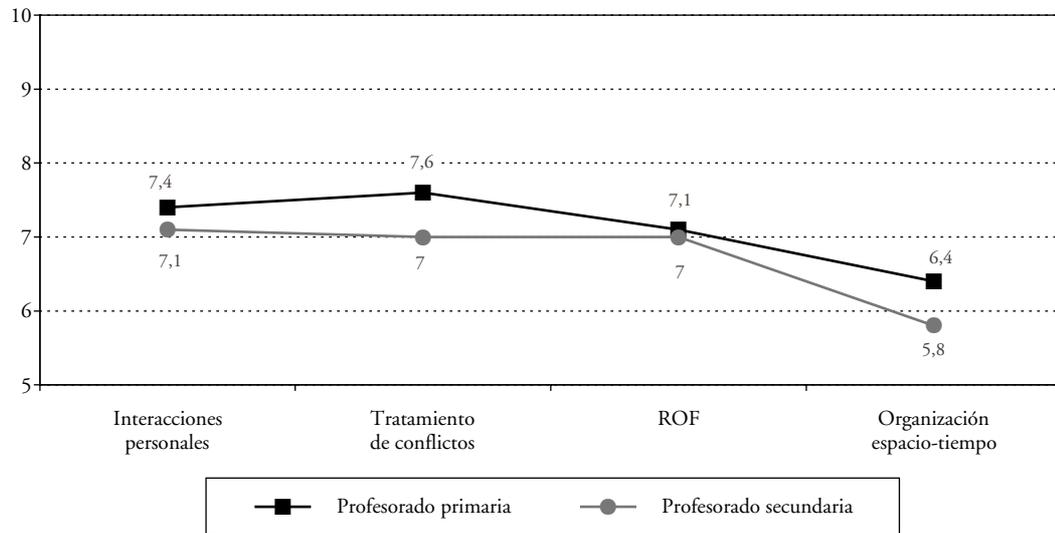
La convivencia escolar es un objetivo educativo de primer orden, no sólo porque representa una condición favorable para el trabajo escolar, sino porque en sí misma contiene elementos educativos que se han de aprender y adquirir para un desarrollo integral de la persona para lo que, previamente, se harán de enseñar y vivir en el centro. Se analizan los distintos elementos que entran en juego en la vida escolar en orden a la mejora de la convivencia en el centro escolar.

El profesorado entre los *factores relacionales y organizativos* de los centros destaca como más relevantes para la convivencia escolar las interacciones entre las personas y el tratamiento de conflictos. También se considera un instrumento válido el Reglamento de organización y funcionamiento (ROF). La organización del espacio y del tiempo recibe una valoración más baja, sobre todo en secundaria. Las respuestas «no sabe/no contesta» alcanza casi el 15 % en algunos casos.

Estos factores son más valorados más en los centros de primaria con alumnado de nivel medio y medio alto. En secundaria los destacan los centros privados y de modelo A.

Gráfico 21

Factores relacionales y organizativos de la escuela que facilitan la convivencia



Las interacciones constituyen un elemento central en todo proceso educativo y es la base de la convivencia. Hay una opinión mayoritaria de que el cuidado de que estas interacciones sean positivas así como el tratamiento adecuado de los conflictos constituyen herramientas a utilizar para promover la convivencia escolar.

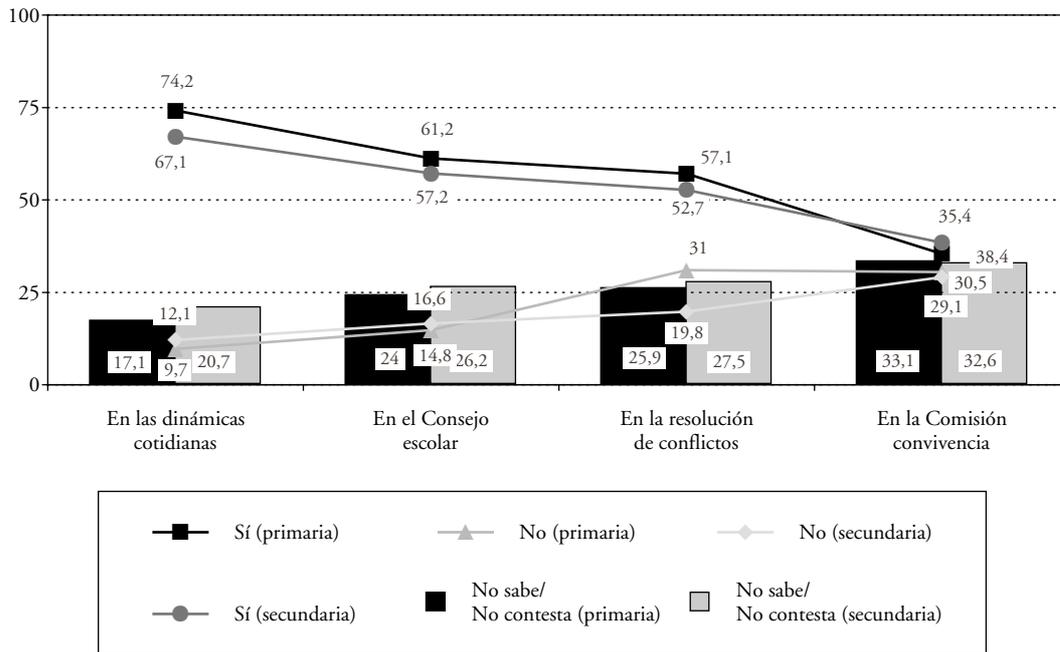
En el Reglamento de organización y funcionamiento (ROF) los centros determinan los órganos de gobierno, coordinación y participación, así como las normas y criterios para el buen funcionamiento de la actividad escolar. Es frecuente ver el ROF como un reglamento disciplinario, cuando en realidad es el documento para ordenar la vida escolar, a través de la cual discurre un currículo oculto, que ha de ser coherente con su currículo explícito y el proyecto educativo. Un 14,7% del profesorado no se pronuncia sobre este factor, lo que vendría a mostrar que un colectivo bastante significativo no tiene una opinión clara sobre lo que realmente representa el ROF en la vida escolar. En concreto, en el ROF es donde se acuerdan los criterios para abordar las situaciones de conflicto y de indisciplina, lo que muchos profesores y profesoras echan en falta: «Una gran dificultad es que el profesorado no tiene un criterio común, lo que a uno le ofende muchísimo a otro le parece que es normal y natural. Hay que poner unos mínimos, unas normas claras de disciplina».

El espacio y el tiempo son las coordenadas en que se enmarca la actividad escolar. Son recursos funcionales que cada centro puede manejar, dentro de unos límites. El profesorado no da excesivo valor a este factor de convivencia, sobre todo en secundaria, que, además, en un 14,7% se abstiene de responder.

La *participación de los distintos sectores de la comunidad educativa*, según el profesorado, facilita la convivencia. Las formas más valoradas son la participación que se da en las dinámicas cotidianas y en el Consejo escolar. Hay dudas sobre la validez de la participación en la resolución de conflictos y en la Comisión de convivencia. Se valora mejor la incidencia de la participación en primaria que en secundaria.

**Gráfico 22**

**Promoción de la convivencia escolar mediante la participación (situación actual)**



El panorama que presenta el profesorado sobre la participación y su incidencia en la promoción de una buena convivencia escolar es bastante positivo. Una madre, sin embargo, se muestra más crítica: «Cada vez hay menos organizaciones sociales en las que puedan participar los chavales. Ni siquiera en las ONG. La escuela, desde luego, no fomenta el espíritu democrático de la participación».

El profesorado de secundaria de centros de nivel socioeconómico medio y medio bajo valoran menos la participación que en los de nivel social medio alto. Ya se vio que en estos centros eran mejores las relaciones, un aspecto básico para que la participación sea posible y se crea en ella como un factor positivo en la promoción de la convivencia escolar.

El profesorado de primaria confía más en la participación quizás porque tenga mejores experiencias. Las características de esta etapa impulsa a los padres y madres a tener más contactos con el centro, a través de la tutoría, y colaborar en actividades del centro, sobre todo a través de la AMPA. Su presencia en el Consejo escolar es más potente que en secundaria. Los conflictos suelen ser más manejables y más escaso el recurso a la Comisión de convivencia (que se suele confundir con una comisión de disciplina ante faltas graves o muy graves). El alumnado puede participar en las dinámicas cotidianas, ya que la presencia continuada del tutor o tutora en el grupo, permite una relación fluida y más amplia que la puramente académica.

Las características y la estructura de la educación secundaria sitúa a este nivel educativo en otros parámetros que hace más difícil la participación y, por consiguiente, su capacidad para promover la buena convivencia escolar. Los padres y madres empiezan a desligarse del contacto directo con el centro y su presencia en el Consejo escolar se reduce para dar paso al alumnado. El alumnado no siempre cuenta con tiempos de tutoría y aumenta la complejidad de los problemas, por lo que los centros han de organizar foros de participación y crear las condiciones para que sean operativos. El tamaño del centro condiciona la relación entre el profesorado y de éste con el alumnado.

La vida cotidiana presenta muchas ocasiones para ejercitarse en la convivencia. Dice una madre: «Se educa a convivir en la convivencia diaria. Desde pequeños tienen que vivir los niños y las niñas en igualdad de derechos. Se tiene que educar en una vida saludable, fomentar actitudes sanas. Pequeñas cosas, sin darles una chapa magistral. En el día a día, cosas pequeñas que van calando».

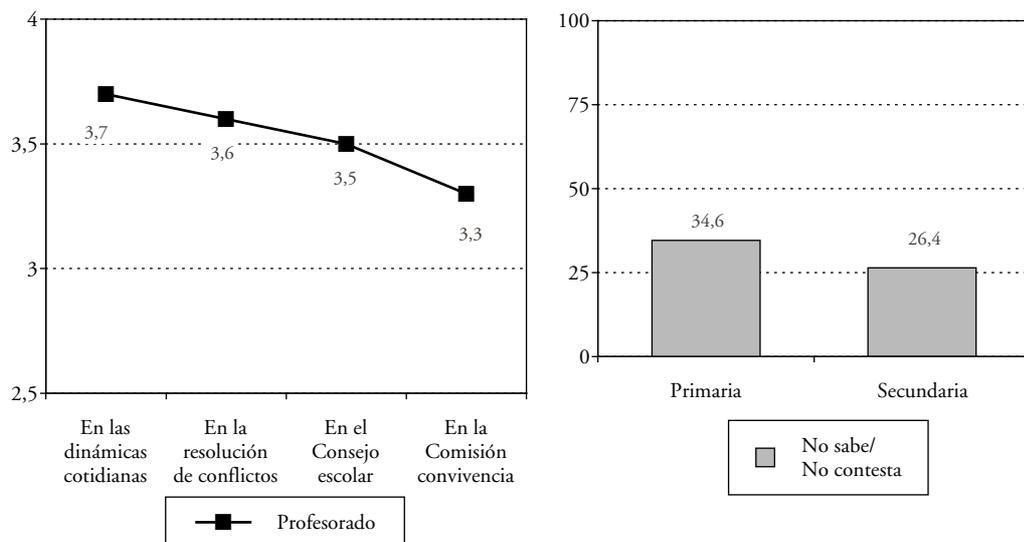
Los centros cuentan con diversos cauces de participación. El Consejo escolar es un órgano que, a pesar de las limitaciones, se ha ido consolidando como órgano de participación y de encuentro entre los colectivos de la comunidad escolar. Algunos profesores recelan de este órgano, porque, dicen, invita más al enfrentamiento que a la convivencia y la colaboración. Los equipos docentes y el claustro son los órganos de participación y cooperación del profesorado, que le exige un ejercicio continuado de toma de acuerdos y de resolución de conflictos. El alumnado participa y contribuye a la convivencia a través de los delegados de curso, las juntas de delegados y las asambleas de clase. Los padres y madres utilizan sobre todo las AMPAs para colaborar con el centro. La Comisión de convivencia no parece que haya conseguido convertirse en un foro que promueva la convivencia escolar. Probablemente su origen, como responsable de sancionar las faltas, haya enfocado su función más como medio de sanción que de promoción de la convivencia.

El alumnado reconoce que se le ofrecen unos cauces de participación, pero los considera insuficientes: «Nosotros no participamos en la determinación de las normas. Al principio de curso nos dieron todas las normas para que dijéramos cuáles nos parecían bien. Nos reunimos toda la clase varias veces, vimos lo que cada uno pensaba que estaba bien o mal, lo que había que cambiar... Se lo dimos a la tutora. Pero no hemos visto ningún resultado». «Yo he participado porque pertenezco al Consejo escolar. El resto no participa. A los alumnos del Consejo los compañeros nos dan una lista de lo que ven mal. Nos reunimos los delegados y se recogen sus opiniones para llevarlas al Consejo. Pero, claro, como somos seis alumnos contra todos, dirección, profesores y padres, o sea, que somos minoría, nunca ganamos. Algún profesor ha estado alguna vez de nuestra parte...».

El profesorado, tanto de primaria como de secundaria, considera que la participación es un factor que puede incidir mucho en la promoción de la convivencia escolar y que sería posible y deseable que se utilizaran las diferentes formas de participación que se pueden dar en un centro escolar. En el gráfico 23. se recogen las valoraciones en la escala de 1(nada) a 4 (mucho) y el porcentaje de abstenciones.

**Gráfico 23**

Promoción de la convivencia escolar mediante la participación (situación deseada)



De nuevo se considera más interesante la participación en las dinámicas cotidianas, en la resolución de conflictos y en el Consejo escolar, sin apenas diferencias en la valoración. Baja algo más cuando se trata de la Comisión de convivencia.

El porcentaje de abstenciones es incluso mayor que cuando se les planteó qué estaba pasando actualmente en los centros. Se puede suponer que los que contestaron que, en su centro, la participación «no» está favoreciendo la promoción escolar, ahora se han dividido entre diferentes opciones y algunos de ellos han preferido «no contestar» si sería deseable potenciar la participación con esa finalidad.

En primaria es mayor el porcentaje de abstenciones que en secundaria. Quizás, una parte del profesorado no tenga claro si es necesario que se plantee la participación, sobre todo por determinados cauces, porque los consideren excesivamente complejos, cuando la vida normal de la escuela ya ofrece situaciones suficientes para una convivencia escolar positiva.

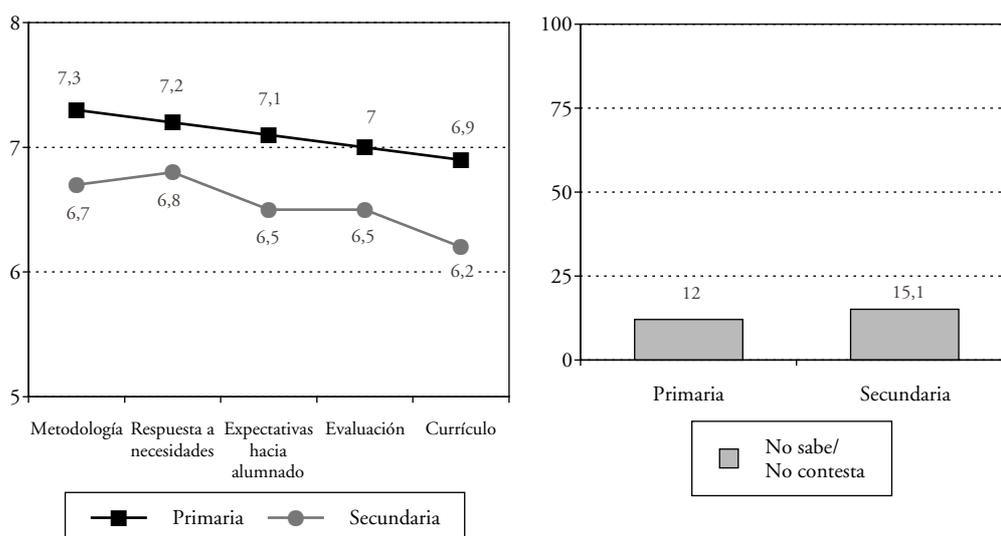
En las dos etapas, o se valora como muy interesante la participación para la convivencia escolar, con puntuaciones, en una escala del 1 a 4, cercanas al valor máximo o se opta por la abstención. Podría significar que a una parte importante del profesorado no es que no consideren útil la participación, sino los cauces por las que discurre o las formas en que se lleva a cabo.

Los factores didácticos son importantes para la promoción de la convivencia escolar, a juicio del profesorado, sobre todo de primaria. Las valoraciones medias se sitúan, en una escala de 1 a 10, en primaria, entre 7,3 y 6,9 y, en secundaria, entre 6,7 y 6,2. El porcentaje de abstenciones se sitúan entre el 10 y el 20%, más en secundaria que en primaria.

Los mejor valorados como factores de promoción de la convivencia escolar son la metodología y la respuesta a todas las necesidades y el currículo es el menos valorado, si bien las diferencias entre los primeros y los últimos no son significativas.

**Gráfico 24**

**Influencia de los factores didácticos en la promoción de la convivencia escolar (situación actual)**



Valora estos factores por su incidencia en la convivencia escolar sobre todo en los centros de nivel social medio alto. Además, en secundaria, en los centros privados y en los modelos A y B.

La metodología es el factor didáctico que se valora con mayores posibilidades de cooperación entre el alumnado en actividades de aprendizaje. En la medida en que las actividades se adapten a los intereses y capacidades de cada uno el alumno se sentirá mejor personalmente y vivirá la vida escolar como algo satisfactorio, se sentirá mejor con sus compañeros y sus profesores. El profesorado de primaria lo ve así en mayor medida que el de secundaria. En primaria, la relación entre el profesorado y el alumnado es más cercana y la metodología suele ser más activa y diversificada, propiciada tanto por una experiencia pedagógica más innovadora como por el mismo contexto más flexible del horario y la disposición del trabajo en el aula.

La respuesta a las necesidades de todas las personas, profesorado, alumnado y familias, se valora también como factor importante para promocionar la convivencia escolar. Así sucede cuando los centros tratan de atender las demandas y necesidades del alumnado en vez de pretender que sea el alumnado el que se adapte al centro; cuando se asignan las tareas al profesorado de acuerdo a su capacidad e intereses, en vez de utilizar criterios no profesionales; cuando se atienden las demandas de las familias y se tienen en cuenta las condiciones de las familias. En otras palabras, cuando se logra que concuerden los objetivos personales y los objetivos institucionales.

En esta misma línea se sitúan las expectativas positivas hacia cada alumno y alumna. Es conocido el valor motivador en el alumnado de este comportamiento del profesorado y, en consecuencia, su incidencia en su integración escolar y la mejora de la convivencia. El reconocimiento por parte del profesorado de que, dentro de su diversidad de sus capacidades, motivaciones, estilos y ritmos de aprendizaje, todo alumno y alumna tiene posibilidades de aprendizaje y de desarrollo, es un punto de partida para el éxito escolar. Por el contrario, las bajas expectativas del profesorado hacia un alumno conduce a conductas de rechazo, de inadaptación escolar, con el consiguiente deterioro de la convivencia.

La evaluación del alumnado marca la pauta de valoración, no sólo de los aprendizajes adquiridos, sino también de su capacidad de mejora y de desarrollo. Según el modelo y los criterios que se utilicen en la evaluación, este proceso puede ser un factor integrador y motivador que favorece a la convivencia o un factor seleccionador que provoque situaciones de indisciplina como respuesta de los peor valorados. Mientras que la simple calificación es un factor generalmente selectivo, la evaluación formativa tiene una función orientadora. El profesorado de secundaria, no obstante, no ve tantas posibilidades de promover la convivencia por esta vía como el de primaria.

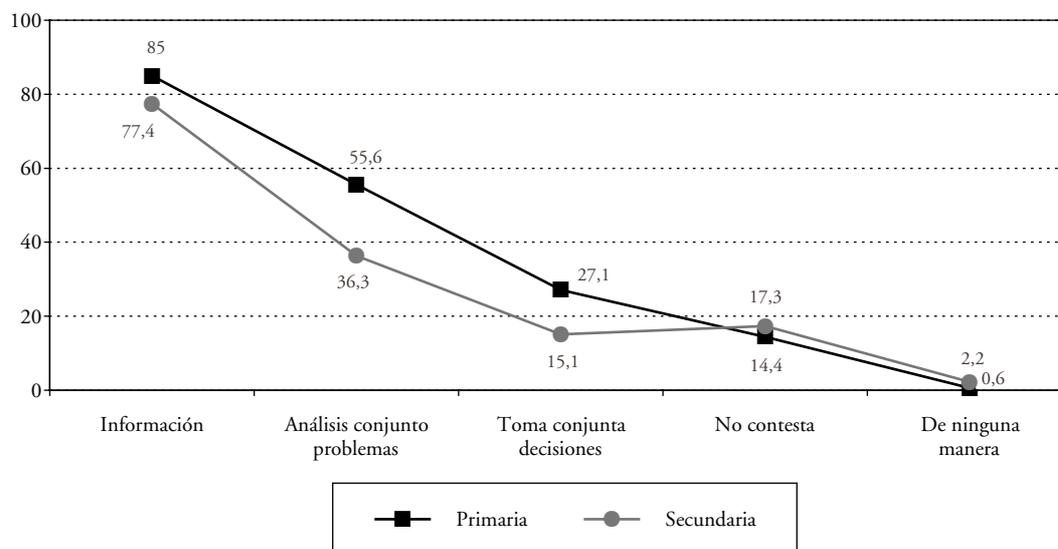
El currículo es otro factor útil para promover la convivencia, aunque, entre los analizados, es el que concita menores expectativas. Es importante incluir en el currículo aquellos contenidos de aprendizaje que favorecen la convivencia, porque le prepara para practicarla o porque responden a sus referentes culturales, a sus experiencias, intereses y expectativas. Estas cuestiones no se incluyen en el currículo de las áreas y materias, sino que se llevan a las sesiones de tutoría, como lo reconoce un profesor: «Donde más se trabajan estos temas es en la tutoría».

La *colaboración de las familias* es un factor fundamental en la promoción de la buena convivencia escolar. El profesorado sabe que la conducta del alumnado depende en gran medida de modelos con los que se identifica, de estímulos afectivos que proporciona la familia con mayor fuerza que ninguna otra instancia. Busca la implicación de las familias por diversos medios: información de un problema, análisis conjunto del mismo, toma conjunta de decisiones. La segunda actuación incluye la primera y la tercera las dos primeras.

Con estas actuaciones se intenta resolver problemas de disciplina o conductas negativas concretas de sus hijos e hijas y, en mucha menor medida, la promoción de la convivencia. El grado de implicación de las familias es mayor en primaria que en secundaria la información es alta en ambas etapas, en la toma conjunta de decisiones, bastante menor, hay diferencias importantes en las prácticas de ambas etapas.

**Gráfico 25**

Formas de implicar a las familias en la convivencia escolar (situación actual)



No hay diferencias significativas en ninguna de las variables analizadas.

#### 5.4. Conclusiones sobre la convivencia en los centros escolares de la CAPV

1. La convivencia en los centros escolares de la CAPV es, en líneas generales, buena. Las relaciones en la comunidad educativa son positivas y las situaciones de indisciplina no traspasan, en general, la línea de la normalidad. La convivencia en primaria es más positiva que en secundaria, como consecuencia, sobre todo, de dos factores: la distinta fase de desarrollo de su alumnado y el modelo de organización escolar.
2. En la comunidad educativa –y aún más en la opinión pública– hay una sensación de aumento de los conflictos escolares, de la indisciplina e incluso de la violencia. Más que un aumento generalizado de estas conductas se están produciendo cambios que dan lugar a una percepción más aguda de la conflictividad en las aulas:
  - Están aumentando formas de conducta especialmente dolorosas para el profesorado: la indiferencia o pasotismo y los enfrentamientos verbales en forma antes desconocidas.
  - El aumento se centra especialmente en algunos centros y en algunos alumnos, que con frecuencia forman grupo, con conductas negativas muy preocupantes.
  - La protección de los padres y madres, cada vez mayor, ante las conductas inadecuadas de sus hijos e hijas, deja al profesorado en situación de indefensión.
  - Los cambios en la composición social del alumnado y los distintos modelos de conducta dan lugar a situaciones nuevas. Cuanto estas nuevas conductas se alejan más de las que había conocido hasta ahora, el profesorado las percibe como un aumento de indisciplina y violencia, porque rebasan el «umbral de tolerancia» al que estaba acostumbrado. De ahí que no siempre coincide la sensación de aumento de indisciplina con los centros donde ésta es más frecuente.

3. En los centros escolares se producen conflictos como en cualquier otro grupo humano. La democratización de la sociedad ha producido una mayor sensibilidad de los derechos y deberes de todos y, en consecuencia, ha aumentado la conflictividad. Al mismo tiempo, se ha producido un cambio cultural en la forma de percibir los conflictos, al considerar que en sí mismos no son ni positivos ni negativos y que, en la medida en que se resuelven satisfactoriamente son útiles para aprender y mejorar. Para el alumnado los conflictos más frecuentes son los que se producen dentro de su propio colectivo. En los centros se procura resolver los conflictos por medio del diálogo, aunque no siempre a satisfacción de todos, sobre todo del alumnado. El profesorado reconoce que no está suficientemente preparado para un correcto tratamiento de los conflictos escolares.
4. En los centros se intenta corregir los actos de indisciplina del alumnado por medios educativos, más que con simples medidas disciplinarias. Cuando se producen estos hechos se procura tratarlos, según los casos, en entrevistas personales con el tutor, en sesiones grupales de tutoría, en reuniones de la junta de delegados de curso o en el Consejo escolar. En general, no se aplican las sanciones más graves, especialmente la expulsión del centro, aunque se den excesos en centros concretos. La Comisión de convivencia se ve como una estructura de carácter disciplinario más que educativo, aunque muchos piensan que se debería utilizar para promover la convivencia escolar.
5. El profesorado ve que ha perdido autoridad ante el alumnado. Contribuyen a esta pérdida de autoridad los padres y madres que, en demasiadas ocasiones, excusan los actos de indisciplina de sus hijos e hijas. Así mismo repercute negativamente la falta de criterios comunes, acordados y aplicados por todo el profesorado. De todos modos, es un fenómeno general la falta de reconocimiento de la autoridad de quienes ocupan un puesto, si no se legitima con un uso equitativo y justo.
6. Las conductas negativas más frecuentes entre el alumnado son los insultos, las amenazas y algunas formas de discriminación, sobre todo por el aspecto físico y por el fracaso en los estudios. El alumnado reconoce que estas conductas son más frecuentes de lo que creen el profesorado y los padres y las madres: por una parte, muestra una actitud más severa ante las situaciones de injusticia; por otra, sabe que existe un maltrato entre iguales muy importante, que queda oculto a los ojos de los adultos. Los chicos habitualmente muestran conductas violentas con mayor frecuencia que las chicas, si bien éstas utilizan con cierta frecuencia la agresión verbal. Con ello se están reproduciendo los modelos sociales dominantes.
7. La indiferencia es una conducta frecuente en las relaciones escolares. Esta conducta se manifiesta de diferentes formas según se trate de las relaciones dentro de cada colectivo o en las relaciones del profesorado con el alumno y con los padres y madres. En todos los casos se trata de una forma de no implicarse cuando el proceso educativo resulta más o menos problemático.
8. La mayor parte del alumnado de secundaria se siente valorado por sus profesores y sus compañeros y sólo una pequeña parte siente su rechazo. Pero, al mismo tiempo, un elevado número de alumnos, y sobre todo de alumnas, manifiesta que siente miedo a ser agredido por sus compañeros o ridiculizado por sus profesores.
9. La variable en la que se producen más diferencias significativas en relación con el comportamiento escolar del alumnado es el nivel sociocultural de la familia a la que pertenecen:
  - En los centros con alumnado de nivel social medio alto y alto son más fáciles y mejores las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar.

- En los centros con alumnado de nivel social medio se produce un mayor grado de insatisfacción de los padres y madres, preocupados por los actos de indisciplina de sus centros; pero al tiempo son los que, en mayor número de ocasiones, se enfrenta con el profesorado por defender a sus hijos e hijas.
  - En los centros cuyo alumnado pertenece mayoritariamente a niveles sociales medio bajo y bajo se producen con más frecuencia actos de indisciplina y de violencia escolar.
10. La familia es un factor decisivo en las pautas de comportamiento de los chicos y chicas. Aunque, en líneas generales, en la CAPV goza de buena salud, se detecta un aumento de familias más o menos desestructuradas, incapaces de transmitir un modelo claro de convivencia, así como de familias excesivamente permisivas. Las familias, aunque en distinta medida, se han debilitado en su función educadora, sobre todo por la influencia cada vez más poderosa de los medios de comunicación, especialmente de la televisión, y de los grupos de iguales.
  11. El contexto sociocultural y político influye en el comportamiento del alumnado. La valoración de la comunidad educativa es que este contexto es más bien favorable, sin ocultar que, por esta causa, se han producido y se producen algunos conflictos y que existen elementos negativos que dificultan una convivencia pacífica.
  12. Se detecta un fuerte aumento en la conciencia colectiva de la importancia que tienen los juegos y juguetes violentos en la conformación de las actitudes de los niños y adolescentes y la atención que se les debe prestar de cara a su educación para la convivencia y la paz.
  13. La escuela está perdiendo confianza en sus posibilidades, ante el reconocimiento de la incidencia de otros factores que se escapan a su control. Puede constituir una forma de eludir sus propias responsabilidades y una dificultad de adaptación a una situación nueva en la que le toca jugar un papel más activo en la promoción de la convivencia escolar. En el momento actual no aprovecha todos los mecanismos que tiene en su mano y que pueden ser muy útiles con este fin.
  14. Los modelos que la sociedad presenta a la infancia y juventud en la forma de conducir los conflictos y las relaciones interpersonales y sociales son, con frecuencia, negativos. Las formas del lenguaje son cada vez más groseras y menos respetuosas. Los responsables políticos, los líderes sociales, los medios de comunicación no son siempre modelos positivos que imitar; antes al contrario, con frecuencia, son ejemplos de intolerancia, incapacidad para el diálogo y enfrentamientos gratuitos. El uso de la fuerza y la violencia son los modelos más negativos que se les puede ofrecer. En estas condiciones es hipócrita resaltar los incidentes que se producen en los centros escolares y mostrarse escandalizados por ellos, en vez de valorar en su justa medida la tarea que se está realizando en los centros educativos.

# La educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco

6

La educación para la convivencia y la paz es una función antigua, pero al mismo tiempo nueva, de las instituciones escolares. El reconocimiento de esta nueva demanda social no siempre se traduce en líneas de actuación compartida por toda la comunidad escolar. Se percibe un alto grado de ambigüedad en el discurso sobre el papel de los centros escolares en la educación para la convivencia y la paz: cada uno le da a esta expresión un alcance diferente y entiende de forma diferente el modo de llevarla a cabo e incluso existen distintas visiones sobre la eficacia de la institución escolar en este tema.

En esta segunda parte del estudio se plantean las siguientes cuestiones:

- 6.1. Sentido de la educación para la convivencia y la paz (ECyP).
- 6.2. Necesidad de la ECyP en los centros escolares.
- 6.3. La ECyP, proyecto de centro.
- 6.4. Programas específicos de ECyP.
- 6.5. Los responsables de la ECyP en los centros escolares.
- 6.6. Conclusiones sobre la ECyP en los centros escolares de la CAPV.

---

## 6.1. Sentido de la educación para la convivencia y la paz

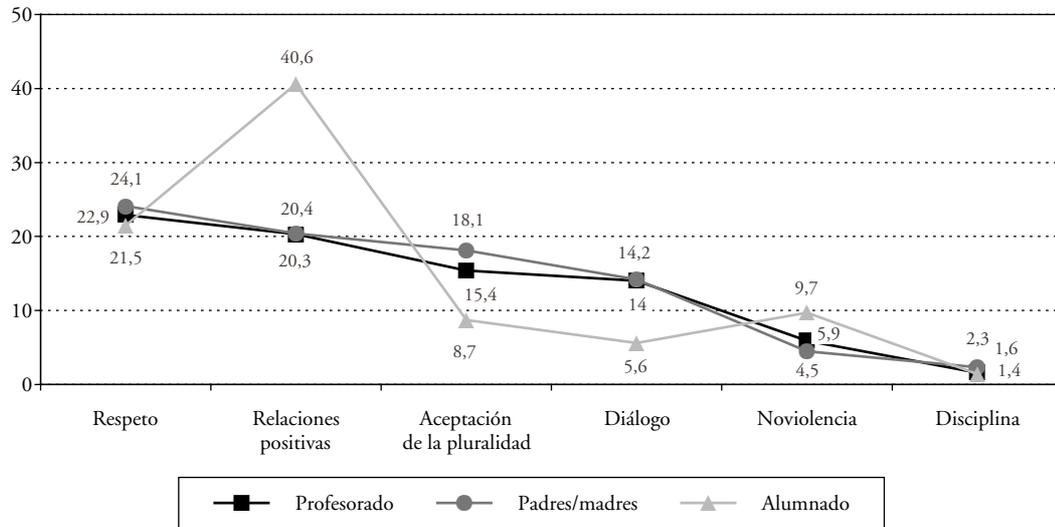
A los tres colectivos encuestados, profesorado, padres y madres, alumnado, se les propuso que indicasen tres ideas que asocian a educación para la convivencia y la paz (ECyP). Se trata de reconocer las creencias en torno a lo que debe constituir el núcleo de una educación para la convivencia y la paz. Según sean esas creencias, cada uno se planteará los objetivos a los que entiende que es posible y deseable contribuir desde el ámbito escolar.

Las principales ideas asociadas a ECyP son: el respeto, las relaciones positivas, la aceptación de la pluralidad, el diálogo y la escucha, la no violencia. También se menciona, aunque con menor peso, la disciplina y la resolución de los conflictos escolares.

El profesorado y los padres y madres, tanto en educación infantil y primaria como en educación secundaria, asocian la ECyP a las distintas categorías con una ponderación similar y presentan como ideas principales el respeto y las relaciones positivas, sin grandes diferencias. El alumnado las asocia con una ponderación diferente, en concreto, asocia la ECyP de forma destacada con las relaciones positivas.

**Gráfico 26**

Ideas asociadas a educación para la convivencia y la paz (en E. secundaria)



En cada una de las categorías se recogen las ideas expresadas en las encuestas y en las reuniones con profesores y profesoras, padres y madres, alumnos y alumnas. Las ideas expresadas y reunidas en una misma categoría son semejantes, convergentes, aunque no exactamente iguales. En conjunto dan una idea de la complejidad de lo que se expresa con cada una de estas palabras.

El *respeto* supone reconocer que todas y cada una de las personas tienen unos derechos que nadie puede conculcar. En concreto se mencionan el respeto a la vida, a las personas, a los compañeros, a los diferentes, a las minorías, a otras formas de pensar. El respeto se ve como una condición sine qua non para la convivencia y la paz, es la base sobre la que se han de construir y sin la cual éstas no son posibles. Un profesor dice: «Es fundamental el respeto en todos los aspectos. Si respetas a la otra persona, independientemente de su color, de su ideología... estamos en un mundo ideal. En la realidad eso no pasa, pero lo intentas en la medida en que tratas con respeto a los alumnos y exiges lo mismo de ellos».

Tiene que ver, en primer lugar, con el reconocimiento de los derechos inalienables de las personas y de su dignidad, de la igualdad y la libertad de todos, del rechazo a cualquier forma de discriminación por lo que son, por lo que creen, por lo que piensan, por lo que quieren. Es un terreno que nadie puede conculcar, constituye un límite a la libertad individual que, en un grupo o en una colectividad, se convierte en normas, unas veces escritas y formales y, otras, como estilos de un comportamiento digno o al menos correcto.

Una madre hace esta reflexión: «Convivir sin respeto es difícil. Si por lo menos respetas a la persona que tiene otras ideas, toleras esas ideas o esa forma de vida sería mucho más fácil convivir». Y otra concluye: «El respeto es básico. Si sabemos respetar, se consigue todo lo demás». Un profesor es aún más contundente: «En el término respeto está implícito todo lo demás».

El respeto tiene también un sentido vertical de acatamiento de la autoridad y de la norma establecida. La mayoría asume que la autoridad debe ser respetada, que las normas han de ser acatadas; pero se le exige legitimidad. La autoridad ya no va ligada inexorablemente a la condición de padre o madre, o de adulto, y a la función de profesor o profesora o de dirección. Ese status debe quedar legitimado por el uso

equitativo del poder, que implica el respeto a las personas en sus derechos fundamentales y el respeto a las diferencias individuales en condiciones de igualdad. La norma debe legitimarse en la adecuación de la misma al objetivo colectivo que se busca y en el procedimiento para su definición. Sólo cuando la comunidad reconoce la legitimidad de la autoridad o de la norma, es cuando la autoridad y la norma son realmente tales. Una madre lo expresa con estas palabras: «Si el profesor se gana el respeto, el alumno llega a respetarle... El concepto que se ha tenido hasta ahora de respeto está trasnochado».

La mayoría, sin embargo, asume que la autoridad debe ser respetada, que las normas han de ser acatadas pero habiendo sido interiorizadas como las herramientas necesarias, con las que una comunidad cuenta, de cara a asegurar el respeto a todos sus miembros, asumiéndolo como un código consensuado y entendido cuyo fin no sea otro que facilitar una buena convivencia.

La razón de esta prioridad quizás se encuentre en que el profesorado, en el ámbito escolar, y los padres y madres, en el ámbito familiar, representan la autoridad y tienen la responsabilidad de que su alumnado o sus hijos asuman e interioricen las normas del grupo, sin las cuales no podrían tener una vida organizada, al tiempo que le transmiten unos modelos de comportamiento que le van a servir de base en su proceso de socialización y de construcción de su identidad personal.

El profesorado considera el respeto como un requisito para una convivencia escolar en la que sea posible un trabajo ordenado, que permita el aprendizaje de los contenidos curriculares. El alumnado entiende que el profesorado reclama el respeto a su autoridad, pero no percibe que éste le demuestre el mismo respeto. Las madres y padres entienden cada vez más la necesidad de explicar el porqué de sus mandatos, de ejercer una autoridad que se merezca el respeto de sus hijos e hijas. Lo cual no quiere decir que no se cometan excesos tanto en la sobreabundancia de explicaciones como en una falta de exigencia de cumplimiento de una norma una vez establecida. Tanto el profesorado como los padres y madres consideran importante recuperar la «buena educación» como muestra necesaria del respeto a las personas, a los modos civilizados de comportamiento, a la superación de un falso igualitarismo que no reconoce las diferencias. Un alumno lo expresa de esta manera: «Entre nosotros más que respeto hay confianza. A lo mejor la palabra respeto sólo la utilizamos entre adultos y jóvenes».

Un profesor dice: «No podemos respetar si no hay disciplina. Lo que pasa es que ya no se utiliza esta palabra, no es moderna, pero es superimportante». Y otro: «La disciplina viene a suplir la falta de respeto. Si en una comunidad hay respeto, no haría falta la disciplina, basta la autodisciplina. Cuando no hay respeto se necesita que haya una autoridad externa que imponga la disciplina. Muchas normas se nos imponen a nosotros y nosotros las tenemos que imponer a los alumnos. Nuestra sociedad no es una sociedad horizontal, está jerarquizada. En la educación para vivir en sociedad tienen que aprender que no puedes hacer lo que te da la gana, que algunas normas están impuestas, como lo hemos aprendido nosotros». Otro apostilla: «El mayor problema es que en la sociedad no hay respeto. Así no lo podemos pedir en el centro escolar».

El sentido del respeto en los adolescentes va más ligado a la no discriminación, a la inviolabilidad de los derechos de las personas, que otros colectivos han ligado más a la aceptación de la pluralidad, lo que explicaría que en el alumnado esta idea sea menos frecuente. Dice un alumno: «Se tiene respeto cuando tratas a la persona sin meterte con ella, sin hacerle daño, dejándole expresarse como quiera, sin tratar de extorsionarle».

Un profesor reconoce que para el alumnado el respeto tiene distinto sentido que para los adultos: «Yo creo que hay mucho respeto; pero nos olvidamos que trabajamos con chavales. A esas edades si no eres rompedor de normas, si no eres un revolucionario... Yo entiendo que los chavales pasen de estudiar,

que te busquen las cosquillas... Funcionan como chavales y ahí entra la disciplina como un factor más de educación, para que ellos, con el tiempo, vayan llegando a la autodisciplina».

El alumnado sobre todo remarca que el respeto tiene una doble dirección: no sólo se ha de reclamar el respeto hacia uno mismo, sino que se ha de respetar al otro. Es un principio de reciprocidad consecuencia de la igualdad de todas las personas. Incluso algunos establecen un nexo entre ambas direcciones del respeto: para que a uno le respeten ha de respetar a los demás. Este sentido horizontal del respeto está en línea con el pensamiento democrático, contrario a cualquier tipo de dominación, imposición, abuso, arbitrariedad o discriminación. Así piensa una alumna: «Si tienes respeto a otra persona, la convivencia es más fácil. Hay personas mayores que creen que a los jóvenes no se nos tiene que respetar, que pueden tratarnos como si fuéramos basura. El respeto tiene que ser mutuo». Y un profesor: «El respeto ha de ser mutuo, pero no sé si el profesorado respeta a los alumnos. A veces les exigimos respeto y no sé hasta qué punto nosotros les respetamos, quizás porque ellos son jóvenes y nosotros adultos...»

El respeto ha de ser mutuo, pero no puede condicionarse a que el otro te respete. Esta situación, tan frecuente en la vida diaria, produce en los alumnos un cierto desconcierto. Este es un fragmento de una conversación entre chicos y chicas: —«Si alguien no te respeta a ti ¿por qué tú le vas a respetar a él?». — «Aunque él no te respete, tú tienes que respetar».

El profesorado de centros de nivel socioeconómico medio alto destacan la idea de respeto más que el de nivel medio bajo, mientras que los padres y madres de centros de nivel medio bajo lo destacan más que los de nivel medio alto. El profesorado de alumnado de nivel social alto responden a una demanda de los padres y madres que valoran mucho la «buena educación» en sus hijos e hijas. Los padres y madres de niveles sociales más bajos reclaman al profesorado su apoyo para inculcar unos modelos de comportamiento que no siempre están claros en el contexto social en que viven sus hijos e hijas.

Las *relaciones positivas* constituyen el entramado básico de la convivencia. Es la dimensión práctica del aprendizaje para vivir juntos. En ella se distinguen muchos grados: coexistir, convivir, cooperar, compartir, tener compañerismo, ser solidarios, ser amigos. La meta deseada de la educación para la convivencia y la paz es alcanzar el grado más alto posible en esta escala. En la convivencia se ponen en juego los afectos, vivencias y emociones, unidos a creencias, esquemas mentales, capacidad crítica; pero sobre los valores, los referentes sobre los que cada uno trata de construir su vida y su persona, en otras palabras, la dimensión ética.

Para establecer unas relaciones interpersonales constructivas y positivas se requiere, en primer lugar, que las personas se sientan bien consigo mismas y que sean capaces de controlar sus propias emociones e impulsos. La autoestima es básica para evitar pulsiones autodestructivas y el autocontrol es necesario para que no se manifiesten pulsiones destructivas hacia los demás. En segundo lugar, se necesitan unas habilidades sociales para la comunicación, el intercambio, la cooperación: saber expresar las ideas y sentimientos propios con claridad, de forma adecuada al interlocutor; saber realizar un trabajo en equipo y colaborar en una tarea colectiva aportando las competencias personales. En tercer lugar, se requieren unos valores y unas actitudes de afirmación personal, sin negar al otro; de acogida del diferente; de ponerse en el lugar del otro; de disposición para compartir cosas, saberes, experiencias; de solidaridad con el que tiene, sabe o puede menos.

El 40,6% del alumnado asocia las relaciones positivas con la ECyP. Como corresponde a quien está en un momento de una gran vitalidad, aprecia sobre todo el ejercicio diario de unas relaciones que le hagan sentir los beneficios de estar con los otros, de dar y recibir su afecto y amistad. Cuando sitúa la convivencia de forma destacada en relación con la ECyP está mostrando también la ausencia o la insuficiencia de las formas de convivencia que vive y aspira a una convivencia mejor, más rica, más plena. No se

encuentra satisfecho y espera que a través de la educación mejoren sus relaciones, que sea posible una convivencia más positiva.

No hay diferencias significativas en esta apreciación entre el alumnado ni por sexo, ni por clase social, ni por tipo de centro ni por ninguna otra de las variables analizadas. El profesorado y los padres y madres de centros de nivel medio y medio bajo asocian las relaciones positivas con la ECyP más frecuentemente que los de centros de nivel alto. Los padres y madres de primaria y el profesorado de secundaria de modelo A asocian la convivencia a la ECyP más que los de los otros dos modelos.

La *aceptación de la pluralidad* implica la constatación de que hay personas que son, sienten, piensan, viven de diferente forma y el reconocimiento de que es legítimo que así sea. Que esas formas de ser, de sentir, de pensar y de vivir distintas de la nuestra no se pueden rechazar ni menospreciar, sino que todas, siempre que se respeten los derechos humanos, son dignas de respeto y de una valoración positiva, aunque no se compartan. La aceptación de la pluralidad implica no sólo reconocer que existen, sino que suponen una riqueza de la que nos podemos beneficiar todos; relativizar lo propio al ver que las cosas pueden entenderse, plantearse y abordarse de otra manera, desde valores alternativos y que es posible cambiar nuestra visión de la realidad y nuestra forma de vida y mejorarlas con las aportaciones de otros. La aceptación de la pluralidad es la antítesis de cualquier discriminación, del sexismo y el machismo, del nacionalismo excluyente, del racismo y la xenofobia. Requiere una actitud de apertura, de acogida, y avanzar en la interculturalidad.

La aceptación de la pluralidad se ha hecho más visible y necesaria con la llegada de alumnado extranjero con creencias, formas de vida y costumbres diferentes a las vigentes. También el conflicto vasco ha hecho pensar a muchos que debe ser asumida y reconocida la pluralidad como un rasgo de la identidad vasca, que no es uniforme ni excluyente de otras identidades.

Significa también aceptar la diferencia en las situaciones cotidianas. No siempre se acepta la diferencia de edad, cuando no se sabe distinguir en el comportamiento de los adolescentes, a medias niño a medias adulto. No se diferencia suficientemente entre conductas propias del momento evolutivo de aquellas que son producto de una falta de hábitos, habilidades, valores. En resumen, no siempre se tiene claro qué comportamientos de un alumno o alumna se deben comprender, ante los que al profesorado se ha de plantear cómo ayudarle para que madure mejor y cuáles se deben corregir y ayudar a modificar.

No siempre se asume suficientemente la diferencia de origen y contexto socio-familiar del alumnado que da lugar a distintas expectativas, motivaciones y significados, que con frecuencia da lugar a fracasos y rechazos escolares, que repercuten en la imagen de sí mismos y en las relaciones con sus compañeros. No siempre se aceptan las diferencias individuales, en el aspecto físico, en la diversidad de intereses y capacidades, en la multiplicidad en las formas de aprender, de dar significación a lo que se le plantea. Aunque se ha avanzado mucho aún queda mucho por hacer en la plena aceptación de la diferencia de sexos.

Esta es la reflexión de un profesor: «La juventud trae sus propios valores. Nosotros no siempre sabemos discernir lo que traen de positivo estos cambios, aunque al principio nos choquen... Hay que reconocer que todo evoluciona. Nosotros hemos tenido una educación mucho más rígida y, cuando las cosas cambian, te parecen escandalosas, pero luego las asumes y puedes ver que son positivas».

La aceptación de la diversidad es la base de la igualdad. Hay que aceptar la diversidad porque todos somos iguales. La igualdad en derechos, en dignidad, en oportunidades, en posibilidades de éxito sólo es real cuando se asume que es así aunque seamos diferentes unos de otros. La educación escolar obligatoria es una de las bazas que la sociedad ha ideado para asentar y avanzar en la igualdad. Por ello, su gran preocupación y dificultad está en encontrar el modo de asumir la diversidad sin traicionar el objetivo de la igualdad. Un sistema educativo o un centro escolar que rompa este equilibrio no está contribuyendo a

la educación para la convivencia y la paz, haga lo que haga o diga lo que diga como mensaje explícito. El mensaje profundo, implícito pero evidente de su práctica, negará validez a su discurso o al menos le hará perder la fuerza necesaria para ser verdaderamente transformador de la conducta de las personas.

Llama la atención que sean los centros de nivel social más alto quienes destaquen la aceptación de la pluralidad como idea asociada a la ECyP más que los de otros niveles, ya que de este grupo social suelen provenir las propuestas más segregadoras en el ámbito escolar. ¿Es esta carencia la que les hace más sensibles a esta idea? ¿Se trata de llevar por la vía del discurso bienintencionado lo que se quiere evitar en la práctica diaria?

El *diálogo* tiene que ver con el proceso para alcanzar la convivencia y la paz. El diálogo es el camino racional para la resolución de los conflictos, para encontrar el punto de encuentro de quienes son y piensan de forma diferente. Para dialogar se precisa expresar las posiciones propias, escuchar las del otro y buscar la posición en donde ambas razones sean compatibles. Se requiere un proceso de racionalización que no se agota en las razones en que se fundamenta lo que uno piensa o quiere, sino que abarca los valores y las opciones personales y el reconocimiento de las emociones que se ponen en juego. Además, se necesitan manejar las actitudes de asertividad, empatía, escucha activa, negociación.

Los tres colectivos asocian el diálogo a la ECyP. Para el profesorado y los padres y madres es la cuarta en el orden de elección, mientras que en el alumnado ocupa la quinta posición. Los adultos son más sensibles a los procesos, sobre todo a los procesos de racionalización, y reconocen que en el diálogo se ponen en juego unos procedimientos y unas actitudes personales que deben ser objeto de aprendizaje.

No hay unas diferencias significativas constantes en los tres colectivos en ninguna de las variables analizadas. Se dan algunas entre modelos, algo más fuertes en el modelo D, y entre territorios, entre los que destaca Gipuzkoa.

Esta es la opinión de una madre: «Se habla mucho de tolerancia, de respeto, pero siempre que esté ahí, apartado. Si no haces nada por acercarte, por intentar cambiar, eso sería el diálogo. Después de mucho dialogar puedes llegar a convivir». Y otra madre: «Para poder convivir es fundamental saber escuchar a los demás y poder dar tus opiniones, atender la opinión que tenga el otro e intentar llegar a acuerdos».

La noviolencia es otra expresión de cómo resolver los conflictos: no es posible ni aceptable tratar de resolverlos mediante la violencia, imponiéndose por la fuerza.

Preocupa el comportamiento violento de los niños y de los adolescentes en sus relaciones interpersonales y dentro del grupo, réplica de los comportamientos de los adultos. Aunque crece la sensibilidad ante determinadas formas de injusticia y de violencia, las relaciones sociales están marcadas por la competitividad, la rentabilidad en el mercado, criterios máximos incluso en servicios básicos. Los chicos y chicas utilizan la violencia como el camino más directo para alcanzar sus intereses y como respuesta a situaciones que ellos viven como injustas y lesivas de sus derechos, reproduciendo los modelos dominantes.

La noviolencia es algo más que un mero contrapunto a la violencia como instrumento reivindicativo. Es una forma de hacer, una postura activa a favor de causas justas. Son ineludibles con este término las referencias a Gandhi en la India y el movimiento por la independencia de su país, a Martin Luther King en Estados Unidos y su actuación por el reconocimiento de los derechos civiles de la población de color o a Mandela en Sudáfrica frente a la segregación racial.

El alumnado es quien más claramente asocia ECyP con la noviolencia. Es probable que en ellos prenda una idea asociada a movimientos políticos y sociales en los que tiene un gran valor la generosidad, el entusiasmo colectivo, la fuerza de quienes están frente a la brutalidad y la sinrazón de las injusticias. Son ellos también los que reclaman que se les hable del conflicto vasco, ansiosos por aclararse en este laberinto.

Los adultos, sobre todo el profesorado, se muestran más cautelosos. Prefieren afrontar la educación para la convivencia y la paz trabajando desde lo interpersonal para pasar a lo social, esperando que cada uno saque las consecuencias también en el terreno político.

La *resolución de conflictos y de problemas de indisciplina* se asocia también con la ECyP, pero a una gran distancia de las otras ideas. A pesar de ello merece la pena analizarla, ya que el aumento de la conflictividad y la indisciplina en los centros escolares es una idea recurrente en los medios y, por tanto, en la opinión pública.

No se puede ni se deben reducir los conflictos en los centros escolares a los problemas de indisciplina. El conflicto, en un sentido estricto, tiene que ver con la incompatibilidad entre los derechos, los intereses y las demandas de personas o grupos. En el conflicto las dos posturas enfrentadas, al menos en principio, se basan en unos fundamentos legítimos y razonables. La resolución del conflicto requiere llegar a un punto de encuentro, en el que ambos sientan satisfechos sus derechos, intereses o necesidades de forma no completa, pero sí suficiente.

Los problemas de indisciplina, sin embargo, son comportamientos no ajustados a las normas establecidas y que impiden o al menos dificultan el desarrollo del trabajo escolar no sólo de quien tiene un comportamiento indisciplinado, sino el de todo el grupo. La indisciplina supone no acatar las normas que hacen posible la convivencia escolar y permiten realizar un trabajo provechoso. La existencia de faltas de indisciplina forma parte del panorama escolar. El problema se presenta cuando son muy frecuentes las situaciones de indisciplina o cuando se trata de situaciones de especial gravedad.

En la consideración del problema hay, por tanto, un componente de realidad objetiva de los hechos y una percepción subjetiva de su frecuencia o gravedad, en la que entran en juego factores personales, entre los que destacan los diferentes niveles de tolerancia, condicionados por los criterios que cada uno maneje al juzgar una situación y por la capacidad de contener y encauzar determinadas conductas. Un factor objetivo, que además incide fuertemente en la percepción de la situación, es el cambio social y escolar. En la medida en que estos cambios afectan más a la vida escolar los criterios de juicio que se venían utilizando resultan inadecuados para la nueva situación y la experiencia anterior resulta menos eficaz, lo que da lugar a un sentimiento de incapacidad e incluso de impotencia para manejar las situaciones de indisciplina.

La indisciplina a veces es también la manifestación de un conflicto. Puede plantearse como una forma de protesta ante una norma que, a juicio del alumno, no respeta sus derechos o no tiene en cuenta sus intereses y necesidades legítimas. La indisciplina, en muchas ocasiones, es el recurso que utilizan algunos alumnos para poner de manifiesto su disconformidad, no con la norma que se infringe, sino con otros aspectos de la vida escolar: a las enseñanzas que recibe, a la evaluación de sus aprendizajes, al comportamiento de un profesor... Otras veces son una muestra de la falta de autoestima o de integración y adaptación a la vida escolar... En estos casos la indisciplina se convierte en señal de la existencia de un conflicto.

Cuando en un centro se producen conflictos o problemas de indisciplina de cierta gravedad se siente la necesidad, a veces angustiada, de resolverlos para que no desequilibren la convivencia general en el centro. Inicialmente se tratará de contener estas conductas disruptivas y, en un segundo momento, de encauzar esas conductas de forma positiva. El tiempo suele ser un factor determinante; pero para lograr que los conflictos y problemas de indisciplina no se dilaten en exceso es fundamental contar con capacidad de diálogo y de mediación, así como velar por mejorar o al menos mantener por parte de todos unas actitudes de buena voluntad para el entendimiento.

Destacan esta idea el profesorado de Araba de las dos etapas, el profesorado de secundaria de modelo D y los padres de secundaria de modelo B, el profesorado de las dos etapas de los centros de nivel medio y los padres de secundaria de centros de nivel medio alto.

## 6.2. Necesidad de la ECyP en los centros escolares

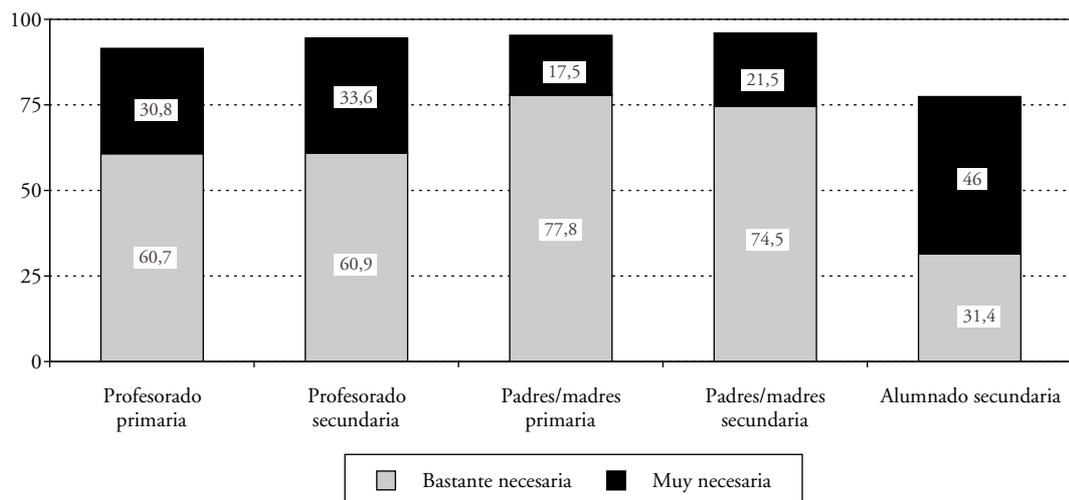
Una cuestión inicial es saber si se considera que la ECyP es necesaria dentro del contexto de la educación escolar. Algunos opinan que este tema es responsabilidad de otros agentes educativos, sobre todo de la familia y que, en la escuela, es un punto de partida, un requisito, no un objetivo a conseguir. La educación escolar, según esta opinión, únicamente afianza con su práctica los valores, hábitos y habilidades que se consiguen fuera del ámbito escolar.

Junto a esta opinión, se extiende la idea de que, dentro de los objetivos educativos escolares, también se deben contemplar las habilidades para la comunicación y la sociabilidad. Incluso se tiene la conciencia de que la sociedad ha cambiado tanto, que no hay unos modelos de conducta social indiscutidos, por lo que el alumnado llega al centro escolar necesitado de conocer los pros y los contras de los diversos modelos vigentes, definir su propia identidad, asentarla en los valores democráticos, que le permitan ser y convivir de forma positiva y constructiva en el mundo de hoy.

Así lo entiende más del 90 % del profesorado y de los padres y madres y más del 70% del alumnado. La diferencia radica en quienes consideran que la ECyP es muy necesaria y quienes entienden que es bastante necesaria. Se trata de una diferencia de matiz, importante desde el punto de vista de la actitud, pero que en cualquier caso reconoce la necesidad de que la educación escolar no se limite a los aprendizajes académicos, sino que se extienda a los aprendizajes actitudinales y la educación en valores.

**Gráfico 27**

Necesidad de la ECyP en los centros escolares



La opinión del profesorado es similar en todas las etapas. Se puede afirmar que estos datos muestran un cambio importante de opinión y de actitud del profesorado sobre esta cuestión. No hace mu-

chos años la respuesta hubiera sido mucho menos contundente, aunque no haya estudios para avalar esta apreciación.

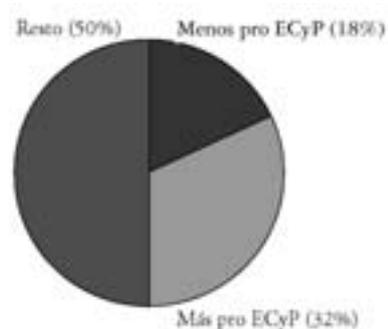
Los padres y madres expresan la demanda social hacia la escuela. Cuando se les planteó esta cuestión a las madres de forma directa, se produjeron titubeos en sus respuestas, no tanto porque no considerasen necesaria e importante la ECyP como por la presión de responder a las exigencias académicas.

El alumnado es quien se muestra más escéptico. No consideran el medio escolar el más idóneo para plantearse esta cuestión. Quizás no aprecien en el profesorado el mejor agente de esta educación, de quien esperan con mayor solvencia aprendizajes académicos que otro tipo de aprendizajes.

Para conocer cómo se ha de interpretar la afirmación de la necesidad de la ECyP se han analizado el resto de las respuestas y ver si en ellas se ponían de manifiesto, más allá de las palabras, la coherencia a favor de la ECyP en el ámbito escolar. Se ha realizado un análisis estadístico para clasificar a los encuestados en dos subgrupos, según las posturas que adoptan en relación con la ECyP, de tal forma que los componentes de cada subgrupo sean lo más parecidos posibles (homogeneidad intragrupal) y que los subgrupos sean lo más distintos posible entre sí (heterogeneidad intergrupala). Aparece un tercer subgrupo, de aquellos que no tienen unas posturas constantes sobre esta cuestión a lo largo de la encuesta y aquellos que en muchas de las cuestiones planteadas se refugian en el no sabe / no contesta.

Al aplicar estos criterios se han formado los siguientes subgrupos:

**Gráfico 28**  
Postura ante la ECyP



	Menos favorable a la ECyP	Más favorable a la ECyP	Resto
Profesorado primaria	7,7	22,2	70,1
Profesorado secundaria	8,3	37,0	44,7
Padres/madres primaria	6,1	42,4	51,5
Padres/madres secund.	16,0	59,4	24,6
Alumnado secundaria	22,9	30,0	47,1

Aunque la casi totalidad de los encuestados se pronuncian por la necesidad de la ECyP, a lo largo del cuestionario sólo el 32% adoptan una postura coherente a favor de la ECyP en los centros escolares. La mitad no tiene una postura clara, de modo que, en sus respuestas, no sigue una línea continua, a favor o en contra, de que la ECyP sea un objetivo específico de los centros escolares. El 18%, a lo largo del cuestionario, manifiesta no estar plenamente de acuerdo con incluir la ECyP en la educación formal como un objetivo y un contenido de aprendizaje escolar.

Se confirman las posturas que se habían detectado, con mayores matices. Los padres y madres se muestran mayor interés en la ECyP y mantienen esa postura en todas sus respuestas. El profesorado tiene una postura menos coherente, mostrando un cierto grado de incertidumbre. El alumnado se muestra más reticente ante estas enseñanzas.

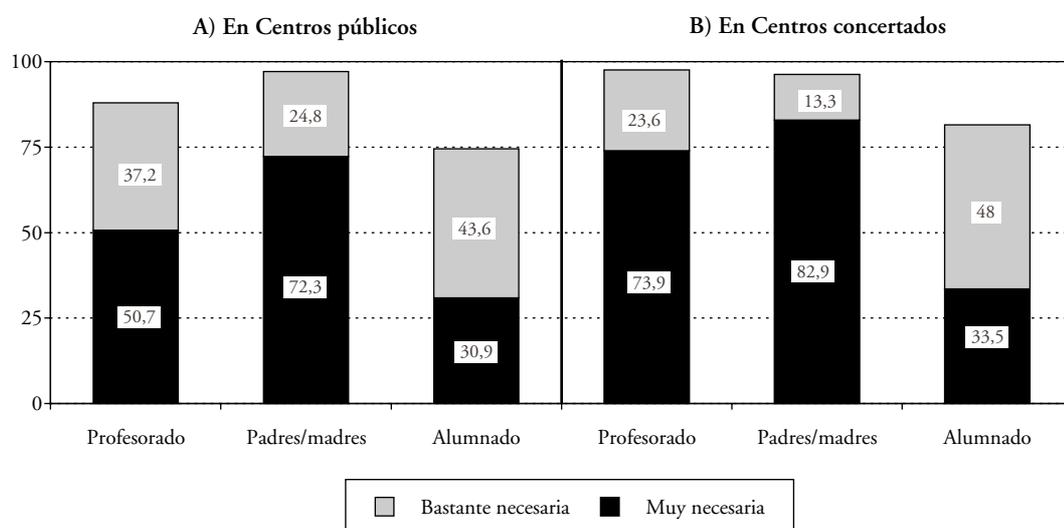
Se muestran más a favor de la ECyP las profesoras y quienes desempeñan el cargo de jefe de estudios y de director pedagógico; entre el alumnado destacan las chicas, quienes estudian en el modelo A

y quienes desempeñan algún cargo en el centro, participan en grupos parroquiales y grupos pacifistas y quienes participan en programas de intercambio en el extranjero.

Se muestran menos favorables a la ECyP, en primaria, los profesores y quienes ejercen la dirección de centro; en secundaria, el profesorado que desempeñan el cargo de secretario e imparten su docencia en los ciclos formativos de grado medio; entre el alumnado, hay más chicos y que estudian en el modelo D.

Los centros privados asumen que la ECyP es necesaria de manera significativamente mayor que los públicos. Esta diferencia de opinión es aún más marcada en los centros religiosos.

**Gráfico 29**  
Necesidad de la ECyP en los centros escolares



Cuando la ECyP se sitúa sobre todo como un mensaje moral, dentro de la esfera de lo privado, los centros religiosos se mueven con mayor comodidad que otros centros, en concreto los públicos. La ECyP persigue un objetivo cívico y ético, dentro de la esfera de lo público, que, por consiguiente, atañe a todos los centros que desempeñan el servicio público de la enseñanza.

Al mismo tiempo es de resaltar que, con carácter general, en los centros públicos se escolariza, en un mayor número, el alumnado más desfavorecido, con conductas más antisociales y con mayores dificultades de inserción social. Se plantea la necesidad de que se conjuguen discurso y práctica, como una condición para que la educación para la convivencia sea completa.

El elevado reconocimiento de la necesidad de la educación de la convivencia y la paz en los centros escolares por parte de los tres colectivos es un punto de partida muy importante. No cabe duda de que el conflicto vasco ha dificultado una toma de posición de los centros ante esta cuestión, por lo que se puede afirmar que se ha dado un paso cualitativo respecto a lo que se pensaba hace algunos años.

Este convencimiento es una condición necesaria, pero no suficiente para avanzar en esa dirección. Además de reconocer la necesidad, se precisa que haya acuerdo sobre lo que es educar para la convivencia y la paz, el proceso a seguir y las tareas específicas de la escuela en este proceso, así como la forma de articularlas con la familia y otros agentes educativos y de socialización. Es preciso también clarificar la rela-

ción entre las funciones instructiva y educativa de la institución escolar: si son compatibles y si son complementarias, así como el grado y el modo de implicación del profesorado, si es necesaria la implicación directa y personal de todos o es suficiente que el centro asigne esta responsabilidad a unos profesores o profesoras concretos. Se puede constatar que tal consenso aún está lejos.

Las familias reclaman su papel de agentes principales en la educación en valores de sus hijos e hijas, aunque esperan que la escuela complete la tarea iniciada y alimentada en el seno familiar. Una parte del profesorado asume en este terreno una labor subsidiaria, de tal modo que si las familias realizan bien esa función su tarea resulta fácil y hacedera; pero que, si falla la base familiar, su tarea es prácticamente inútil. Una profesora, que también es madre, dice: «Como madre que soy quiero reivindicar que la educación nos corresponde a nosotros los padres y madres. Se está intentando cargar en exceso la educación a la escuela».

Unos y otros reconocen que están cambiando las condiciones de las familias y se debilita su función educadora y crece el protagonismo de otros agentes socializadores, como el grupo de iguales o la calle o la televisión, que no tienen una visión educadora de su influencia en los niños y jóvenes. Pocos reconocen los cambios de la escuela, que ya no es una fortaleza donde se cobijan unos pocos elegidos, sino que se ha abierto a toda la población, expuesta a todos los avatares de la vida social. La presencia masiva del alumnado no se suele entender como una situación nueva de la institución escolar, que implica un nuevo modo de entender y organizar la actividad escolar, sino como un handicap de la que de alguna manera se ha de liberar. En otras palabras, aún no está asumido que la ECyP se ha de plantear sobre bases nuevas, que los aprendizajes siguen procesos distintos de los que han estado vigentes hasta hace pocos años.

---

### **6.3. La educación para la convivencia y la paz, proyecto de centro**

La educación para la convivencia y la paz es un proyecto de centro cuando se busca este objetivo de manera intencionada y sistemática, tras un diagnóstico de las necesidades y sin definir los objetivos a conseguir y las actuaciones a realizar para ello. Muchos centros consideran suficiente actuar de modo inespecífico trabajando en el transcurso de la actividad escolar. Otros centros realizan actuaciones puntuales, en forma de campañas o de respuesta a situaciones o actos concretos, pero sin un proceso educativo convenientemente programado.

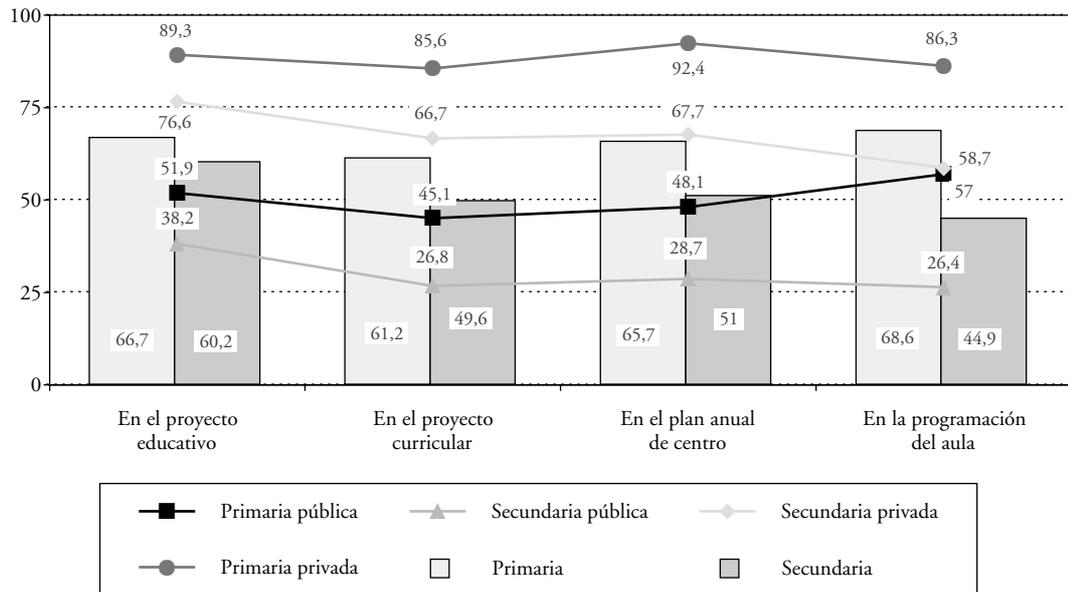
En la ECyP, como en otros temas novedosos en el currículo que responden a necesidades de carácter social, la iniciativa ha sido –y, en muchos casos, sigue siendo– individual. Fueron personas que tomaron conciencia de que la educación escolar no puede quedarse al margen de los nuevos problemas que afectan a la convivencia humana, que puede contribuir a formar personas capaces de convivir. Han ayudado a profundizar y actualizar la función de la educación en una dimensión en la que anteriormente tenía un papel de afianzamiento y aprovechamiento de lo que se había iniciado y fundamentado en otros ámbitos educativos, especialmente la familia.

Uno de los avances en la cultura escolar, aún insuficientemente llevado a la práctica, es que el centro es la unidad de la acción educativa. Los esfuerzos aislados de cada profesor, el trabajo que se realiza en cada aula queda muy mermado si no responde a un proyecto de centro, si no es fruto de un trabajo continuado y coherente de todos.

Los centros definen su visión de su función en los documentos en los que se recogen sus planteamientos institucionales a medio plazo (proyecto educativo y proyecto curricular) y a corto plazo (plan anual) y en las programaciones de aula. La mayoría del profesorado declara que la ECyP está incluida en estos documentos.

**Gráfico 30**

La ECyP se explicita en los planteamientos institucionales de los centros



Las respuestas afirmativas son más abundantes en los centros de primaria que en los de secundaria, pero sobre todo en los centros privados más que en los públicos. También en los modelos A y B y en los centros cuyo alumnado es de nivel social medio bajo. El porcentaje de profesorado que no contesta se sitúa en torno al 18% en primaria y al 28% en secundaria, sobre todo el de centros públicos y el de modelo D.

Aunque en la mayoría de los centros han incluido la ECyP en estos documentos básicos, en los que la ECyP no es todavía un proyecto colectivo se dan múltiples iniciativas de carácter individual. En coherencia con la respuesta anterior, en los centros públicos (40,5%, en Primaria y 44,8% en Secundaria) se producen este tipo de iniciativas más que en los privados (30,7% y 39,7%, en las dos etapas respectivamente).

Los centros privados, especialmente los religiosos, tienen un discurso más elaborado sobre la ECyP y están dispuestos a manifestarlo. Los centros públicos tienen menos claro su papel en la educación en valores y en la forma de abordarla.

La educación para la convivencia y la paz y, en general, para educar en valores, arranca en el PEC, pero ha de ser implementada por toda la comunidad educativa, especialmente por el profesorado. Un profesor afirma: «El centro trabaja a partir del proyecto educativo. Ahí tiene herramientas y orientaciones suficientes. Aunque todos lo asumimos, sólo el 50 ó el 30% trabajan en los temas».

Una madre plantea un dilema de cómo conjugar la enseñanza de conocimientos y de valores, que se ha de resolver en el proyecto curricular: «Yo creo que sí se hacen proyectos para educar en valores. Pero, luego, llega el problema: si se dedican a los valores, luego queremos que tengan muchos conocimientos. Es bastante complicado, porque los padres queremos todo». Un profesor lo resuelve así: «Yo creo, aunque en mi instituto hay gente que no comparte esta idea, que a la vez que transmites conocimientos estás transmitiendo valores». Esta complementación entre conocimientos y valores, aunque en el fondo es cierta, resulta insuficiente si no se plantea de una forma más expresa.

En la mayoría de los centros la educación para la convivencia y la paz, aunque está presente en las programaciones, lo está de forma dispersa, sin una programación propia en la que se articulen las enseñanzas y aprendizajes que se estimen necesarios. Una profesora reflexiona: «No es fácil tener una programación en la que se concreten de forma ordenada y sistemática los aprendizajes necesarios para la convivencia. Creo que sería ideal, pero no está hecha. Un ejemplo es la programación de la educación sexual. Algo parecido sería necesaria para la educar en la convivencia».

Es frecuente incluir en el plan anual de centro (PAC) planes de mejora de la convivencia escolar. Los centros que promueven programas específicos de ECyP incluyen en el PAC las que se van a realizar durante el curso.

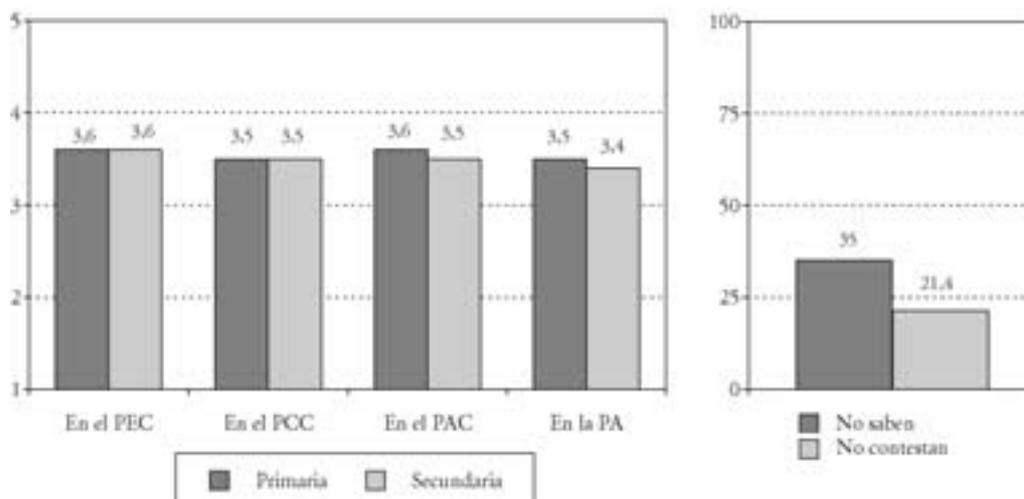
En la programación de aula (PA) cabe plantearse la ECyP como el objetivo central del aprendizaje o bien como una situación en la que se aplica el contenido objeto de aprendizaje. Ambos planteamientos son válidos, si se combinan equilibradamente. Una parte del profesorado no aborda la ECyP, no porque no lo considere interesante e incluso necesario, sino porque le resulta novedoso y difícil de encajar en su práctica docente. Un alumno lo reconoce: «Los profesores ahora tienen que enseñar cosas que durante toda la vida se han enseñado en casa, como formas de estar y cosas por el estilo. Y, claro, los profesores, que siempre han visto que las enseñan los padres en casa, se encuentran con chavales que no les tienen respeto ni saben estar en clase y no saben cómo actuar en estos casos».

Mientras que en primaria la ECyP se ve más ligada a los aprendizajes y las actividades de aula; en secundaria, se consideran más como actuaciones de centro, con menor implicación en la práctica de las aulas.

Hay que advertir que la mayor parte de estos documentos son relativamente nuevos y aún se encuentran en su primera redacción o están todavía incompletos. Son documentos en los que se están incluyendo más las prácticas consolidadas y las ideas con mayor consenso que proyectos innovadores. La ECyP exigen la reflexión y el acuerdo de la comunidad educativa y, en particular, del claustro de profesores. Esta puede ser la explicación de que sea prácticamente unánime la respuesta de lo que se debería hacer, aunque aún no sea una práctica habitual.

**Gráfico 31**

La ECyP debería incluirse en los planteamientos institucionales de los centros

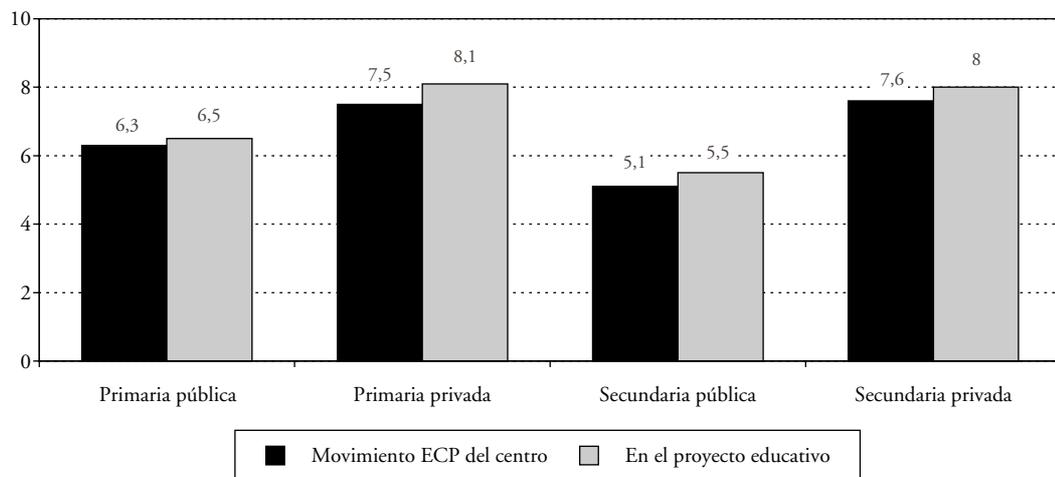


El profesorado de los centros privados, el de modelo B (en primaria, también el de modelo A) y el de centros de nivel social medio bajo se posiciona significativamente de forma más positiva en todos los casos.

Un alto porcentaje de profesores y profesoras, del 35% en primaria y del 21% en secundaria, no saben o no contestan estas cuestiones. Un 10% del profesorado de Primaria, sobre todo de centros privados, que había respondido lo que se hace en el centro, no contesta sobre lo que se debería hacer. Saben que en los planteamientos de sus centros está incluida la ECyP, porque así lo ha decidido la Dirección y/o el claustro y/o el Consejo escolar; pero parece que ellos no tienen claro si debe ser así.

**Gráfico 32**

La ECyP en los centros escolares según los padres y madres



Los padres y madres consideran que, en bastantes centros, existe un movimiento a favor de la ECyP y que ésta se incluye en el proyecto educativo.

La opinión de los padres y madres viene a coincidir con la del profesorado. La ECyP ocupa un lugar más destacado en los centros privados que en los públicos y en primaria más que en secundaria. También destacan los padres y madres del modelo A.

#### 6.4. Programas específicos de educación para la convivencia y la paz

La educación para la convivencia y la paz no sólo resulta de la experiencia de una convivencia escolar positiva. Cada vez más parece necesario plantear procesos educativos específicos para que esta educación sea efectiva. Los centros progresivamente van definiendo programas relacionados con la ECyP.

Un programa parte del análisis de la realidad para detectar el área de mejora, en la comunidad escolar detecta una necesidad que ha de atender y muestra su disposición para abordarla. Conocida la necesidad hay que fijar los objetivos que se quieren lograr en un tiempo determinado, los procesos a seguir para alcanzarlos (aspectos a considerar, actividades, recursos, responsables...).

### 6.4.1. Objetivos de los programas de ECyP

Los programas de ECyP pueden ser de muy distinto tipo, según los objetivos que se propongan: desarrollo personal, derechos humanos, valores, convivencia escolar, tratamiento de conflictos y otros.

Según el profesorado en la mayoría de los centros en su currículo explícito están incluidos los programas básicos de la ECyP, más en primaria que en secundaria. En primaria están explícitos sobre todo los contenidos referidos al desarrollo personal, a la educación afectiva y las relaciones interpersonales. También se tratan los derechos humanos. En secundaria se recogen en el currículo los derechos humanos. En ambas etapas los contenidos con menor presencia son los relacionados con el tratamiento de conflictos. El acuerdo de que se incluyan estos programas en el currículo es total.

**Cuadro 3**  
Presencia de los programas de ECyP en el currículo escolar

Profesorado	Se hace (porcentaje)				Se debería hacer (escala 1 a 4)			
	Primaria		Secundaria		Primaria		Secundaria	
	Sí	Nc	Sí	Nc	Media	%Nc	Media	%Nc
Ed. afectiva, relaciones interpers.	64,6	22,3	60,2	24,4	3,8	29,5	3,6	19,0
Ed. en los DDHH	62,3	22,9	61,9	23,2	3,7	19,7	3,6	20,8
Ed. para convivencia y paz	60,6	23,2	59,2	23,3	3,7	29,9	3,6	22,9
Tratamiento de conflictos	50,0	27,6	44,1	30,0	3,7	23,9	3,6	19,3

No se dan diferencias significativas en las respuestas a estas cuestiones.

Tanto cuando se pregunta sobre la presencia de estos programas en el currículo como cuando se plantea si deberían estar presentes hay un alto porcentaje de abstenciones: en torno al 23% no sabe si están incluidos en el currículo actual y un porcentaje similar no saben si deben incluirse. Sobre lo que se debería hacer el profesorado de secundaria contesta en mayor número que el de Primaria.

Probablemente para muchos profesores y profesoras estas cuestiones relacionadas con la ECyP deben tener alguna cabida en la enseñanza de los centros; pero parece que no tienen una idea clara de qué tipo de aprendizajes se trata, cómo deben abordarse en el medio escolar.

### 6.4.2. Contenidos de los programas de ECyP

Los contenidos de aprendizaje de los programas de ECyP responden a la misma triple tipología de cualquier otro contenido escolar: conceptuales (conocimientos de hechos, comprensión de conceptos), procedimentales (análisis, aplicación, manejo de situaciones, de datos...) y actitudinales (habilidades, valoración crítica, juicio ético).

El profesorado afirma que trabajan las habilidades intrapersonales y sociales: el de primaria en todos los aspectos planteados y el de secundaria en la mayoría de ellos. El alumnado, sin embargo, no es consciente de ello más que en pocos casos.

En los currículos oficiales se mencionan de forma explícita bastantes de las cuestiones anteriores. De hecho parece más fácil de integrarlos en la práctica docente de primaria que de secundaria. Incluso, por el estilo docente que impera en estas etapas, resulta más habitual la atención a los aspectos afectivos y relacionales del alumnado en infantil y primaria.

**Cuadro 4**

Frecuencia con la que se tratan las habilidades intrapersonales e interpersonales

Profesorado (escala 1 a 4)	Primaria	Secundaria	Alumnado	Secundaria
Motivación	3,-	2,8		
Autonomía	2,9	2,6	Autonomía	1,7
Autoestima	2,7	2,5		
Autocontrol	2,7	2,5	Autocontrol	1,7
Autoconocimiento	2,4	2,3	Conocimiento de uno mismo	1,9
Trato respetuoso a personas	3,5	3,3		
Escucha activa	3,2	2,8	Saber escuchar	2,3
Toma de decisiones	2,9	2,7	Toma de decisiones	2,3
Asertividad	2,7	2,5	Expresar necesidad, opinión	2,2
Empatía	2,8	2,4	Ponerse en lugar del otro	1,9
Expresión de sentimientos	3,-	2,3	Expresión de sentimientos	1,7
Habilidades/estrategias conflictos	2,9	2,3		

La educación en valores es el contenido de mayor interés para los programas de ECyP, a juicio del profesorado y del alumnado. El profesorado sitúa a continuación el desarrollo personal, la convivencia en el centro y el tratamiento de conflictos. El alumnado, por su parte, destaca los derechos humanos y la convivencia en el centro como los temas que considera más interesantes.

**Cuadro 5**

Contenidos de ECyP en los que más se debe incidir en su centro educativo. Porcentaje

	Profesorado primaria	Profesorado secundaria	Alumnado
Educación en valores	24,5	34,4	26,6
Desarrollo personal	22,6	17,2	5,7
Convivencia en el centro	12,1	12,8	13,1
Derechos humanos	9,8	12,6	20,4
Tratamiento de conflictos	10,8	7,3	3,7
Coeducación	6,6	2,4	1,4
Conflicto vasco	1,3	2,1	9,4
NS/NC	12,3	11,2	19,3

Hay algunas diferencias de valoración entre el profesorado y el alumnado. El profesorado da mucha importancia al desarrollo personal, lo que no hace el alumnado, quizás porque no sea un concepto que maneje y, en el fondo, no sepa lo que encierra. El alumnado, por su parte, destaca los derechos humanos, que, para el profesorado, ocupa un lugar menos preferente: es difícil entender esta valoración del profesorado.

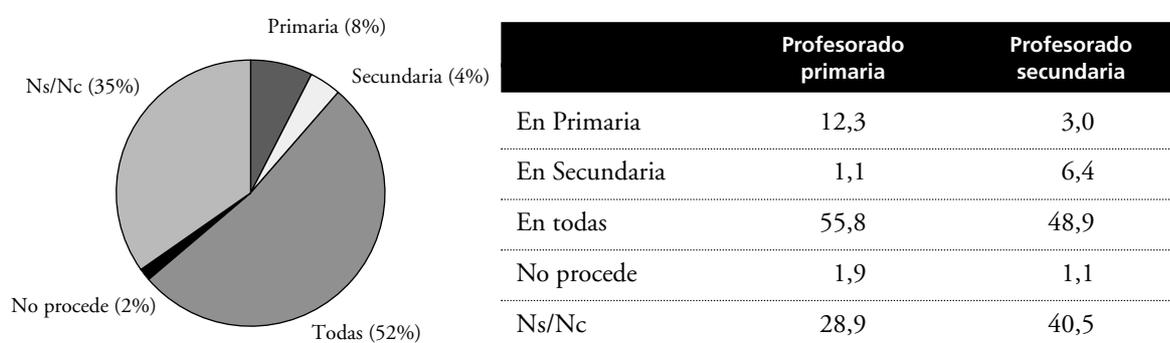
La mayoría del profesorado entiende que en el currículo de sus centros se incluyen las cuestiones propias de los programas de ECyP, aunque en la práctica, como reconoce un profesor, «*nosotros no trabajamos estos temas de forma organizada y reflexionada*», sino que, como dice otro profesor, «*se trabaja la educación para la convivencia en cosas concretas; pero no sé si se llevan a cabo día a día*». No es de extrañar que en torno al 23% no conteste a estas preguntas.

### 6.4.3. Etapas en que se ha de educar para la convivencia y la paz

Se planteó al profesorado en qué momento del proceso educativo era más adecuada la ECyP: si tales enseñanzas se han de circunscribir a una etapa determinada o ha de constituir un elemento básico y permanente de todas ellas. El profesorado, mayoritariamente, opina que se deben incluir estos objetivos y contenidos educativos en todas las etapas educativas. Un alto porcentaje del profesorado, el 28,9% en primaria y el 40,5% en secundaria, no tiene opinión sobre esta cuestión.

**Gráfico 33**

**Etapas en que se ha de impartir ECyP**



Una madre demanda: «Hay que trabajar los valores desde pequeños. Hacerles reflexionar y que sepan solucionar sus problemas de una forma crítica y clara».

### 6.4.4. Lugar y momento de la ECyP

Para saber qué papel juegan realmente los programas de ECyP en la dinámica educativa de los centros es importante conocer cómo y dónde se ponen en práctica. El profesorado entiende que estas cuestiones se tratan y se deben tratar sobre todo en la tutoría, aunque un 20% no contesta. Consideran que también tienen y deben tener lugar en el horario de aula y se pueden utilizar las campañas, aunque en ambos casos el 30% se abstiene. Respecto a las actividades no lectivas la mayoría prefiere no opinar.

**Cuadro 6**

**Forma en que se llevan a cabo los programas de ECyP**

Profesorado	Lo que se hace (porcentaje)				Lo que se debería hacer (1 a 4)			
	Primaria		Secundaria		Primaria		Secundaria	
	Sí	Nc	Sí	Nc	Sí	% Nc	Sí	% Nc
Tutorías	66,9	22,7	65,8	21,2	3,8	36,3	3,7	25,4
Horario de aula	51,8	31,0	47,1	31,9	3,5	38,0	3,4	23,5
Campañas	46,7	35,3	44,3	34,1	3,3	51,3	3,4	25,4
Horario no lectivo	12,6	55,0	15,9	49,2	2,8	56,4	2,8	37,9

En todos los casos el profesorado de centros privados firma que sí se utilizan esos tiempos para la ECyP, mientras que el profesorado de centros públicos de secundaria opta más por no responder a estas preguntas. En cuanto a lo que se debería hacer no se producen diferencias significativas entre centros privados y públicos; pero sí entre modelos: en primaria destaca el profesorado de modelo A y en secundaria el de modelo B.

Como reconoce un profesor, los temas relacionados con la convivencia y la paz «donde más se trabajan estos temas es en la tutoría». Los temas de tutoría se perciben por el alumnado como temas interesantes, pero cuya importancia es menor que el de las asignaturas que hay que estudiar y de las que se han de evaluar. Son temas en los que no se precisan «aprendizajes serios», que basta recoger y contrastar opiniones. Sin embargo, en las sesiones de tutoría es posible tratar algunos temas con una libertad y con una implicación personal que es más difícil en las clases ordinarias. De todos modos, una madre presenta su experiencia a lo largo de la escolaridad de sus hijos: «En primaria se trabajaban los valores que la escuela quería impulsar. En el primer ciclo de ESO todavía se seguía haciendo algo; pero a partir de tercero no. Dicen que tienen que estudiar, estudiar, estudiar. Y no les da tiempo a más. Incluso en las tutorías están dando materia o haciendo los deberes. Ya no se trabajan las tutorías».

Entre las actividades más comunes en tutoría destacan las relacionadas con la propia convivencia escolar. Así lo describe un profesor: «Los temas de convivencia son una línea fundamental de la tutoría: se aprovecha para discutir sobre temas conflictivos, por ejemplo cuando hay problemas entre los alumnos o cuando le dejan marginado a un compañero, para escucharles, debatir con ellos y trabajar estos temas». En las sesiones de tutoría se tratan también otros temas de interés educativo, como educación sexual, drogas, medio ambiente... Entre ellos destacan los debates sobre cuestiones relativas a la convivencia y la paz a partir de hechos de la vida social y política de nuestro entorno, de situaciones de guerras y conflictos o de injusticia social. Un profesor manifiesta: «Los tutores tienen un tiempo limitado y muchas necesidades, todas muy interesantes, que tratar. Cada centro debería mirar cuáles son las principales necesidades de su alumnado y, entre todos, decidir lo que se vaya a hacer».

En la tutoría individual se suelen tratar problemas de disciplina o conflictos de tipo personal. El orientador, más que el tutor, suele abordar con el alumnado las cuestiones relativas a su desarrollo personal y a su adaptación escolar (además de otras, como las dificultades de aprendizaje o la orientación académica y profesional). El tutor es quien mantiene entrevistas con los padres para tratar cuestiones, generalmente problemas, relativas a la convivencia escolar.

El profesorado dice que se tratan temas de ECyP dentro del horario lectivo, en el horario específico dedicado a las áreas y materias. Caben diferentes formas de tratar estos temas en la dinámica de una clase. Excepto en casos muy contados, «la transversalidad no ha funcionado», como apunta una profesora, probablemente por falta de experiencias previas y de materiales apropiados. Estos temas se abordan en las clases como ejemplos o aplicaciones de los contenidos de las áreas o como lecciones ocasionales ante hechos ocurridos en el centro o en el entorno próximo o ante noticias de carácter más amplio. Un profesor comenta: «No sé si el profesor de ética o el de filosofía o el tutor tratan algún tema de éstos porque se lo demandan los alumnos o porque les gusta».

Las campañas tienen interés cuando sirven para sensibilizar y así iniciar un proceso más pausado de reflexión, estudio, debates..., o al finalizar ese proceso o una fase del mismo, para afirmar colectivamente un compromiso. Cuando las campañas no tienen esta función de iniciación o final de un proceso, como sucede con frecuencia, reducen enormemente su eficacia, aunque tengan interés en el momento en que se celebran por el impacto emotivo que causan en la colectividad.

Un profesor ponía algunos ejemplos de las campañas que se llevan a cabo en su centro: «En mi centro, por ejemplo, se ha organizado una jornada para conocer otras formas de vivir, otras culturas. Algunos alumnos tienen apadrinados chavales de la India, se recogen juguetes en Navidad para Caritas, se recoge material escolar para Sudamérica, alumnos de bachillerato participan en SOS racismo o en la DYA, otros acompañan a gente mayor que está sola...»

La ECyP puede ponerse en práctica en actividades en el centro, pero fuera del horario lectivo, como actividad extraescolar. Algunos centros tienen grupos de reflexión y debate, en los que participan personas que han vivido un problema y presentan ante el grupo su experiencia. Esta forma de trabajo es conocida por pocos profesores y la mayoría no se pronuncia.

#### 6.4.5. Actividades didácticas

La actividad más frecuente en los programas de ECyP son las charlas en tutoría. También se realizan actividades relacionadas con el tratamiento de conflictos. Son menos frecuentes los debates en grupo y las campañas. El alumnado que realizan más actividades de aula que otro tipo de actividades. Apenas se utilizan técnicas grupales como los juegos de rol o de simulación.

**Cuadro 7**  
Actividades en los programas de ECyP

Profesorado (Escala 1 a 4)	Primaria		Secundaria		Alumnado
	Media	% NC	Media	% NC	
Charla en tutoría	3,2	7,3	3,2	8,0	2,2
Tratamiento de conflictos	2,7	10,5	2,5	13,1	1,6
Debates en grupo	2,2	11,2	2,1	12,2	1,7
Campañas	2,1	12,7	2,1	15,3	1,5
Trabajos / actividades					2,1
Ejercicios resolución conflictos					1,6
Juegos de roles y simulación					1,3

Son más frecuentes estas actividades en los centros privados, en los modelos A y B y en los centros con alumnado de nivel social medio bajo. Por etapas, se dan más en primaria y, dentro de secundaria, en la ESO.

### 6.5. Los responsables de la ECyP en los centros escolares

Un factor básico del éxito de un programa son sus responsables. El profesorado es el principal responsable de la acción educativa escolar y los padres y madres son los colaboradores necesarios, como responsables últimos de la educación de sus hijos e hijas. La dirección ha de jugar un papel de liderazgo de toda la comunidad educativa. Todas las personas que trabajan en el centro tienen un papel que cumplir en la educación para la convivencia y la paz. Al alumnado le corresponde ser no un mero sujeto pasivo que recibe un mensaje, sino tener un papel activo en su propia educación.

### 6.5.1. El liderazgo del equipo directivo

Para que la ECyP sea un proyecto de centro no basta que figure en sus planteamientos institucionales y que se definan proyectos concretos. Para dar el paso de los deseos a la realidad se requiere que el equipo directivo asuma y lidere dicho proyecto. Una profesora es tajante: «Nada funciona si el equipo directivo no está involucrado».

El profesorado reconoce que el equipo directivo de su centro apoya las iniciativas de la comunidad educativa en la ECyP, que se implica en ella y que, en la mayoría de los casos, ejerce un liderazgo de los proyectos del centro y promueve que haya profesores en el centro que asuman esta tarea de forma específica. Como es lógico el porcentaje desciende según aumenta el grado de implicación, pero en todos los casos es bastante alto, sobre todo si se tiene en cuenta la situación de debilidad en que se encuentran muchos equipos directivos, sobre todo en los centros públicos. Llama la atención la diferencia que se muestra en los centros privados de primaria o que se afirme mayor liderazgo que implicación en los centros públicos de secundaria.

**Cuadro 8**  
Papel del equipo directivo en la ECyP: lo que se hace

Profesorado (escala de 1 a 10)	Primaria			Secundaria		
	Media	Púb.	Priv.	Media	Púb.	Priv.
E. directivo implicado en la ECyP	7,8	7,0	9,0	6,9	5,5	7,9
Liderazgo del E. directivo de la ECyP en el centro	6,9	6,4	7,5	6,7	6,0	7,1
E. directivo apoya a la comunidad en la ECyP	8,2	7,8	8,8	8,1	7,8	8,2
E. directivo promueve profesores para la ECyP	6,7	6,3	7,3	6,3	5,3	7,0

Los porcentajes de implicación y liderazgo de los equipos directivos en la ECyP superan a los porcentajes de quienes afirman que la ECyP está incluida en el PEC, el PCC y el PAC, lo que da a entender que en bastantes casos los equipos directivos tienen gran interés en que la convivencia en el centro sea positiva y trabajan de alguna forma para ello, pero sin proyecto específico de centro. El paralelismo entre la inclusión de la ECyP en los proyectos de centro y el papel del equipo directivo es manifiesto. Vienen a ser las dos caras de una misma realidad.

Una madre describe así el liderazgo que ejerce la dirección en los centros escolares: «Cuando un director tiene una idea muy clara crea una impronta. Está claro que no todo el mundo se va a enganchar ni todos los alumnos ni todos los profesores, pero sí muchos. La primera directora del instituto tenía una forma de ver la vida muy abierta y, no sé, había un algo, las cosas se ponían en marcha». Otro profesor matiza la función de la dirección: «Las iniciativas no tienen por qué partir del equipo directivo, pero sí las tiene que apoyar».

Aunque en las dos redes escolares se reconoce el papel de los equipos directivos en impulsar y liderar la ECyP, el profesorado de centros privados lo pone de relieve con mayor fuerza que el de centros públicos. La diferente visión de la ECyP en la enseñanza pública y privada y la situación de debilidad de los equipos directivos en los centros públicos pueden explicar estas diferencias.

También el profesorado de los centros de nivel social medio bajo destaca más ese papel de la dirección que en los centros de nivel medio y medio alto. Esto probablemente sea debido a que, como se ha

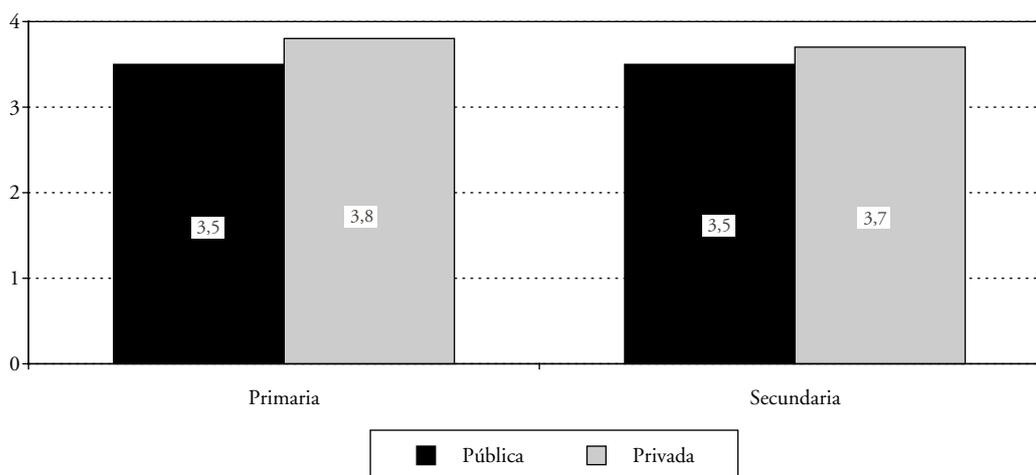
visto en el capítulo anterior, son mayores los problemas de convivencia y se necesita impulsar con mayor fuerza estos programas educativos.

Asimismo el profesorado de los modelos A y B responden afirmativamente en mayor número que el de modelo D.

En cualquier caso el profesorado reclama que el equipo directivo se implique en la ECyP y asuma su papel también en esta cuestión. En una escala de 1 a 4, la valoración media se sitúa entre 3,5 y 3,8.

**Gráfico 34**

**Papel que debería desempeñar el equipo directivo en la ECyP**



Lo reclaman prácticamente por igual en primaria que en secundaria, con una ligera diferencia, que no es significativa, a favor de los centros privados. Sí destaca de forma significativa la demanda de implicación del equipo directivo en la ECyP en los centros de nivel socioeconómico medio y medio bajo y en los modelos A y B.

### 6.5.2. Implicación y competencia del profesorado para la ECyP

Cualquier proyecto de centro depende, en primer lugar, de que el profesorado lo asuma como propio y, en segundo lugar, que tenga la competencia docente para realizar su función educadora. Ambos aspectos, implicación y competencia del profesorado, se refuerzan o debilitan mutuamente, de modo que es difícil la una sin la otra. Los resultados, los logros dependerán de forma decisiva de ambos factores.

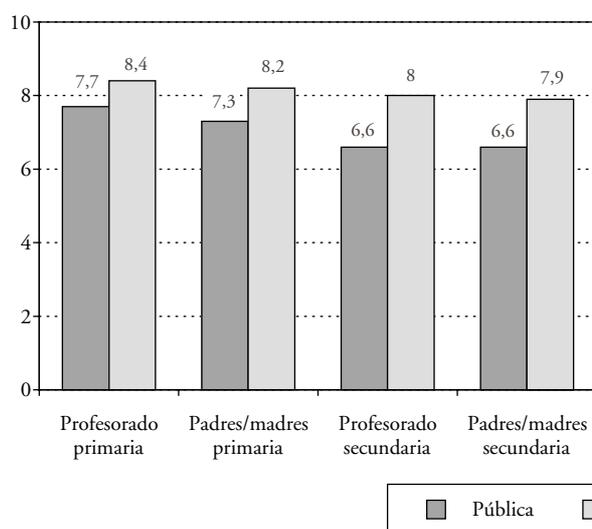
El profesorado considera que fomenta actitudes y valores positivos para la ECyP. Los padres y madres valoran también que, mayoritariamente, el profesorado promueve una convivencia positiva. En la escala de 1 a 10, en primaria los dos colectivos se sitúan en una media del 7,9; en secundaria, la valoración media es 7,3.

Sin embargo, la opinión del profesorado es que no existe un plan de formación suficiente y adecuado para que el profesorado pueda llevar a cabo la ECyP con la competencia deseable. En la misma escala de 1 a 10, la media en las dos etapas es 4.

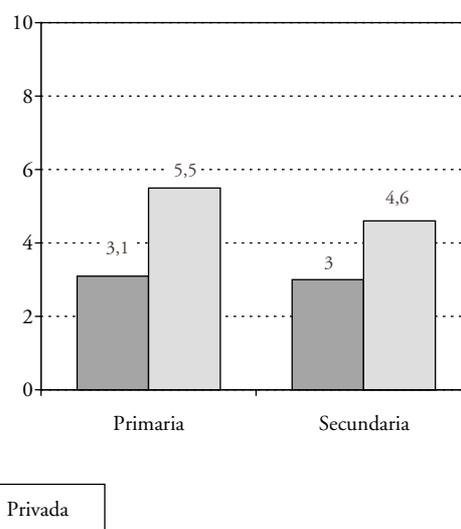
En ambas cuestiones es significativamente más alta la valoración en primaria que en secundaria, en los centros privados más que en los públicos.

**Gráfico 35**

Promoción de la convivencia por parte del profesorado

**Gráfico 36**

Plan de formación del profesorado en ECyP



Este juicio positivo sobre la actitud del profesorado, que es una pieza básica para cualquier proceso de ECyP, como se ha visto anteriormente, no garantiza que se lleven a la práctica los programas necesarios, si no tiene la formación adecuada y los recursos (didácticos, personales, temporales...) suficientes. Una madre reconoce la importancia y necesidad de que el profesorado se implique en los proyectos de centro: «Si el profesorado no está implicado poco puede hacer el equipo directivo. Si me mandas hacer una cosa que no me gusta o no quiero hacerla, no la voy a hacer o la voy a hacer mal».

De ahí que una de las demandas más fuertes del profesorado sean los cursos de capacitación junto con un mayor asesoramiento.

**Cuadro 9**

Demandas del profesorado para implicarse en la ECyP

Profesorado (porcentaje)	Primaria			Secundaria		
	Sí	No	Nc	Sí	No	Nc
Cursos de capacitación	65,8	23,4	10,8	59,8	22,5	17,7
Asesoramiento	58,6	30,4	11,0	58,0	21,8	20,2

El profesorado de centros privados consideran en mayor medida que el de centros públicos que la formación favorece la implicación del profesorado. Sin embargo, son más los profesores de centros públicos los que se abstienen de opinar sobre esta cuestión.

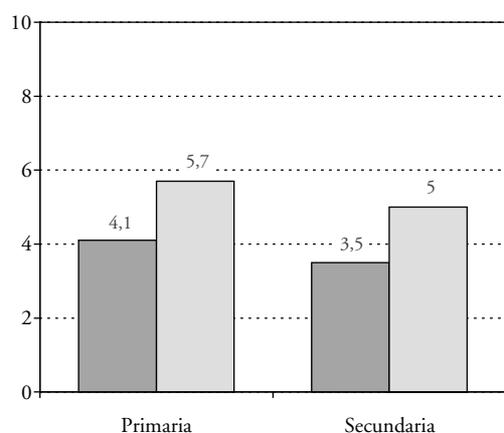
El profesorado da a entender que no tiene medios de formación adecuados a su necesidad, a pesar de que en el plan GARATU de formación del profesorado de la CAPV de los últimos años se han ofertado bastantes cursos relacionados con la ECyP que, con frecuencia, no se completan. Eso puede significar que la oferta no responde a la demanda o que las modalidades formativas no son adecuadas. Bastantes centros, por su parte, han centrado sus proyectos de formación en la convivencia escolar.

### 6.5.3. Medios para llevar a cabo la ECyP en los centros

El profesorado, cuando se le plantea que se implique en la ECyP, reconoce que se encuentra en una situación de enorme precariedad. Al profesorado no le basta su experiencia anterior y demanda recursos y apoyo de la Administración para poner en práctica procesos educativos nuevos. La ausencia de recursos y medios, así como de apoyo suficiente de la Administración son dos aspectos en los que el profesorado encuentra mayor debilidad. En la escala de 0 a 10, valora la suficiencia de recursos y al apoyo de la Administración, con un 4,8 en primaria y un 4,3 en secundaria.

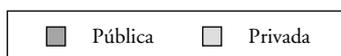
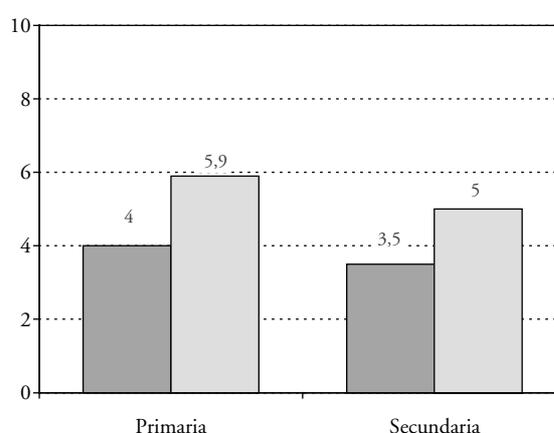
**Gráfico 37**

Apoyo de la Administración a la ECyP



**Gráfico 38**

Apoyo de la Administración a la ECyP



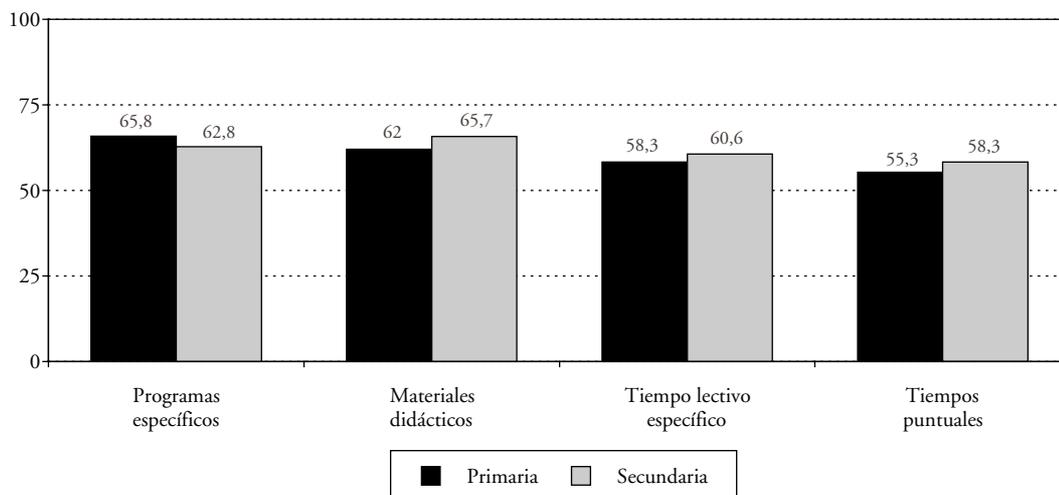
La valoración de los centros en primaria es más positiva que en secundaria y en los centros privados más que en los públicos.

Esta debilidad se traduce en demandas. El profesorado requiere, en primer lugar, programas específicos, adaptables a la práctica en el aula dentro del tiempo lectivo, sea dentro de la enseñanza de las áreas o de las sesiones de tutoría. Junto a los programas se demandan materiales didácticos apropiados. Otro tipo de demandas se refiere al tiempo que pueda dedicarse a estos programas.

La demanda en todos los casos es superior al 50%, si bien en torno al 25% no desean estos medios y otro porcentaje superior al 10% no se pronuncia. Quienes están convencidos de que los centros escolares deben implicarse en la ECyP son quienes reclaman con mayor fuerza estos medios. El profesorado de modelo D y, en menor medida, el de modelo B destaca estas demandas. Un alto porcentaje del profesorado no contesta.

La mayoría desconoce que la Dirección de Innovación Educativa presentó un Programa de educación para la convivencia en los centros escolares, con una vigencia del año 2000 al 2003. Esto significa que la Administración se ha planteado impulsar la ECyP en los centros, pero no lo sabe el profesorado, por una política de comunicación deficiente o por una insuficiente implementación del propio programa.

**Gráfico 39**  
Medios necesarios para la ECyP



El profesorado considera que no tiene los recursos didácticos necesarios para llevar a cabo la ECyP. Un profesor reconoce: «Desde estamentos públicos se han elaborado muchos materiales, pero no puedes asimilarlos todos: programa de drogodependencias, programa de SIDA, de educación sexual, etc. Para que el programa salga bien habría que seguir todos los pasos, pero no siempre es posible. Y no sólo es cuestión de tener el material. Hay que entusiasmar al profesorado, involucrarle. Eso es posible con algunos temas no con seis o más». Esto puede significar que la falta de recursos didácticos se debe más a la dificultad para llevar a la práctica los materiales existentes que a una ausencia real. Con frecuencia se elaboran materiales focalizados en un problema concreto, sin tener en cuenta el conjunto de la labor del profesorado. Materiales magníficos, sin un encaje en los programas escolares ordinarios, especialmente en el currículo, están llamados a un uso restringido, que no logran modificar la práctica escolar en la línea deseada.

#### 6.5.4. La colaboración de las familias en la ECyP

La ECyP es —o ha de ser— un proyecto de centro, componente importante de su proyecto educativo, y como tal corresponde asumirlo a toda la comunidad educativa. Además de las responsabilidades propias del equipo directivo y del profesorado, se precisa la colaboración activa de los padres y madres del alumnado.

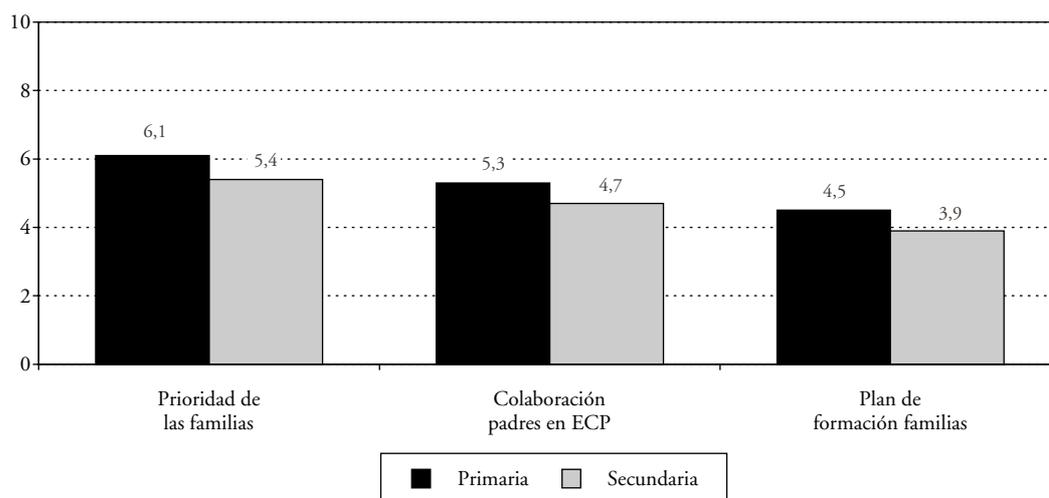
La colaboración los padres y madres en la educación para la convivencia y la paz depende, en primer lugar, de la importancia que le den dentro del trabajo escolar: la prioridad de la ECyP para las familias es baja, sobre todo en secundaria (en torno al 6 en una escala de 0 a 10). La colaboración activa de los padres y madres es pequeña (en torno a 5). Los padres y madres apenas ofrecen planes de formación (en torno a 4), si bien en este punto una cuarta parte de los encuestados optan por no responder.

En las tres cuestiones planteadas dan respuestas más positivas en los centros primaria, en los privados y en los de nivel socioeconómico medio alto.

La demanda de las familias a los centros escolares es confusa. Un porcentaje relativamente alto de familias consideran que la educación en habilidades sociales, en valores, la educación moral les corresponde y demandan a la escuela que afiance lo que ya se hace en el ámbito familiar. A nivel social, sin embargo, como se detectan importantes lagunas en esta formación, por razones que muchas veces sobrepasa

sa la responsabilidad de los propios padres, se demanda a la escuela que se encargue de la educación en valores como una tarea prioritaria. Los padres no tienen claro qué es lo que esperan de la educación escolar. Así debatían unas madres: «La familia tiene que inculcar los valores. El centro tiene que colaborar, pero lo que prima y lo que le exige el sistema son conocimientos». «Yo creo que cuanto más maduro esté el chaval, cuando salga de la escuela, va a tardar menos en adquirir esos conocimientos. No entiendo que un chaval tenga un montón de conocimientos y que como persona no esté preparado, y me da pena».

**Gráfico 40**  
Colaboración de los padres y madres en la ECyP



Los padres y madres que quieren colaborar se encuentran abrumados por las muchas demandas que reciben de todos. Una madre lo manifiesta de esta manera: «A los padres se nos pide que seamos parte activa en todo. Dentro del centro escolar, en la catequesis, en las extraescolares y, además, trabajar y organizar la casa. Yo no me encuentro capacitada para tantas cosas». Por otra parte, el número de padres y madres dispuestos a colaborar en el centro, en la AMPA, es muy reducido y aún son menos cuando se trata de programas de ECyP o en procesos de formación. Cuenta una madre: «Los padres no están dispuestos a formarse para educar en la convivencia. En mi centro se formaron grupos para comentar estos valores y fueron cuatro y el tambor».

El profesorado sobre todo espera la colaboración de las familias en la resolución de conflictos, en la mejora de la convivencia escolar. A veces se plantea con los padres, asambleas de clase o en entrevistas personales, cuestiones que afectan a la convivencia. Los objetivos de estas asambleas suelen ser informar, analizar conjuntamente los problemas de sus hijos, individualmente o de los grupos a los que pertenecen, y, aunque no siempre, tomar decisiones conjuntas.

**Cuadro 10**  
Formas de implicación de las familias en la ECyP

	Primaria	Secundaria		Primaria	Secundaria
Información	26,1	38,9	Recogida de opiniones	3,3	5,3
Análisis conjunto de problemas	28,5	21,2	De ninguna manera	0,6	2,2
Toma conjunta de decisiones	27,1	15,1	Ns/Nc	14,4	17,3

---

## 6.6. Conclusiones sobre la ECyP en los centros escolares de la CAPV

1. La comunidad educativa entiende que la educación para la convivencia y la paz tiene como objetivos el respeto a las personas, con sus derechos, y a las normas que regulan la vida en sociedad; la convivencia, o sea, la capacidad para vivir juntas personas diferentes, la cooperación y la solidaridad; la aceptación de la pluralidad como un realidad que enriquece y ayuda a avanzar; el diálogo que permite superar conflictos; el rechazo a todo tipo de violencia.
2. La comunidad educativa reconoce la importancia de la educación para la convivencia y la paz y la necesidad de que los centros escolares se impliquen en ella, como una tarea nueva consecuencia de los cambios en los procesos de socialización de la infancia y la juventud.
3. Aunque se reconozca la necesidad e importancia de la ECyP, existen en la comunidad educativa y, sobre todo en el profesorado, muchas dudas y dificultades:
  - No hay acuerdo en la comunidad educativa sobre la función de la institución escolar en la educación para la convivencia y la paz y cómo se ha de llevar a cabo; tampoco existe acuerdo cómo compaginar la educación en valores con la enseñanza de los saberes académicos de la que siempre se ha responsabilizado.
  - No hay acuerdo sobre cómo articular la actuación de los centros escolares en la ECyP con las familias, con otros agentes educativos y con la red de servicios culturales y sociales de la comunidad.
  - En el País Vasco la ECyP tiene la dificultad añadida del conflicto vasco y la violencia ante la que no hay una respuesta asumida socialmente de la que pueda hacerse eco la escuela: así se explica que un alto porcentaje se abstenga de contestar a las cuestiones sobre la ECyP y el menor número de prácticas en el modelo D.
4. La ECyP mayoritariamente se relaciona con la moral, en la esfera de lo privado, más que con la ética cívica, en la esfera de lo público: eso puede explicar que los centros religiosos aborden la ECyP en número significativamente mayor que los demás.
5. La Educación para la convivencia y la paz tiene múltiples dimensiones que pueden desarrollarse mediante programas específicos diferentes y complementarios. La mayoría de los centros trabajan la mejora de la convivencia, si bien, en bastantes de ellos, se plantean programas para la educación afectivo-relacional y la adquisición de actitudes acordes con los valores democráticos. Tanto el profesorado como el alumnado reconocen que deberían promoverse programas de ECyP relacionados con la educación en valores. El profesorado añade programas sobre desarrollo personal y el alumnado sobre derechos humanos.
6. La mayoría de los centros, especialmente de educación infantil y primaria, incluyen en su proyecto educativo y en su proyecto curricular aspectos relacionados con la educación para la convivencia y la paz; pero, en la mayoría, son elementos dispersos, que no constituyen un programa sistemático y progresivo de los aprendizajes necesarios para el logro de objetivos de la educación para la convivencia y la paz.
7. En la mayoría de los centros la educación para la convivencia y la paz se realiza en las sesiones de tutoría. Los debates en el grupo-clase es la actividad más común. En algunos casos también se lleva a cabo en el desarrollo de las áreas, como lecciones ocasionales o como cuestiones prácticas relacionadas con los contenidos disciplinares. Apenas existen experiencias de integración en el currículo, como un currículo transversal o como eje vertebrador de la programación.

8. La mayoría de los equipos directivos impulsan y apoyan la educación para la convivencia y la paz en sus centros. Sin su implicación y su apoyo difícilmente se pueden llevar a cabo programas de esta naturaleza.
9. Hay una gran distancia entre las enseñanzas relacionadas con la ECyP que hoy se imparten en los centros y lo que se considera que se debería hacer. Para avanzar en la línea de lo deseable el profesorado demanda:
  - Programas específicos que desarrollen estas enseñanzas.
  - Formación y asesoramiento para llevarlos a cabo.
  - Materiales curriculares y recursos didácticos que faciliten su puesta en práctica.
  - Tiempos destinados a estas enseñanzas.
10. El profesorado, mayoritariamente, desconoce el programa de convivencia que ha aprobado y puesto en marcha la administración educativa. De ahí que considere que no apoya suficientemente a los centros que desean llevar a cabo programas de ECyP. Otros, sin embargo, consideran inadecuadas las propuestas de formación y las orientaciones que se plantean e insuficientes los recursos humanos y didácticos que disponen con este fin.
11. La colaboración de las familias en la ECyP es escasa. Éstas, aunque la consideran necesaria e importante, no siempre la consideran una tarea prioritaria de la educación escolar. Los centros recaban sobre todo su colaboración en la resolución de conflictos o en la respuesta a comportamientos negativos del alumnado. No se cuenta con ellas en el desarrollo de programas de ECyP, no se les facilita formación y cauces de colaboración; y, cuando se hace, la participación es escasa.

# Los centros escolares ante el conflicto vasco



Un hecho importante que afecta a la convivencia en el País Vasco es el llamado «conflicto vasco». En esta parte del estudio sobre la educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la CAPV se trata de conocer en qué medida este conflicto está incidiendo en la convivencia de los centros escolares y de qué modo los centros escolares, a través de su tarea educativa, pueden ayudar en su solución.

- 7.1. Ideas asociadas al conflicto vasco en la comunidad escolar.
- 7.2. Incidencia del conflicto vasco en la vida escolar.
- 7.3. Actuación de los centros escolares ante el conflicto vasco.
- 7.4. Actuación de las instituciones educativas ante el conflicto vasco.
- 7.5. Conclusiones sobre los centros escolares ante el conflicto vasco.

---

## 7.1. Ideas asociadas al conflicto vasco en la comunidad escolar

Para saber el impacto y analizar la actuación de los centros escolares resulta conveniente saber, en primer lugar, qué se entiende dentro de la comunidad escolar por «conflicto vasco». Para ello se solicitó a las personas encuestadas que escribieran las tres ideas con las que lo asocia, que se han agrupado en seis categorías.

Los tres colectivos asocian al conflicto vasco la violencia terrorista, destacando el alumnado por encima de los otros dos, y la ausencia de diálogo e incapacidad para la comunicación. La búsqueda de soluciones y la responsabilidad de los políticos en esta búsqueda es una idea que evocan todos. Las consecuencias del conflicto, como los sentimientos que produce o la ausencia de paz y de respeto a las personas y sus derechos son destacados de forma especial por el profesorado.

Las ideas relacionadas con los distintos discursos políticos están presentes en el 27,8% de las respuestas del alumnado, en el 27,1% de los padres y madres y en el 24% del profesorado, sin que haya una decantación clara hacia una postura u otra entre el profesorado, es más recurrente el discurso no nacionalista entre los padres y madres y entre el alumnado prevalece el discurso nacionalista.

Los porcentajes de respuestas agregadas por cada colectivo, descontadas las respuestas «no sabe / no contesta», son los siguientes:

**Cuadro 11**

Ideas asociadas al conflicto vasco, agregadas y agrupadas en categorías, en porcentajes

	Profesorado	Padres/madres	Alumnado
Violencia terrorista	14,8	19,1	31,4
No diálogo/comunicación	16,6	17,6	12,6
Discurso no nacionalista	14,8	17,4	8,2
Discurso nacionalista	9,2	9,7	19,6
Responsabilidad partidos	8,6	11,3	7,2
Búsqueda de soluciones	13,3	5,7	6,2
Sentimientos producidos por el conflicto	9,7	5,0	4,2
Ausencia de paz/respeto	8,7	8,2	5,7
Otros	4,4	6,0	4,9

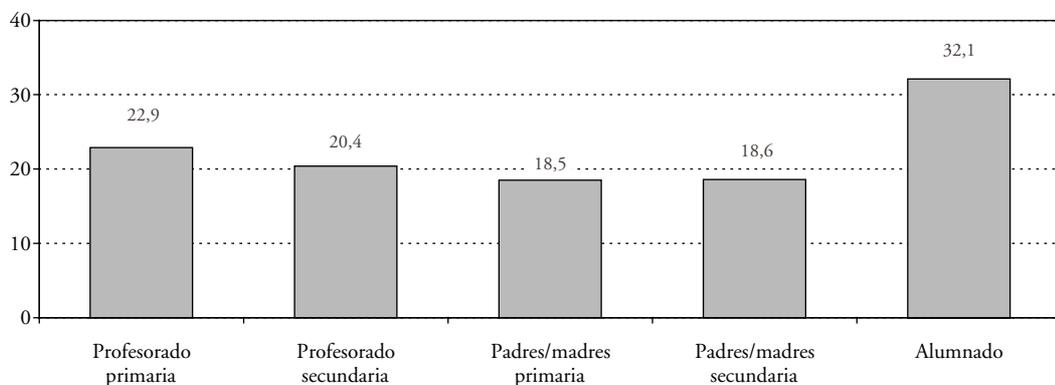
Según se desprende del cuadro anterior, se puede afirmar la pluralidad de la comunidad educativa en la percepción del conflicto vasco. Éste se asocia con ideas de carácter humano, con los sentimientos que está produciendo la violencia terrorista, la falta de diálogo y comunicación, la ausencia de paz y de respeto, la falta de solución.

La comunidad educativa, ante todo, siente que la violencia terrorista trae muertes, destrozos, inseguridad, dolor. Se siente preocupada por la división social que está produciendo el conflicto vasco, con espacios importantes en los que están ausentes la comunicación y el diálogo, la insolidaridad, que pueden ir afectando a otros ámbitos de la vida social y de las relaciones interpersonales. Manifiesta que la falta de un acuerdo en este conflicto y de superación de sus consecuencias le produce sentimientos de frustración, de hastío, de impotencia.

A pesar de que el conflicto vasco está presente en la vida de todos, que es un tema recurrente en los medios de comunicación, el 20% del profesorado, un 18% de los padres y madres y hasta el 32% del alumnado opta por no expresar ninguna idea asociada con el conflicto vasco.

**Gráfico 41**

Ideas asociadas al conflicto vasco: respuestas «no sabe / no contesta»



Los tres colectivos de centros públicos superan significativamente a los de centros privados. No sucede lo mismo en las demás variables estudiadas.

Cabe pensar en distintas explicaciones. La separación del ámbito educativo de las opiniones sobre cuestiones políticas; la dificultad de decir algo coherente en un tema lleno de confusión; el silencio que no se rompe ni siquiera en una encuesta anónima: «No se habla porque vas a salir trasquilado, pienses como pienses», dice un profesor, mientras que unas madres dicen que «los centros tienen miedo a tratar el conflicto vasco», «es un tema difícil y todos somos bastante cobardes»; el pesimismo que conduce a la abstención, que un alumno lo expresaba de esta manera: «en el conflicto vasco, la gente que puede hacer algo no lo hace, yo no sé por qué razón, pero...». La negativa a asumir unas responsabilidades que, según entienden, no le corresponde, mientras los políticos no realicen su trabajo: «Si no se ponen de acuerdo nuestros políticos, los que tienen que dialogar ¿a mí me van a pedir esa responsabilidad?».

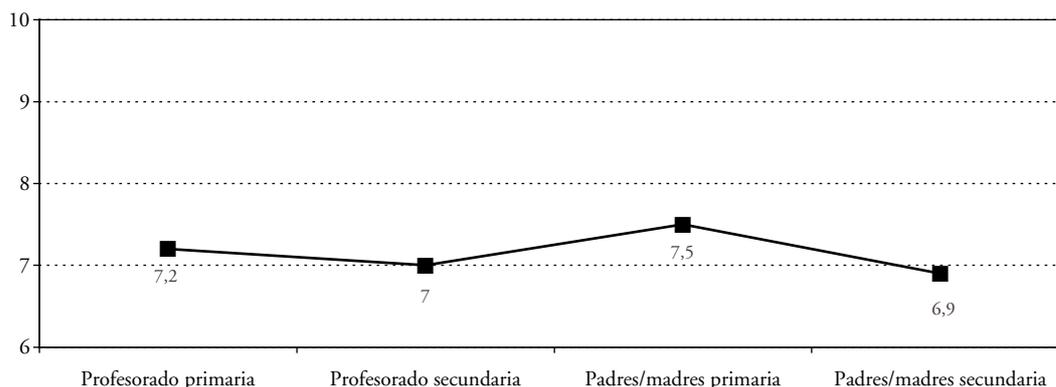
## 7.2. Incidencia del conflicto vasco en la vida escolar

La acción educativa escolar se realiza dentro de un contexto social y político que la potencia y condiciona. En el País Vasco hay una gran demanda de educación y una gran exigencia de calidad, porque se tienen depositadas muchas esperanzas en ella. Los indicadores de calidad sitúan a la educación de la Comunidad Autónoma del País Vasco en un lugar relativamente destacado tanto en relación con otras Comunidades Autónomas del Estado Español como con otros Estados de nuestro entorno.

Cuando se pregunta al profesorado y a los padres y madres si el contexto en que se desenvuelve la acción escolar a favor de la ECyP es favorable (10) o desfavorable (0), la respuesta es relativamente positiva.

Gráfico 42

Valoración del contexto sociocultural y político vasco como factor favorable o desfavorable para educar para la convivencia y la paz



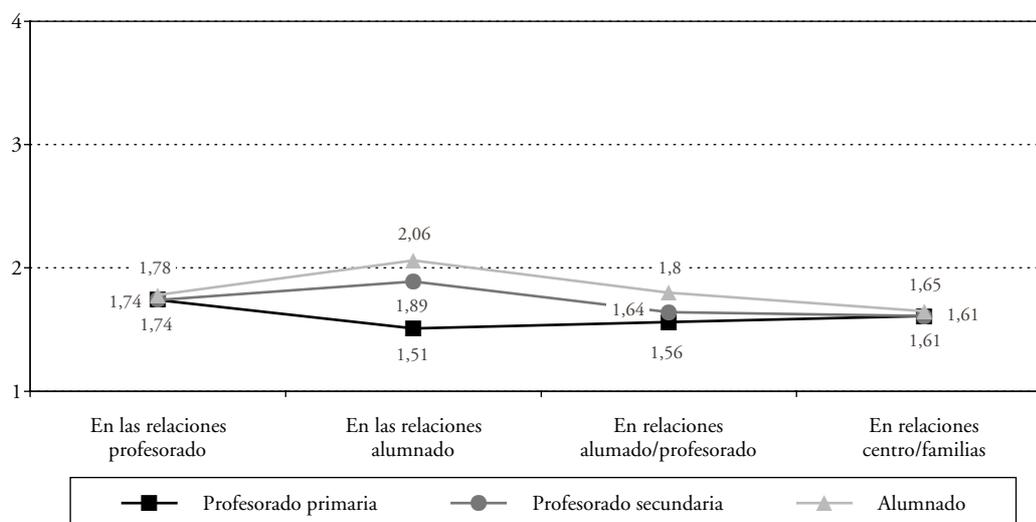
Las expectativas son algo mejores en primaria que en secundaria. La valoración es significativamente mejor en los centros privados, en el modelo A y en Bizkaia.

Cuando el profesorado y los padres y madres hacen esta valoración con bastante probabilidad están sopesando distintos factores ambientales del País Vasco. El conflicto vasco, sea cual sea la visión que

se tenga del mismo, representa una dificultad, como expresa una madre: «Vivimos en un país muy complicado para hablar de educar para la paz. Es diferente en el País Vasco o en Sevilla. Hablar aquí de convivencia es hablar de un montón de cosas que no están claras. Si obviamos la política, vemos que en los chavales de hoy día hay más violencia, pero no más que en otros sitios». El balance es esperanzado, ven que, en el contexto vasco, los centros escolares pueden trabajar por la convivencia y la paz.

En los centros escolares se percibe que el conflicto vasco tiene incidencia poco relevante en las relaciones interpersonales. Las medias son inferiores a 2 sobre 4.

**Gráfico 43**  
Incidencia del conflicto vasco en la vida escolar



El alumnado es el colectivo que considera que esta incidencia es mayor en comparación con lo que manifiestan el profesorado y los padres y madres. De hecho, un 22,5% del alumnado considera que el conflicto vasco afecta bastante a las relaciones dentro de su grupo. Este porcentaje es significativamente mayor entre el alumnado de centros públicos, en Gipuzkoa, entre quienes estudian la ESO y bachillerato y en el modelo D.

Aunque el conflicto vasco no tiene una incidencia directa en las relaciones interpersonales, sí existe una prevención ante las posibles implicaciones. Existe la voluntad de que la división política no se traslade a la vida escolar, que no desencadene la división escolar. «El problema es que puedes traer el conflicto que hay en la política a la escuela», confesaba un profesor. Es el mismo problema que tiene la sociedad vasca para no llegar a la división social.

En la primera parte de este estudio sobre convivencia escolar se recoge la existencia de enfrentamientos por razones de carácter ideológico en los centros escolares. Aunque estos enfrentamientos no se reducen a las diferencias en relación con el conflicto vasco, es cierto que este conflicto constituye uno de los motivos de tales enfrentamientos. En unos sectores más que en otros las diferencias en las opiniones políticas influyen en las relaciones personales. Dos alumnos se expresan en forma antitética sobre esta cuestión: «Yo no puedo convivir con una persona que piensa todo lo contrario que yo». «Yo sí podría convivir, tú piensa lo tuyo, yo pienso lo mío y ya está». Los conflictos que se producen en la esfera pública (la condición de profesor y de estudiante) no se suelen transferir a la esfera privada, no se convierten

generalmente en conflicto interpersonal. Un alumno lo expresa en estos términos: «Yo he tenido conflictos por motivos políticos con profesoras con las que nos llevamos super bien», y una alumna: «Con los profesores más o menos se discute sobre el tema vasco. Igual yo pongo una pegata y los profesores no me dejan y ahí empieza la discusión...».

Los mayores enfrentamientos entre el profesorado y el alumnado se producen por la utilización de los espacios escolares para expresar opiniones políticas y por las llamadas huelgas «políticas». En general, se trata de iniciativas del alumnado más cercano a las tesis de la izquierda abertzale, que reclama su derecho de expresión, reunión y solidaridad con sus causas. Al profesorado, a veces con el respaldo del consejo escolar, le toca modular estos derechos y su uso en el entorno escolar. Unas veces poniendo límites, como dice una madre que se ha hecho en su centro: «Se ha llegado al acuerdo de que se pueden poner expresiones a favor de un país independiente, pero nada que sea apología de la violencia». Otras veces diferenciando las opiniones de un grupo de la postura de toda la comunidad escolar, tal como cuenta otra madre: «Uno de los problemas que hemos tenido últimamente era el de las pancartas: ¿cómo se ponían, dónde? La mayoría estábamos de acuerdo en que tenían derecho a poner una pancarta, pero, si la pones en la balconada o en la puerta principal identifica a todo el centro y no es real que todo el centro piense de esa manera. Se llega al acuerdo de que se ponga en otro lugar, de las vallas para afuera». Otras, las menos, llegando a acuerdos: «La última vez se llegó al acuerdo en el consejo escolar de una pancarta con un lema consensuado entre todos», explica la misma madre.

Los testimonios del alumnado ponen de manifiesto que el tema de las huelgas preocupa y es objeto de debate entre el profesorado y el alumnado: «En nuestra escuela no nos dejan hacer huelgas, porque dicen que aquí nada de política». «Nosotros tenemos que llevar un papel donde se explica que vamos a hacer huelga y eso». «En mi centro hay una norma que dice que no se puede hacer nada político. Ni poner pegatinas, ni hacer huelgas, ni manifestaciones ni nada. Sin embargo, de social sí. Pero claro hay cosas políticas que también son sociales. Y cuando no nos dejan hacer una cosa que es política, pero también es social, hay un cristo...» Los centros suelen buscar una salida negociada a estos enfrentamientos, aunque no siempre como denuncia una madre: «En algún centro hay una pancarta en la balconada desde hace seis meses».

Estos enfrentamientos entre el profesorado y el alumnado han dado lugar en muchos casos a enfrentamientos entre el profesorado. «Cada uno tiene su sensibilidad política, su visión del conflicto vasco, entonces ¿qué hay que hacer?», dice un profesor. Unos se callan, aunque estén en desacuerdo con quienes hablan; otros se enfrentan; algunos logran llegar a acuerdos. Algunos plantean la cuestión en términos políticos, otros buscan un planteamiento educativo o incluso un planteamiento ético. Pero la mayoría no sabe cómo abordarla de forma positiva.

En el ámbito escolar se han producido enfrentamientos con cuestiones relacionadas con el conflicto vasco, pero no con la violencia. Destacan la implantación de la enseñanza del euskera y de los distintos modelos y el enfoque del currículo.

La implantación del euskera y, sobre todo, de los modelos lingüísticos ha dado lugar a enfrentamientos y tensiones en algunos claustros de profesores y con grupos de padres de alumnos. La conflictividad ha ido decreciendo conforme la demanda de las familias se ha ido definiendo y el profesorado ha ido alcanzando los perfiles lingüísticos exigidos y se han ido asentando las plazas en los centros de acuerdo a los nuevos esquemas organizativos y a la población escolar actual.

Se han producido algunas denuncias, muy aisladas, en relación con el horario dedicado al euskera o a las asignaturas en euskera o en castellano.

Se han producido algunos episodios de enfrentamiento en torno al currículo de algunas áreas y materias, sobre todo la forma en que se desarrolla en determinados libros de texto o en determinados centros escolares. Un tema recurrente es el de Euskal Herria: su ámbito territorial, el uso de esa expresión o la de pueblo vasco, si se puede hacer referencia a Euskal Herria o sólo a la Comunidad Autónoma del País Vasco. El debate en torno a la historia ha sido más importante: si debe estudiarse historia de España o sólo la de Euskal Herria, si los libros de texto o el profesorado le dan un sesgo nacionalista vasco o español, si la historia puede o debe utilizarse para afianzar la identidad nacional del alumnado, sea la vasca o la española. Otra cuestión, que entre nosotros no ha tenido trascendencia, es la reducción del currículo en las diferentes áreas y materias por un localismo exagerado. En general, el profesorado considera que todas estas manifestaciones del conflicto vasco, de gran repercusión mediática, no ha incidido en la mayoría de los centros escolares, aunque no han estado del todo ausentes.

(Escala 1 a 4)	Profesorado Primaria	Profesorado Secundaria
En el currículo	1,60	1,68

El profesorado de primaria de centros privados más que el de centros públicos y el de centros con alumnado de nivel social medio bajo destacan esta incidencia más que los de otros niveles.

### 7.3. Actuación de los centros escolares ante el conflicto vasco

Con el objetivo de conocer la actuación de los centros escolares ante el conflicto vasco se pregunta a los tres colectivos de la comunidad escolar si realizan reflexiones sistemáticas o puntuales, en todo el grupo o sólo en una parte, si se realizan cursos, si se producen actos de condena de actos violentos. Los centros escolares de la CAPV reconocen que las actividades que realizan ante el conflicto vasco son, en general, muy limitadas.

Además, es importante saber la opinión de la comunidad educativa vasca sobre lo que se debería hacer en los centros escolares ante el conflicto vasco. La respuesta a esta pregunta es que se puede y debe hacer más, aunque mayoritariamente es reticente a asumir un papel activo en los centros ante el conflicto vasco, a pesar de que las actividades puestas en marcha están resultando positivas.

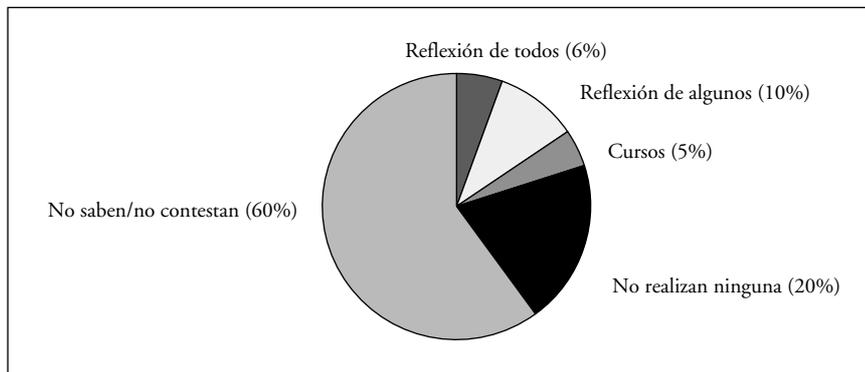
#### 7.3.1. Actividades del profesorado

El profesorado se distribuye en tres partes en sus respuestas a la pregunta sobre las actividades del profesorado ante el conflicto vasco: en torno al 20% realiza algún tipo de actividad, otro 20% dice que no se realiza ninguna actividad y el resto no sabe o no contesta.

Las actividades del profesorado en los centros escolares ante el conflicto vasco son escasas: muy pocos participan en grupos de reflexión en el que participe todo el profesorado; pocos más participan en reflexiones en grupos con quienes se muestran interesados. Tampoco suelen participar en cursos de formación sobre el conflicto vasco y las posibles respuestas al mismo desde el ámbito escolar.

Dentro de lo excepcional de este tipo de actividades, la que se produce con más frecuencia son las reflexiones entre pequeños grupos de profesores, especialmente en los centros privados de secundaria.

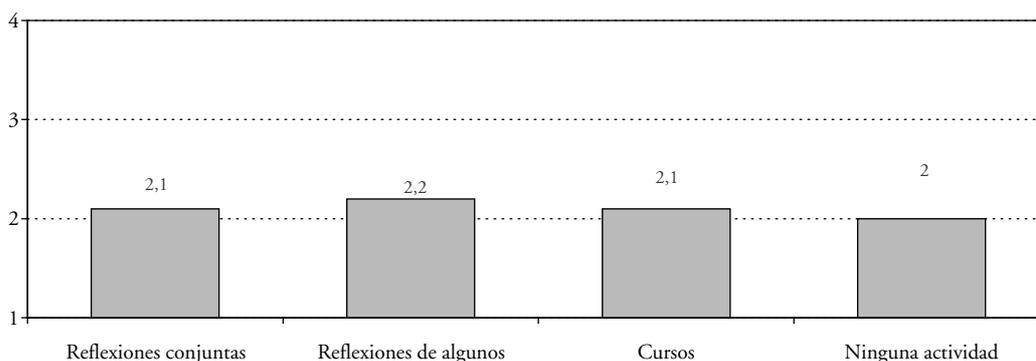
**Gráfico 44**  
Actividades del profesorado sobre el conflicto vasco



La falta de reflexión conjunta del profesorado es una manifestación más del silencio que cubre esta cuestión. Así se expresan unos profesores: «El profesorado no habla del conflicto político vasco. Ni entre el profesorado ni con los alumnos. No se comenta nada. Se da por sabido». «No estamos en tal punto de maduración que podamos hablar tranquilamente de los puntos de vista de unos y otros...». Incluso la reflexión, cuando se hace, no suele tener carácter sistemático, sino puntual. Dice otro profesor: «Hablas en *pétit comité* como todas las cosas importantes en la vida».

El profesorado duda sobre las ventajas de reflexionar en el centro. El profesorado está poco de acuerdo con que se deban realizar las actividades propuestas, aunque un porcentaje que oscila entre el 17 y el 30% no dan su opinión.

**Gráfico 45**  
Actividades que debería realizar el profesorado en torno al conflicto vasco

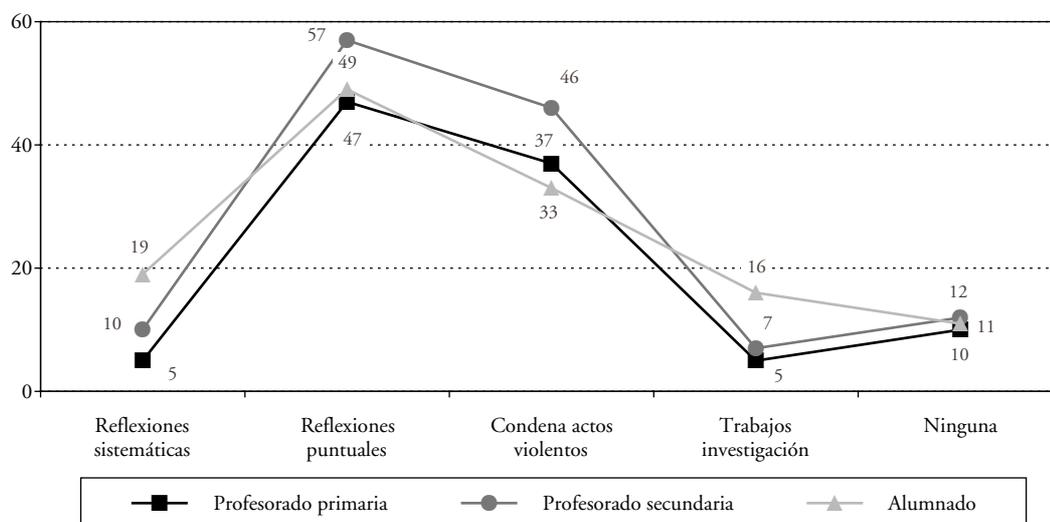


Esta valoración no se da porque se crea que no sea bueno hablar e incluso necesario; pero, como reconoce una profesora, hay una inercia difícil de superar: «A mí me parece que este es un tema (el conflicto vasco) del que hay que hablar, pero del que no se habla. Creo que estamos lejos de esta situación». El alto porcentaje de quienes no contestan está en la línea de no ver las ventajas reales de dar pasos en este sentido.

### 7.3.2. Actividades con el alumnado

En más de la mitad de los centros escolares se realizan actividades con el alumnado en torno al conflicto vasco y, más en concreto, a los actos de violencia terrorista. Las actividades más generalizadas son la reflexión puntual cuando se produce algún atentado o algún acto violento y la condena de estos actos. La reflexión sistemática y los trabajos de investigación sobre el conflicto vasco son actividades minoritarias. En torno al 10% declaran que en su centro no se realiza ninguna actividad relacionada con el conflicto vasco. Entre el 20-30% del profesorado y del alumnado no responden a las cuestiones que se les plantean.

**Gráfico 46**  
Actividades del alumnado ante el conflicto vasco



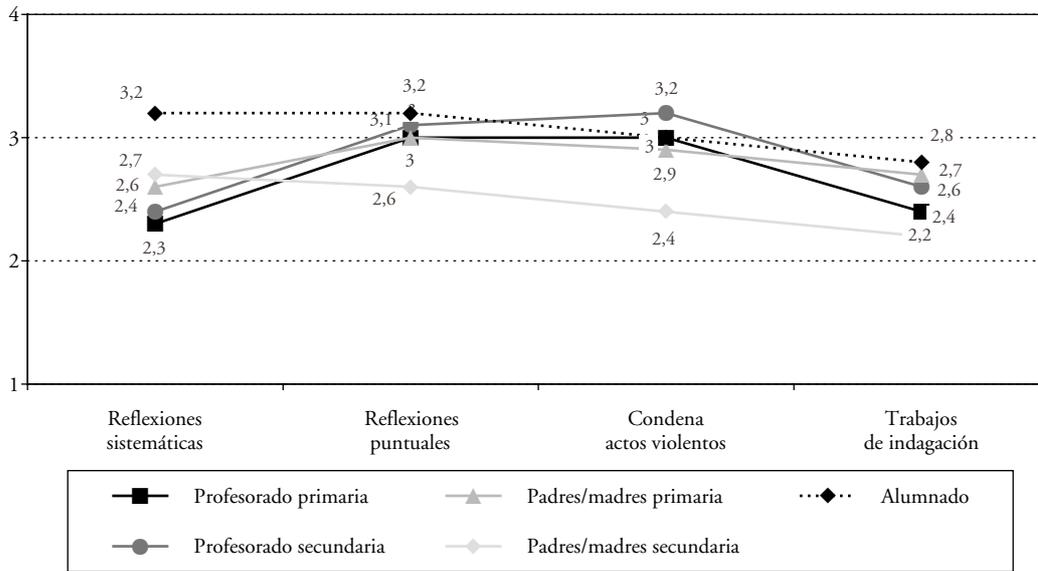
Los centros de secundaria, excepto en formación profesional, desarrollan más actividades con el alumnado que los de Primaria y los centros privados más que los públicos. La reflexión y la condena de actos terroristas se realizan más en los grupos de modelo A y B y los trabajos de indagación en los modelos A y D.

Muchos profesores no encuentran el momento oportuno para abordar 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 puedes...». Otros temen que el resultado final sea peor: «(El que no se hable del conflicto vasco) no es por miedo, es 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, división terrible en el aula y me va a suponer una gran dificultad trabajar con un grupo dividido».

«La escuela no quiere abordar la educación política», afirma una profesora. Sin embargo, hay una opinión bastante amplia entre el profesorado, las familias y el alumnado de que en la escuela se debería alguna actividad formativa sobre el conflicto vasco, aunque hay una cierta diversidad el tipo más procedente. Entre el 20-30% no manifiesta su opinión. En ninguna de las variables se aprecian diferencias significativas en las que coincidan tres o más colectivos de los cinco consultados.

**Gráfico 47**

**Actividades que deberían realizarse con el alumnado ante el conflicto vasco**



El alumnado es quien con mayor claridad demanda una reflexión sistemática y reflexiones puntuales sobre el conflicto vasco en los centros escolares. También considera que se deberían condenar los actos violentos.

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 argumenta: «Hay mucha desinformación; por qué ocurre 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». Así lo entiende una madre: «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».

Algunos alumnos y alumnas 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».

El profesorado es el más reticente a plantear reflexiones sistemáticas o puntuales, por la dificultad de abordar una cuestión tan controvertida, de la que ni se habla entre el propio profesorado y que provoca enormes suspicacias entre el alumnado y los padres. Está más de acuerdo en la condena de los actos violentos.

Una madre reconoce el problema del 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». Otra madre concluye: «Yo, desde luego, no soy partidaria de que se trate en las escuelas, porque es difícil que los profesores sean objetivos. Yo no quiero que cualquiera le dé su punto de vista a mi hijo». Y un alumno: «Yo creo que no porque si lo diéramos en la

escuela lo que haría es manipular a los estudiantes... Si se hablara en los colegios no se sabrían cosas. Sólo se sabría lo que a ellos les conviene». Una profesora ve necesario tratar esta cuestión en las aulas, pero aún no lo ve posible, sobre todo por la dificultad para manifestar las ideas con plena libertad: «Este 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...».

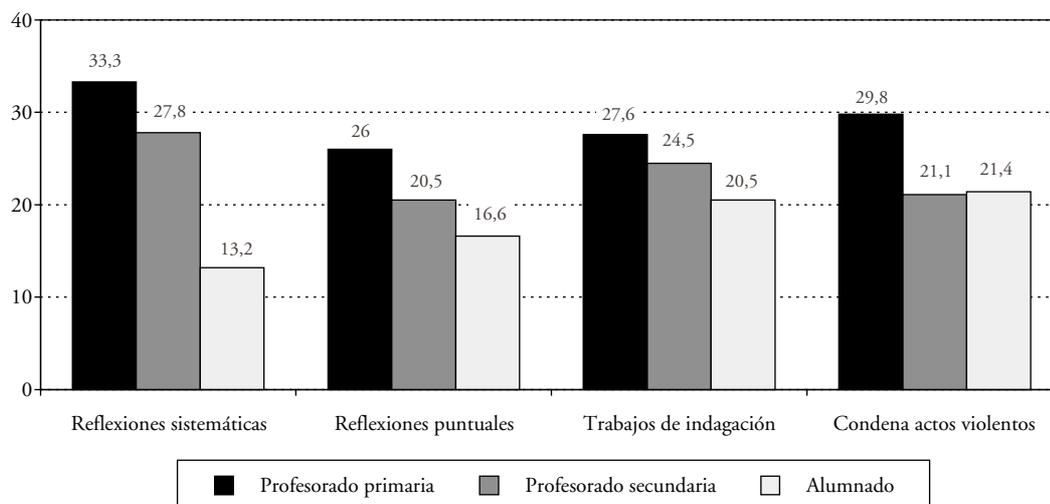
Algunos profesores consideran que, si bien es muy difícil y problemático tratar el conflicto vasco en las aulas, pueden contribuir a avanzar en la conciencia sobre las cuestiones de fondo tratándolas a partir del análisis de otros conflictos, como el proceso de paz irlandés, el conflicto palestino-israelí 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 madres están bastante de acuerdo en que el alumnado debería tratar el conflicto vasco en la escuela. Proponen que, a raíz del conflicto vasco, se trabajen en los centros escolares temas como el diálogo y la convivencia, el origen, trayectoria y situación actual del conflicto vasco, las formas democráticas para su superación. Sólo el 1% considera que no es un tema apropiado para tratarse en los centros escolares. Los de secundaria son menos partidarios de realizar en los centros condenas de actos violentos.

El mayor acuerdo se produce en que los centros deberían propiciar reflexiones entre el alumnado cuando se producen actos violentos. También hay un amplio acuerdo en que se deberían realizar condenas de los actos violentos en los centros. El acuerdo es menor sobre la conveniencia de que el alumnado realice trabajos de investigación sobre el conflicto vasco. El alumnado es el más partidario, mientras que los padres y madres de secundaria los menos entusiastas. La abstención a las cuestiones planteadas es alta.

**Gráfico 48**

Actividades del alumnado sobre el conflicto vasco. Respuestas «no sabe/no contesta»



En general, tienen una opinión más favorable a realizar este tipo de actividades el profesorado de las dos etapas y los padres y madres de primaria de los centros públicos, de los modelos A y B, de Araba y Bizkaia y, en menor medida, el de centros de nivel social medio alto. Por el contrario, los padres y madres de secundaria y el alumnado se muestran más favorables a realizar estas actividades en los modelos A y D y, en menos ocasiones, en Gipuzkoa.

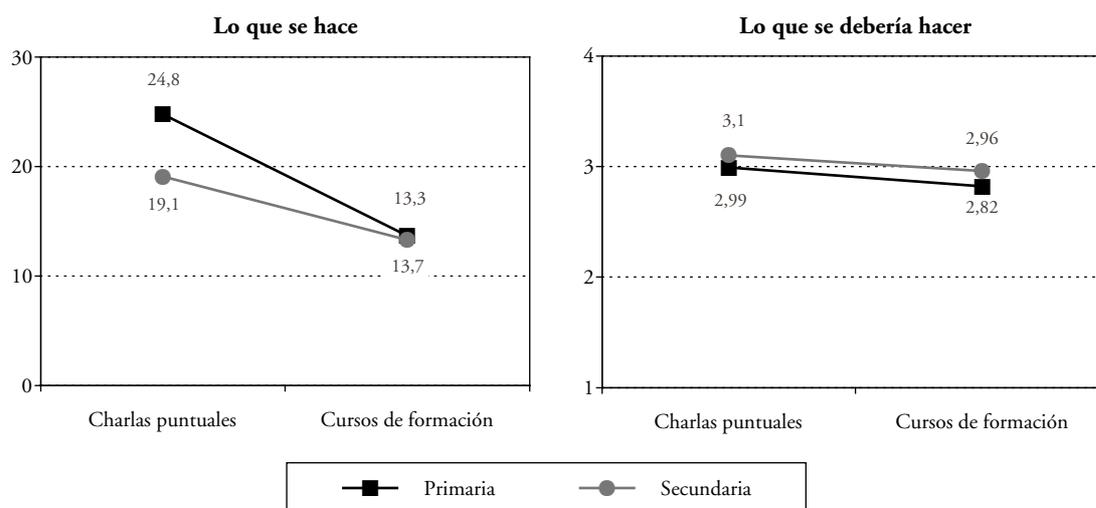
### 7.3.3. Actividades con las familias

La colaboración de las familias es imprescindible cuando la comunidad educativa tiene que definir su proyecto educativo y las cuestiones de mayor repercusión social, como es la forma de afrontar el conflicto vasco.

Para ello algunos centros organizan actividades para que las familias puedan avanzar en su reflexión y llegar a acuerdos. En la mayoría de los casos, se trata de charlas puntuales. Las abstenciones se sitúan en torno al 25% de los encuestados. En cuanto a si los centros deberían organizar actividades con las familias para abordar el conflicto vasco, la respuesta es positiva, si bien se abstiene en torno al 20% del profesorado y de los padres y madres. Estas son las opiniones de los padres y madres:

**Gráfico 49**

#### Actividades de las familias en torno al conflicto vasco



En cuanto a lo que hacen los centros, los padres y madres destacan significativamente, estas actividades en los modelos B y D y en Gipuzkoa. Las demandan más en los centros públicos, en el modelo A, en Gipuzkoa y en los centros de nivel social medio.

El profesorado tiene una visión algo menos optimista de las actividades que se realizan en el centro con las familias en relación con el conflicto vasco. Probablemente porque este tipo de actividades son organizadas por las propias asociaciones de padres y madres de alumnos o por la dirección del centro. El profesorado considera que se organizan más estas actividades en los centros privados, en Bizkaia y Gipuzkoa y en los centros de nivel social medio-alto.

En cuanto a si los centros deberían organizar actividades sobre el conflicto vasco con las familias, el profesorado manifiesta un cierto acuerdo, algo menor que entre los padres y madres.

## 7.4. Actuación de las instituciones educativas ante el conflicto vasco

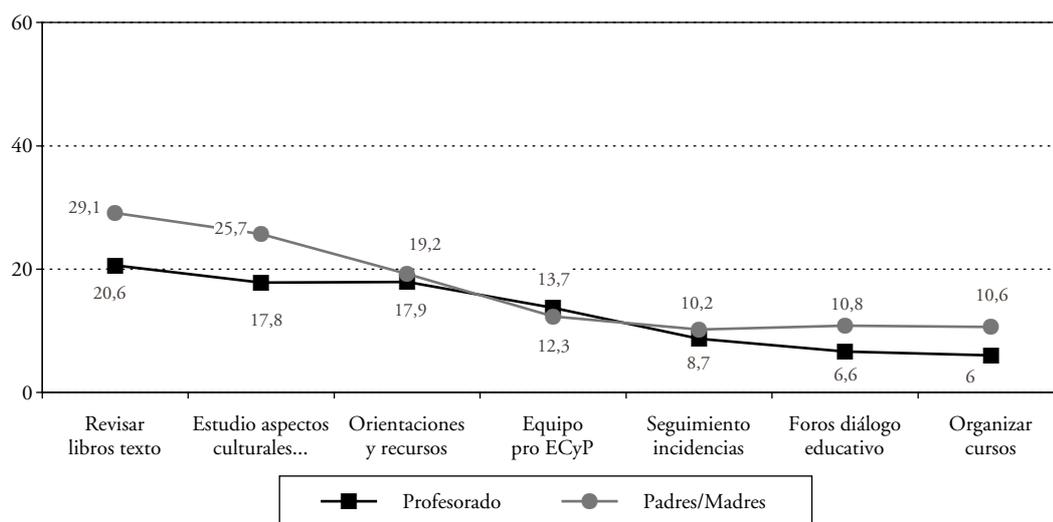
A las instituciones educativas corresponde establecer las condiciones necesarias para que los centros escolares puedan realizar su función educadora. Además, tiene la función de impulsar la acción escolar hacia los objetivos educativos que respondan a las necesidades sociales y facilitar los medios y las orientaciones para que estos objetivos sean asumidos por la comunidad educativa y su logro sea más eficaz.

Ni el profesorado ni los padres y madres parecen saber lo que hacen las instituciones educativas en relación con el conflicto vasco. El porcentaje de los que responden que no saben o no contestan ronda el 30% en el profesorado y supera el 50% en los padres y madres. Un 10% de los que han contestado opinan que las Instituciones educativas no realizan ninguna actividad en relación con esta cuestión.

Consideran ambos colectivos que la administración educativa revisa los libros de texto, elabora estudios sobre aspectos culturales y lingüísticos y facilita orientaciones y recursos. Así opina el 20% del profesorado y del 30 al 20% de los padres y madres.

Gráfico 50

Actividades que realiza la administración educativa en relación con el conflicto vasco



Es significativamente mejor la opinión sobre las actividades de la administración educativa del profesorado de centros privados, del modelo B y de nivel social medio.

El Departamento de Educación, Universidades e Investigación exige desde 1992 que los libros de textos que se utilicen en los centros escolares tengan su autorización. En un primer momento, se autorizaba el proyecto editorial, no su plasmación en los libros de texto. Ante algunos problemas surgidos por la inclusión en los libros de texto de actividades didácticas consideradas inapropiadas, a petición del Parlamento Vasco, se modificó la normativa en 1998. Ahora se exige la autorización de la administración educativa de los libros de texto, para lo que deben respetar el currículo obligatorio de la CAPV y los valores democráticos. Los libros de texto escritos en euskera también se someten a una revisión lingüística.

Las Instituciones educativas han impulsado, apoyado y realizado estudios en aspectos culturales y lingüísticos. En este segundo aspecto, las experiencias acumuladas en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua son muy importantes y valiosas. Menos visibles en el ámbito escolar son los estudios sobre los aspectos culturales, porque muchos de ellos han tenido un carácter general y no han estado pensados por y para el uso escolar.

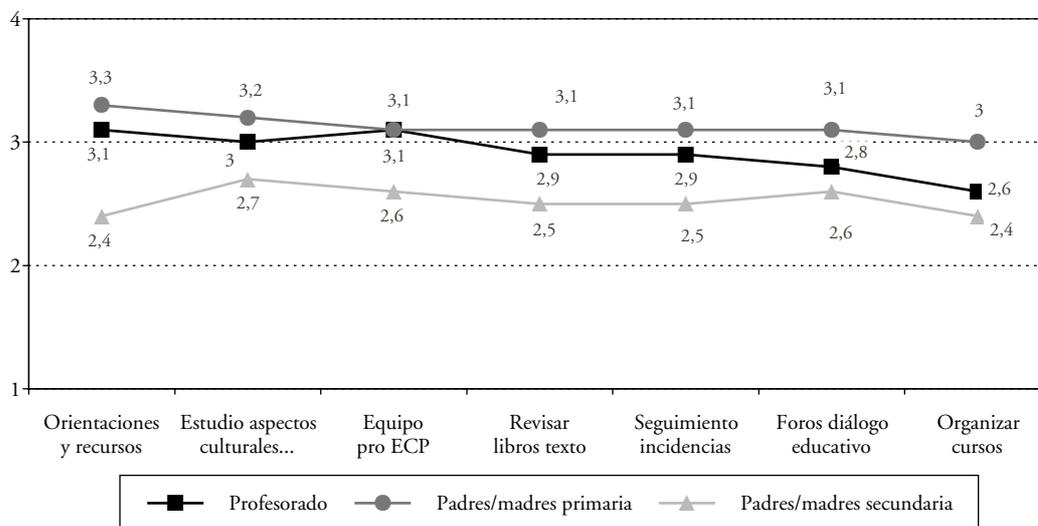
El programa para la educación para la convivencia en los centros escolares, impulsado desde la Dirección de Innovación Educativa, no está dirigido específicamente a trabajar sobre el conflicto vasco, aunque se incluye como uno de los elementos que los centros tendrán en consideración a la hora de definir y poner en práctica sus proyectos. Lo mismo sucede con el equipo encargado de animar, impulsar y asesorar sobre este programa.

Frente a una falta de conocimiento sobre lo que hace la administración educativa en relación con el conflicto vasco, hay una mayor claridad sobre lo que espera de ella. El profesorado mantiene o incluso aumenta algo su abstención a la hora de opinar, situándose en caso todos los ítem en torno al 30% en primaria y al 22% en secundaria. En los padres y madres, sin embargo, se reduce la abstención al 25%.

El profesorado de ambas etapas están de acuerdo con la exigencia a la administración educativa de que realice las actividades que se le proponen. Los padres y madres tienen opiniones distintas, según la etapa: los de primaria las demandan con claridad, mientras que los de secundaria se sitúan en punto algo menos claro.

**Gráfico 51**

Actividades que debería realizar la administración educativa en torno al conflicto vasco



Se producen diferencias significativas, por redes, en el profesorado de centros privados más que el de centros públicos. Por modelos el profesorado de primaria y los padres y madres de secundaria del modelo B demandan más la actuación de la administración educativa. Por territorios, destaca el profesorado y los padres y madres de secundaria de Gipuzkoa. Por nivel social del alumnado, destaca significativamente la demanda del profesorado de secundaria y los padres y madres de ambas etapas de los centros de nivel medio más que los de nivel medio bajo.

Se puede concluir de estos datos que todos los colectivos de la comunidad escolar consideran que la administración educativa vasca debería tomar una postura más activa en relación con el conflicto vasco. Esto significa que hay un alto grado de confianza en que la administración educativa lo hará correctamente. Los que manifiestan alguna reticencia son los padres y madres de secundaria que, cuando se les pregunta si la administración educativa debería orientar en esta cuestión a los centros, la valoración media se sitúa en un 2,4 por debajo del 3,2 de los padres y madres de primaria y el 3,1 del profesorado de las dos etapas.

El profesorado considera de mayor utilidad que la Administración facilite orientaciones, recursos y asesoramiento que la vía de cursos sobre el conflicto vasco. Los padres y madres de primaria están en la misma línea que el profesorado. Sin embargo, los padres y madres de secundaria (y con ellos también coinciden los de primaria) destacan el papel de la administración educativa en el estudio de cuestiones culturales y lingüísticas y la promoción de foros de diálogo educativo sobre el conflicto vasco.

---

## 7.5. Conclusiones sobre «los centros escolares ante el conflicto vasco»

1. No existe una opinión generalizada en la comunidad escolar sobre qué se entiende por conflicto vasco. Predomina una visión humana y social del mismo, más que como opción política. El conflicto vasco se asocia, sobre todo, a los sentimientos que produce la violencia terrorista, la ausencia de paz y respeto a los derechos humanos, junto a la frustración y desesperanza por la falta de solución.
2. La percepción del profesorado del conflicto vasco en la escuela es muy diversa, probablemente debido a la falta de un marco conceptual suficientemente desarrollado. La mayoría no considera que para realizar su trabajo docente necesite tener una opinión formada y compartida sobre esta cuestión ni que se le pueda exigir que la aborde ante el alumnado mientras no existan entre los políticos los acuerdos mínimos sobre los que se pueda asentar una propuesta educativa suficientemente consensuada. Pocos profesores y profesoras manifiestan ideas de carácter político, sin que entre ellas haya una opción predominante.
3. El profesorado suele eludir el conflicto vasco, en el que no se siente competente ni seguro, dado el alto componente emocional del conflicto, la falta de confianza del propio alumnado y de algunos padres y madres sobre la objetividad e imparcialidad de su enseñanza y por temor a consecuencias peores que los posibles beneficios que se puedan conseguir.
4. La disposición a trabajar en la educación por la convivencia y la paz está directamente relacionada con la voluntad y la necesidad de contribuir desde los centros escolares a la construcción de una sociedad vasca en paz.
5. En general, se considera que el conflicto vasco tiene poca incidencia en la vida escolar. Los conflictos que se producen por esta causa, en la mayoría de los centros, tienen carácter puntual y no suelen afectar a las relaciones interpersonales y a la dinámica general de los centros. El papel del profesorado suele consistir en garantizar el cumplimiento de las normas del centro, de modo que no se traspasen los límites en la libertad de expresión y de respuesta colectiva por parte de algunos grupos, aunque con muy diversas formas de actuar entre los centros. En pocos de ellos se han adoptado unos criterios de actuación tras una reflexión y acuerdo de los órganos de representación de la comunidad escolar. El alumnado es el colectivo que considera que esta inci-

dencia es mayor, sobre todo entre quienes estudian en Gipuzkoa, en el modelo D y en centros de nivel socioeconómico medio y medio-bajo.

6. Un número importante de centros escolares, sobre todo privados y de modelos A y B, realizan reflexiones puntuales ante hechos relevantes en la vida política vasca y de condena de actos violentos. La mayoría consideran que debería hacerse.
7. El alumnado demanda, mayoritariamente, que el conflicto vasco sea tratado en el centro escolar de forma sistemática, bien dentro del programa de algunas áreas o materias bien como grupos de reflexión y debate entre el propio alumnado. Los padres y madres consideran que es un tema que se puede y se debe estudiar en un centro escolar, pero exigen que no se produzca manipulación alguna.
8. La comunidad educativa y, en concreto, la mayor parte del profesorado desconoce lo que hace y si hace algo la administración educativa en relación con el conflicto vasco. Aunque una parte no se pronuncia, la mayoría del profesorado demanda a la administración educativa que le proporcione orientaciones, recursos y asesoramiento para abordar el conflicto vasco.

---

## **8.1. Al Departamento de Educación, Universidades e Investigación corresponde liderar la educación para la convivencia y la paz en los centros escolares**

1. Definir un nuevo programa de educación para la convivencia y la paz para el trienio 2003-2006
  - Analizar el desarrollo y evaluar los logros del programa de convivencia 2000-2003.
  - Fijar nuevos objetivos, líneas de actuación y actuaciones.
  - Impulsar un programa de detección y superación del maltrato entre iguales.
2. Establecer las estructuras necesarias para impulsar y consolidar la educación para la convivencia y la paz en los centros escolares
  - Crear el consejo asesor para la educación de la convivencia y la paz, en el que estén representados los organismos, grupos sociales y centros escolares que tengan relación directa con la ECyP, para analizar la situación, hacer propuestas para el Programa de ECyP, realizar el seguimiento de su desarrollo y plantear mejoras en su aplicación.
  - Crear un servicio que se encargue de poner en marcha los mecanismos administrativos de apoyo a la ECyP en los centros escolares.
  - Establecer un equipo permanente de trabajo que se encargue de elaborar los instrumentos que el Departamento de Educación vaya a facilitar a los centros escolares, especialmente las que se detallan en los puntos 9 y 10.
  - Afianzar la función tutorial, asignado a los tutores y tutoras tiempo lectivo para la atención grupal e individual de su alumnado y mejorando sus condiciones laborales, los incentivos profesionales y los medios para su formación.
3. Establecer los mecanismos administrativos adecuados para impulsar y facilitar la educación para la convivencia y la paz en los centros
  - Seleccionar, entre los proyectos sobre ECyP, los de mayor calidad como proyectos de innovación singular, con recursos y asesoramientos especiales, con la función de servir de referencia a otros centros.
  - Impulsar y poner los medios para que el profesorado pueda formarse en educación para la convivencia y la paz, utilizando como modalidad básica los proyectos de formación en centro y po-

sibilitando a los coordinadores de programas de ECyP una formación más profunda mediante cursos.

- Apoyar específicamente a los centros que escolaricen a alumnado socialmente desfavorecido y desean poner en práctica proyectos de convivencia y superación de desigualdades.

#### **4. Modificar la normativa sobre derechos y deberes del alumnado con una perspectiva de promoción de la convivencia escolar**

- Modificar el decreto de derechos y deberes del alumnado, para dar respuestas educativas, especialmente preventivas y organizativas, ante los conflictos escolares y las situaciones de indisciplina y de violencia.
- Excluir durante la enseñanza obligatoria la expulsión temporal como sanción del alumnado, proponiendo fórmulas alternativas que favorezcan el cambio de conducta del alumnado.
- Modificar las funciones de la comisión de convivencia para que sea un órgano de promoción de la convivencia escolar y de cultura de paz.

#### **5. Evaluar de forma sistemática la situación de la educación para la convivencia y la paz**

- Incluir las cuestiones relacionadas con la convivencia escolar y las iniciativas de ECyP en la evaluación de los centros escolares que realiza la inspección educativa.
- Establecer en el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (IVEI) una línea de evaluación e investigación sobre la convivencia escolar y las formas de promover la ECyP en los centros escolar.
- Solicitar al Consejo Escolar de Euskadi, con carácter periódico, la valoración social de la convivencia en los centros escolares y las iniciativas sobre la ECyP, a partir de los informes de la inspección educativa y del IVEI, así como de su propio conocimiento de los centros.
- Incluir en las pruebas generales al finalizar la E. primaria y la ESO un apartado específico sobre los aprendizajes y opiniones relacionados con la convivencia y la paz, como aprendizajes básicos de estas etapas.

#### **6. Organizar y promover foros de reflexión y debate, seminarios permanentes y grupos de trabajo sobre la educación para la convivencia y la paz**

- Analizar los problemas de convivencia en los centros escolares y las vías de mejora.
- Clarificar el papel de los centros escolares en la ECyP.
- Conocer las dudas, temores y rechazos que existan entre el profesorado y en la comunidad educativa en relación con la ECyP.
- Analizar y orientar las posibles formas de actuación de los centros en relación con el conflicto vasco.

#### **7. Crear redes de coordinación con agencias estatales e internacionales que trabajan en educación para la convivencia y la paz**

#### **8. Proponer las bases para que los centros puedan avanzar en la educación para la convivencia y la paz**

- Proponer indicadores de calidad de convivencia escolar.
- Promover modelos de centros inclusivos, capaces de dar respuesta a las diferentes necesidades del alumnado.

**9. Elaborar, experimentar y evaluar programas específicos para la ECyP que puedan servir de modelos a los centros escolares**

- Los programas abordarán, al menos, las siguientes dimensiones de la ECyP: desarrollo personal, valores democráticos, derechos humanos, tratamiento de conflictos, interculturalidad, promoción de la convivencia escolar, que se puedan desarrollar en las sesiones de tutoría grupal y/o integrados en los currículos de las áreas, así como en la práctica escolar.
- Crear un banco de recursos didácticos para impulsar estos programas e información sobre buenas prácticas en los centros.
- Poner a disposición de los centros, a través de los asesores de convivencia, un banco de recursos para la formación del profesorado.

**10. Proponer orientaciones a los centros para abordar el conflicto vasco en el medio escolar**

- Recopilar y poner a disposición de los centros información sobre cuestiones históricas, culturales y antropológicas del País Vasco, con una visión plural.
- Recoger y difundir experiencias de abordaje del conflicto vasco en las distintas etapas educativas.

**11. Impulsar una política informativa sobre la convivencia escolar y la educación para la convivencia y la paz**

- Informar con suficiencia sobre el programa de educación para la convivencia y la paz a toda la comunidad educativa.
- Dar a conocer a los centros escolares con periodicidad las actuaciones y propuestas del Departamento de Educación sobre la ECyP y garantizar que la información llegue a todo el profesorado.
- Informar a las familias de las iniciativas del Departamento y de las actuaciones de los centros a favor de la ECyP.
- Facilitar información a los medios de comunicación, con rigor y proporcionalidad, sobre lo positivo y negativo de los comportamientos del alumnado en los centros escolares.

**12. Establecer como prioridad de los servicios de apoyo el asesoramiento a los centros en la promoción de la convivencia escolar**

- Preparar a los asesores de convivencia de los *Berritzegune* para que sean formadores y asesores competentes en ECyP.
- Disponer un banco de recursos, de modelos de buenas prácticas y de proyectos de centros, que puedan servir a los centros en sus proyectos de formación y de promoción de la convivencia escolar.
- Promover foros de debate, intercambio de experiencias sobre la convivencia en los centros escolares.

---

**8.2. La colaboración de otros departamentos e instituciones es necesaria para reforzar y hacer eficaz la educación para la convivencia y la paz**

**13. Promover entre la opinión pública una nueva cultura de paz**

- Desarrollar periódicamente campañas en las que se denuncie la cultura de violencia que se utiliza para resolver conflictos cotidianos, sociales, políticos y se propongan modelos alternativos basados en una cultura de paz.

- Procurar que los medios de comunicación, especialmente la televisión pública vasca, presenten modelos de convivencia en situaciones de conflicto.
  - Crear premios, impulsados por la Lehendakaritza o por el Parlamento Vasco, para centros escolares, grupos de jóvenes, etc. que se hayan distinguido por sus actuaciones a favor de la convivencia positiva y la paz.
- 14. Facilitar ayudas del Departamento de Justicia (Dirección de Derechos Humanos) en convocatorias conjuntas con el Departamento de Educación para impulsar la educación para la convivencia y la paz**
- Proyectos de ECyP en centros escolares.
  - Redes de centros con problemas y proyectos similares de ECyP.
  - Elaboración, publicación y difusión de programaciones y materiales didácticos, integrables en el currículo escolar, referidas a la ECyP.
- 15. Crear redes de colaboración entre los centros escolares y los servicios sociales para abordar conjuntamente los problemas de adaptación social y escolar que pueda haber entre el alumnado**
- 16. Promover programas específicos entre los departamentos e instituciones competentes sobre cuestiones que afectan a la convivencia y la paz**
- Exclusión social.
  - Maltrato entre iguales.
  - Maltrato infantil.
  - Población inmigrante extranjera.
  - Desarrollo comunitario.

---

### **8.3. A los centros escolares corresponde impulsar y desarrollar la educación para la convivencia y la paz**

- 17. Sentar las bases para integrar la educación para la convivencia y la paz**
- Incluir en el proyecto educativo de centro objetivos básicos relacionados con la educación para la convivencia y la paz y la línea estratégica a seguir.
  - Incluir en el proyecto curricular y/o en el plan de acción tutorial los programas relacionados con la educación para la convivencia y la paz, de acuerdo a los objetivos del PEC y las necesidades educativas del alumnado.
  - Realizar una implantación progresiva y planificada de estos programas, de modo que la ECyP sea un objetivo explícito, con un desarrollo intencional y sistemático, en el que se implique toda la comunidad educativa.
  - Plantear el respeto mutuo, el diálogo, la negociación y la mediación como principales procedimientos para encauzar y resolver los conflictos.
- 18. Impulsar planes de mejora de la convivencia escolar**
- Definir los indicadores para evaluar el clima escolar y las condiciones para una convivencia escolar positiva.

- Analizar la organización y funcionamiento del centro y del trabajo docente así como las condiciones y necesidades del alumnado que afectan a la convivencia y al clima escolar con el fin de detectar las áreas que conviene mejorar.
- Analizar los conflictos escolares y los procedimientos para abordarlos, así como las conductas negativas que se producen en el centro y las medidas para prevenirlas, contenerlas y modificarlas.
- Seguir un proceso de innovación para la implantación de los cambios curriculares, organizativos o didácticos relacionados con la ECyP antes de su inclusión definitiva en los proyectos y planes de centro.
- Promover los proyectos de formación del profesorado necesarios para realizar el diagnóstico, la definición y desarrollo del proyecto así como su evaluación.

#### **19. Revisar las normas y criterios de los centros relativos a la vida escolar**

- Analizar el ROF a partir de postulados educativos más que sancionadores, preventivos más que correctores, centrados en las causas más que en sus manifestaciones.
- Impulsar la participación en el aula, en la vida del centro y en los órganos de gobierno del centro, como instrumento básico para la mejora de la convivencia escolar.
- Regular el uso de los espacios de modo que todos puedan disfrutarlos en condiciones de igualdad, tanto en las actividades escolares o de recreo como en la libertad de expresión y de reunión.

#### **20. Afianzar la función tutorial por su importancia en la promoción de la educación para la convivencia y la paz**

- Acordar un plan de acción tutorial, grupal e individual, que se vaya desarrollando a lo largo de la etapa, con el asesoramiento de quien desempeña la consultoría o la orientación.
- Asignar a cada grupo la persona adecuada para la función tutora.
- Asignar a los tutores y tutoras, dentro del horario lectivo del alumnado, un tiempo para las sesiones de tutoría grupal y, dentro del horario del profesorado, un tiempo para la tutoría individual, al menos de aquellos alumnos y alumnas que manifiesten mayores dificultades de integración y convivencia escolar o de aprendizaje.
- Facilitar a los tutores y tutoras los medios, la coordinación y la formación precisas para que puedan realizar su función con la máxima competencia.

#### **21. Hacer de la comisión de convivencia un órgano promotor de la educación para la convivencia y la paz en el centro**

- Analizar de forma continua el clima escolar del centro, los comportamientos que inciden negativamente en el mismo, las personas y grupos que tienen de forma frecuente conductas inadecuadas.
- Dinamizar y coordinar los programas de ECyP y los planes de mejora de la convivencia escolar
- Ofrecer, cuando sea preciso, un servicio de mediación en los conflictos.
- Proponer, en los casos más graves, medidas para contener situaciones de indisciplina o violencia escolar y para ayudar a un cambio de tales situaciones.
- Ayudar a los distintos estamentos de la comunidad escolar en el abordaje de los conflictos escolares y situaciones de indisciplina o de violencia que se producen en el centro o en el aula.

**22. Plantear las formas más adecuadas para abordar de forma educativa el conflicto vasco, contando con toda la comunidad educativa**

- Consensuar cómo abordar el conflicto vasco dentro del currículo, de modo que ayude a entenderlo desde los diferentes puntos de vista así como a analizar las vías que se plantean para su solución.
- Determinar la forma de respuesta de la comunidad educativa ante los hechos violentos y ante las propuestas políticas y sociales, así como los procedimientos para que los distintos sectores puedan participar de forma educativa.

**23. Promover y participar en redes para potenciar la ECyP**

- Redes entre centros que tienen problemas y promuevan programas similares sobre la ECyP con vistas al intercambio de experiencias, recursos...
- Conocer y participar en proyectos de organizaciones sociales de su entorno a favor de la convivencia y la paz.
- Establecer contactos con centros situados en zonas en situación de guerra, de injusticia estructural o de ausencia grave de derechos humanos.

---

**8.4. Las familias son agentes básicos en la educación de la convivencia y la paz**

**24. Ayudar a las familias, desde el AMPA con la colaboración del centro, para que desempeñen su función en la educación para la convivencia y la paz**

- Disponer medios para la formación de las familias sobre los valores democráticos y las actitudes que favorecen la convivencia y la paz.
- Ayudar a las familias que tengan dificultades para ofrecer a sus hijos e hijas un hogar acogedor, en el que, además de tener cubiertas sus necesidades básicas, sean bien atendidas sus necesidades afectivas.
- Crear conciencia entre las familias sobre su papel a la hora de elegir los programas de televisión y los juegos y juguetes, así como conocer los grupos con los que se relacionan sus hijos e hijas, teniendo en cuenta su influencia en la modulación de sus valores y su comportamiento.

**25. Facilitar la participación de las familias en la promoción de la convivencia escolar**

- Participar en la dinámica escolar para que sean parte activa en la mejora del clima escolar.
- Establecer en los centros mecanismos de información, análisis compartido de situaciones, toma conjunta de decisiones entre los centros y las familias.
- Incluir en los convenios colectivos cláusulas que permitan a los padres y madres acudir al centro de sus hijos e hijas para entrevistarse con el profesorado y participar en los órganos colegiados quienes hayan sido elegidos representantes de los padres y madres.

**26. Contribuir con su colaboración y ayuda en los proyectos de ECyP del centro de sus hijos e hijas**

- A través de la AMPA establecer formas de colaboración de los padres y madres en el desarrollo de los proyectos de ECyP que se pongan en práctica en el centro.
- Contar, por parte del centro, con la colaboración de los padres y madres tanto en la definición como en el desarrollo de los programas de ECyP que se pongan en marcha.

El estudio de investigación que se presenta en esta segunda parte tiene como objetivo presentar el mapa de situación de la educación para la convivencia y la paz en los centros escolares que imparten enseñanza reglada no universitaria en la Comunidad Autónoma del País Vasco y se inscribe en el marco teórico sobre la educación para la convivencia y la paz y dentro del panorama de la misma en el ámbito internacional, estatal y vasco que se han presentado en la primera parte. Otro grupo de trabajo aborda la situación de la educación para la convivencia y la paz en el ámbito de la educación no formal, concretamente en los grupos de tiempo libre de la CAPV. Ambos equipos han trabajado de forma paralela, aunque coordinada.

Para llevar a cabo esta investigación se ha utilizado metodología de tipo cuantitativo y cualitativo. La cuantitativa constituye la base del estudio y se ha realizado a partir de las opiniones recogidas mediante cuestionarios, dirigidos al alumnado, al profesorado y a los padres y madres pertenecientes a las AMPAS, con una muestra representativa de todos los centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco, tomando como referentes la titularidad, el territorio, el modelo y el nivel socioeconómico medio del alumnado. La de tipo cualitativo tiene un carácter complementario y se ha realizado a partir de tres grupos de discusión, uno por cada territorio, formados por representantes de los colectivos consultados en la encuesta y seleccionados estratégicamente según la titularidad, el modelo y el nivel socioeconómico del centro.

Con los datos e informaciones obtenidas a través de los cuestionarios y los grupos de discusión se pasó a la elaboración del informe y de las conclusiones. Por último, el grupo de trabajo presenta unas propuestas para impulsar la educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la CAPV.

En este apartado se analizan los siguientes puntos:

- 9.1. Los cuestionarios
- 9.2. La muestra
- 9.3. Análisis de datos estadísticos
- 9.4. Grupos de discusión
- 9.5. Elaboración del informe

---

## 9.1. Los cuestionarios

La investigación cuantitativa se realizó mediante cuestionarios dirigidos a los tres colectivos de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y padres y madres.

Mediante este instrumento se recogen la percepción y la valoración de los encuestados sobre las cuestiones que se les plantean, que no siempre coinciden con la realidad. Sin embargo, gracias al elevado número de respuestas y al contraste entre las respuestas de los diferentes colectivos se llega a tener un conocimiento aproximado de esa realidad y, lo que es también muy importante, se puede saber cómo la ven y la viven los miembros de la comunidad educativa.

Se confeccionó un cuestionario para cada colectivo. En cada uno de ellos se incluyeron las cuestiones relacionadas con el objeto de la investigación sobre las que cada colectivo podía tener información u opinión por el lugar que ocupa en la comunidad escolar y por las tareas que realiza. Aunque los cuestionarios eran diferentes, las preguntas se dispusieron de forma que fuera posible analizar sus respuestas de forma paralela y contrastar la percepción y las valoraciones de los distintos colectivos sobre las mismas cuestiones.

El grupo de trabajo estableció los temas más relevantes de la investigación y, en cada uno de ellos, formuló las cuestiones sobre las que era necesario tener información y opinión de los encuestados. Se puso especial cuidado en diferenciar la información de lo que hoy hacen los centros escolares (o la percepción que tienen los encuestados de lo que hacen) de la opinión de lo que, según ellos, se debería hacer. Por ello, en la mayoría de las preguntas, se presentan dos columnas de respuestas: una, para consignar lo que se hace y, otra, para expresar lo que se debería hacer.

La mayoría de las cuestiones se desglosaron en ítems concretos sobre los que los encuestados debían o podían dar su visión, opinión o valoración. La respuesta a la cuestión planteada se deduce del mayor o menor valor que se haya adjudicado a cada uno de los ítems que lo desarrollan. En los cuestionarios se han utilizado diferentes modos de presentación de los ítems:

- En unos casos, se pregunta si se producen determinadas hechos o se realizan determinadas actuaciones con dos respuestas posibles, sí o no (aunque cabía la respuesta no sabe/no contesta): por el porcentaje de las respuestas afirmativas se puede saber la frecuencia de los hechos o actuaciones.
- En bastantes casos se pregunta al mismo tiempo si, según su opinión, tales actuaciones se realicen o no en el centro, se deberían llevar a cabo: el encuestado expresa una opinión valorativa, en una escala de 1 a 4 (si quería abstenerse de opinar anotaba el 0); con ello se obtiene un valor medio entre 1 y 4 con una desviación típica.
- Esta misma escala se ha utilizado para solicitar a los encuestados que valoren, en una escala de 1 a 4, la intensidad o importancia de unos hechos, una situación, de una forma de actuación o de un factor.
- Sólo en algunas cuestiones se presenta una escala de 0 a 10: se hace en la valoración de la fortaleza (10) o debilidad (0) del centro en relación con la cuestión planteada.
- En muchas preguntas se deja abierta la posibilidad de expresar una respuesta no contemplada en los ítems propuestos.

En unas pocas cuestiones se han utilizado preguntas abiertas. En cuatro cuestiones se solicitaron tres respuestas sin ofrecer ninguna pauta previa:

- Ideas asociadas a la educación para la convivencia y la paz
- Conflictos más importantes en el centro (al alumnado)
- Ideas que se asocian al conflicto vasco
- Temas fundamentales sobre el conflicto vasco que deberían tratarse en los centros escolares (al alumnado y a los padres y madres).

En dos preguntas al profesorado y al alumnado se solicita la elección de tres respuestas entre varias propuestas:

- Temas referidos a la ECyP en los que más se debiera incidir
- Forma de proceder en el centro ante los conflictos de convivencia.

La empresa de investigación aplicada, Datlan, se encargó de darle el formato adecuado desde el punto de vista técnico.

En el cuadro siguiente se recogen las cuestiones que se plantearon a cada uno de los colectivos y el número de preguntas y, entre paréntesis, el total de los ítems en las preguntas que se han propuesto en cada cuestionario:

Cuestiones	Profesorado	Alumnado	Padres/madres
Datos del centro	8	8	8
Datos personales	7	8	10
Ideas asociadas a ECyP y necesidad de su tratamiento en los centros escolares	2	2	2
En el centro y en el aula: qué se hace	18 (80)	3 (26)	1 (11)
En el centro y en el aula: qué se debería hacer	9 (31)	1 (14)	0
Capacidad de afrontar conflictos	5 (6)	4 (11)	4 (8)
Situaciones de indisciplina y violencia escolar	10 (53)	6 (50)	6 (43)
Conflicto vasco: lo que sucede	6 (27)	3 (14)	6 (29)
Conflicto vasco: lo que se debería hacer	4 (21)	2 (11)	5 (25)

Los datos del centro y los datos personales tienen como finalidad poder clasificar las respuestas según distintas variables para su análisis.

## 9.2. La muestra

El ámbito territorial de la muestra utilizada es la Comunidad Autónoma de Euskadi y su universo lo constituye los centros de formación reglada no universitaria. Los colectivos entrevistados han sido tres: *alumnado* mayor de 16 años de 4º de la ESO y de la ESPO; *profesorado* de primaria, secundaria y ESPO y *padres y madres* pertenecientes a las AMPAS y/o al Consejo escolar.

El trabajo de campo se ha realizado entre los meses de enero y marzo de 2002. Cada centro seleccionado debía de aportar 4 ó 5 cuestionarios de profesores/as; 3 cuestionarios de padres y madres pertenecientes a la AMPAS o al Consejo escolar y una o dos aulas de alumnos, es decir, entre 15 y 30 alumnos, seleccionadas previamente, según la etapa y el modelo.

El procedimiento era el siguiente, una vez contactado con el centro y fijado el día, la hora y el aula, se pasaba el cuestionario para que cada alumno/a, fuera cumplimentando, a la vez que se resolvían las posibles dudas que podían surgir. Posteriormente se dejaban los cuestionarios de profesorado y de padres y

madres a una de las personas responsables del centro para que procediera a su reparto. Para facilitar la tarea y eliminar los posibles errores, cada cuestionario se entregaba en un sobre acompañado de unas instrucciones sobre la forma de cumplimentación. Transcurridos unos días, se contactaba de nuevo con el centro para proceder a la recogida de cuestionarios.

En principio se seleccionaron 133 centros, pero al existir desajustes entre lo que cada centro debería aportar y lo que finalmente se recogía, se procedió a ampliar la muestra hasta alcanzar los 140 centros, de modo que se obtuvieran los resultados esperados en cuanto al número de cuestionarios por colectivo.

A continuación se detallan algunas de las incidencias producidas entre los centros colaboradores que han dificultado el trabajo de campo.

- Negativas por parte de algunas de las personas que deberían cumplimentar el cuestionario, lo cual reducía el número de cuestionarios a recoger (padres, madres o profesorado)
- Inexistencia de AMPAS en el centro.
- Retrasos en la entrega de los cuestionarios cumplimentados (padres y madres)
- Cuestionarios vacíos o incompletos
- Aulas con un número de alumnado reducido
- Inexistencia del modelo seleccionado en la etapa elegida para la cumplimentación de los cuestionarios de alumnado.

Por último, se presentan los centros que han rechazado participar. En total han sido 15 centros, 12 de ellos se han negado al contactar telefónicamente y los tres restantes aceptaron rellenarlos y, al re-

**Cuadro 12**  
Centros que han rechazado participar según titularidad, municipio y Territorio

Red	Municipio	Territorio
Pública	Abanto-Zierbena	Bizkaia
Pública	Abanto-Zierbena	Bizkaia
Pública	Barakaldo	Bizkaia
Pública	Bilbao	Bizkaia
Pública	Bilbao	Bizkaia
Pública	Erandio	Bizkaia
Pública	Larrabetzu	Bizkaia
Privada	Bermeo	Bizkaia
Privada	Zamudio	Bizkaia
Pública	Vitoria-Gasteiz	Alava
Privada	Amurrio	Alava
Privada	Vitoria-Gasteiz	Alava
Privada	Azpeitia	Gipuzkoa
Privada	Donostia-San Sebastian	Gipuzkoa
Privada	Zumarraga	Gipuzkoa

coger los cuestionarios, los han entregado en blanco manifestando en ese momento su negativa. En una llamada telefónica posterior para indagar los motivos de este rechazo, los directores y directoras no han querido entrar en explicaciones, puesto que manifiestan que si los profesores y padres/madres no han querido responder a una encuesta voluntaria, ellos/as no tienen por qué pedirles explicaciones de esta negativa.

El cuadro 13 ofrece la muestra determinada y la obtenida finalmente de cada uno de los colectivos objeto de estudio. Con ello se garantiza un balance óptimo entre la representatividad y la fiabilidad.

**Cuadro 13**  
Distribución de las muestras determinadas y obtenidas y margen de error

	Muestra determinada	Muestra obtenida	Margen de error (%)
Alumnado <sup>(2)</sup>	2.000	2.052	+2,18
Etapa secundaria	—	2.052	+2,18
Profesorado <sup>(3)</sup>	600	566	+4,16
Etapa primaria	—	236	+6,49
Etapa secundaria	—	330	+5,48
Padres y madres <sup>(4)</sup>	400	383	+5,10
Etapa primaria	—	170	+7,65
Etapa secundaria	—	213	+6,83
Centros seleccionados en la CAV	133	140	+7,65

(1) Intervalo de confianza del 95,5%.

(2) Alumnado de 4º de ESO y ESPO.

Nº de aulas seleccionadas por centro, 1 ó 2; media de alumnado por aula, 15

(3) Nº de profesores/as seleccionados por centro: 4 ó 5.

(4) Nº de padres-madres por centro: 3.

Las diferencias entre muestra determinada y obtenida se han producido al no cumplirse en todos los casos las previsiones de recogida esperadas para cada centro, todo ello, a pesar de incrementar el número de centros seleccionados. Aún así, se trata de diferencias poco significativas que no afectan a la representatividad y fiabilidad del estudio ya que el error muestral se sitúa en torno al  $\pm 5\%$  o inferior con un intervalo de confianza del 95,5%.

También se presenta la muestra obtenida distribuida por etapas debido a que así se ha creído conveniente realizar el análisis estadístico. Aunque los porcentajes de error han aumentado hasta un 7,65% en el peor de los casos sigue siendo una muestra válida al presentar un comportamiento bastante homogéneo entre los colectivos de ambas etapas.

### 9.2.1. Centros seleccionados en la muestra

Para proceder a la obtención de la muestra se han eliminado aquellos en los que se imparte solamente educación infantil; los centros para adultos; los centros de iniciación profesional y los centros de formación específica (música, escuelas oficiales de idiomas, etc.).

Para obtener una mayor precisión en la obtención de la muestra se han seleccionado los centros según los siguientes criterios:

- Territorio
- Titularidad
- Modelo lingüístico
- Etapa
- Tamaño según número de alumnado
- Ubicación geográfica
- Centros según presencia de alumnado procedente de un medio sociocultural y económico bajo
- Centros según presencia de alumnado procedente de un medio sociocultural y económico elevado
- Centros por ubicación en zonas de mayor implicación de la Izquierda Abertzale.

**Cuadro 14**  
Distribución de los centros de la CAPV por Territorio

	Muestra determinada (*)		Muestra obtenida		Dif.
	%		%	Abs.	
Araba	20		20,-	28	—
Bizkaia	50		50,7	71	0,7
Gipuzkoa	30		29,3	41	-0,7
<b>Total</b>	<b>100</b>		<b>100</b>	<b>140</b>	

(\*) Estimación realizada por el equipo responsable del estudio.

**Cuadro 15**  
Distribución de los centros por titularidad en la CAPV

	Muestra determinada (*)		Muestra obtenida		Dif.
	%		%	Abs.	
Públicos	50		51,4	72	1,4
Privados religiosos	35		34,3	48	-0,7
Privados laicos	15		14,3	20	-0,7
<b>Total</b>	<b>100</b>		<b>100</b>	<b>140</b>	

(\*) Estimación realizada por el equipo responsable del estudio.

**Cuadro 16**  
Distribución de los centros <sup>(1)</sup> por etapa educativa en la CAPV

	Universo		Muestra		Dif.
	Abs.	%	Abs.	%	
Ed. primaria	545	37,3	92	32,2	-5,1
ESO	343	24,7	88	30,8	6,1
Bachillerato	219	15,8	48	16,8	1
FPGM	133	9,6	27	9,4	-0,2
FPBS	148	10,7	31	10,8	0,1
<b>Total</b>	<b>1.388</b>	<b>100</b>	<b>286</b>	<b>100</b>	

(1) Si un centro imparte más de una etapa se contabiliza en más de una ocasión, por eso el cómputo general de centros no corresponde con el sumatorio de las etapas.

Fuente: Dpto. Educación. Gobierno Vasco. Curso 2001/2002.

**Cuadro 17**

Distribución de los centros por tamaño según el número de alumnado en la CAPV

	Universo		Muestra		Dif. %
	Abs.	%	Abs.	%	
Centro pequeño (menos 500 alumnos/as)	588	76,1	90	64,3	-11,8
Centro mediano (entre 501 y 1.000 alumnos/as)	152	19,7	39	27,9	8,2
Centro grande (más de 1.000 alumnos/as)	33	4,2	11	7,8	3,6
<b>Total</b>	<b>773</b>	<b>100</b>	<b>140</b>	<b>100</b>	

Fuente: Dpto. Educación. Gobierno Vasco. Curso 2001/2002.

**Cuadro 18**

Distribución de los centros por zonas (\*)

	Universo		Muestra		Dif. %
	Abs.	%	Abs	%	
Álava Occidental	5	0,6	1	0,7	0,1
Amurrio	8	1,0	1	0,7	-0,3
Atip. Vitoria	2	0,3	1	0,7	0,5
Llanada Oriental	5	0,6	1	0,7	0,1
Llodio	9	1,2	3	2,1	1,0
Montaña Alavesa	4	0,5	1	0,7	0,2
Rioja Alavesa	9	1,2	2	1,4	0,3
Vitoria Norte	14	1,8	4	2,9	1,0
Vitoria-Gazteiz Oeste	15	1,9	5	3,6	1,6
Vitoria-Gazteiz Sureste	34	4,4	10	7,1	2,7
Abando	25	3,2	5	3,6	0,3
Abanto-Zierbena	10	1,3	2	1,4	0,1
Amorebieta	6	0,8	1	0,7	-0,1
Arrigorriaga	7	0,9	1	0,7	-0,2
Atip. Bilbao	3	0,4	2	1,4	1,0
Barakaldo	19	2,5	4	2,9	0,4
Basauri	15	1,9	3	2,1	0,2
Bermeo	6	0,8	2	1,4	0,7
Casco Viejo	15	1,9	3	2,1	0,2
Cruces	9	1,2	3	2,1	1,0
Deusto	14	1,8	5	3,6	1,8
Durango	25	3,2	4	2,9	-0,4
Encartaciones	16	2,1	3	2,1	0,1
Erandio	7	0,9	—	—	-0,9
Ermua	7	0,9	1	0,7	-0,2

	Universo		Muestra		Dif. %
	Abs.	%	Abs	%	
Galdakao	9	1,2	2	1,4	0,3
Getxo	19	2,5	3	2,1	-0,3
Igorre	9	1,2	2	1,4	0,3
Lea Artibai	17	2,2	3	2,1	-0,1
Leioa	15	1,9	3	2,1	0,2
Mungia	8	1,0	1	0,7	-0,3
Portugalete	13	1,7	2	1,4	-0,3
Rekalde	13	1,7	2	1,4	-0,3
Santurtzi	14	1,8	2	1,4	-0,4
Sestao	7	0,9	1	0,7	-0,2
Trapaga	9	1,2	1	0,7	-0,5
Txorierrri	16	2,1	2	1,4	-0,6
Txurdinaga	23	3,0	2	1,4	-1,5
Urdaibai	11	1,4	3	2,1	0,7
Uribarri	13	1,7	2	1,4	-0,3
Uribe Kosta	7	0,9	1	0,7	-0,2
Alto Oria	22	2,8	3	2,1	-0,7
Alto Urola	8	1,0	0	0,0	-1,0
Andoain	7	0,9	2	1,4	0,5
Arrasate	19	2,5	3	2,1	-0,3
Atip. Donostia-San Sebastián	1	0,1	0	0,0	-0,1
Bergara	10	1,3	1	0,7	-0,6
Bidasoa	23	3,0	4	2,9	-0,1
Costa	19	2,5	3	2,1	-0,3
Eibar	14	1,8	2	1,4	-0,4
Elgoibar	11	1,4	2	1,4	—
Hernani	11	1,4	2	1,4	—
Lasarte	8	1,0	1	0,7	-0,3
Rentería	20	2,6	3	2,1	-0,4
Donostia-San Sebastián Este	14	1,8	2	1,4	-0,4
Donostia-San Sebastián Margen Derecha	15	1,9	3	2,1	0,2
Donostia-San Sebastián Margen Izquierda	35	4,5	4	2,9	-1,7
Tolosa	31	4,0	3	2,1	-1,9
Urola media	13	1,7	2	1,4	-0,3
<b>Total</b>	<b>773</b>	<b>100</b>	<b>140</b>	<b>100</b>	

(\*) Zonificación utilizada por el Dpto. de Educación del Gobierno Vasco  
Fuente: Dpto. Educación. Gobierno Vasco. Curso 2001/2002.

**Cuadro 19**

Distribución de los centros con alta presencia de alumnado procedente de un medio sociocultural y económico bajo

	Universo		Muestra		Dif. %
	Abs.	%	Abs	%	
Centros con alta presencia de alumnado procedente de un medio sociocultural y económico bajo (*)	40	5,2	9	6,4	1,2
Resto	733	94,8	131	93,6	-1,2
<b>Total</b>	<b>773</b>	<b>100</b>	<b>140</b>	<b>100</b>	

(\*) Centros con un porcentaje superior al 10% de alumnado con necesidades educativas especiales por situación sociocultural desfavorecida sobre el total de alumnado.

Fuente: Dpto. Educación. Gobierno Vasco. Curso 2001/2002.

**Cuadro 20**

Distribución de los centros según presencia de alumnado procedente de un medio sociocultural y económico elevado

	Universo		Muestra		Dif. %
	Abs.	%	Abs	%	
Centros con alta presencia de alumnado procedente de un medio sociocultural y económico elevado (*)	30	3,9	4	2,9	-1
Resto	743	96,1	136	97,1	1
<b>Total</b>	<b>773</b>	<b>100</b>	<b>140</b>	<b>100</b>	

(\*) Estimación a través de consulta con técnicos del Dpto. de Educación. Gobierno Vasco

**Cuadro 21**

Distribución de los centros por ubicación en zonas de mayor implicación de la Izquierda Abertzale

	Universo		Muestra		Dif. %
	Abs.	%	Abs	%	
Centros por ubicación en zonas de mayor implicación de la Izquierda Abertzale	93	12,0	16	11,4	-0,6
Resto	680	88,0	124	88,6	0,6
<b>Total</b>	<b>773</b>	<b>100</b>	<b>140</b>	<b>100</b>	

(\*) Centros ubicados en municipios con alcaldías gobernadas por EH

Fuente: Resultado de las elecciones municipales del 13 de junio de 1999. Datos extraídos de la página [www.euskadi.net](http://www.euskadi.net).

### 9.2.2. Ajustes muestrales de la información obtenida por Territorio

La información aportada por los centros no ha sido homogénea, ya que han existido diferencias entre la información prevista y la que realmente se ha aportado. Es por ello por lo que se ha procedido a establecer un factor de ponderación corrector basado en el número de alumnos/as matriculados en cada Territorio Histórico por etapa (infantil-primaria y secundaria) teniendo en cuenta la titularidad del centro y el modelo lingüístico.

Para establecer el factor de ponderación en el colectivo de profesorado se ha tenido en cuenta, por un lado, la titularidad del centro, la etapa en la que desarrollan su trabajo y el modelo lingüístico en el que imparten principalmente sus clases.

En el caso de los padres y madres la referencia ha sido la titularidad, la etapa y el modelo lingüístico en el que reciben formación sus hijos.

Por último, la distribución del alumnado viene dada por la titularidad del centro y el modelo lingüístico en el que están acogidos. Solamente se ha recogido información de alumnado de secundaria.

### 9.2.3. Araba

Las tablas en las que se recoge la distribución del alumnado de Araba por modelo y titularidad y que sirven de referencia para los tres colectivos son las siguientes:

**Cuadro 22**

Distribución del alumnado por modelo según titularidad de Araba. Etapa infantil-primaria (%).

	Público	Privado	Total
Modelo A	17,3	37,4	26,9
Modelo B	32,3	48,4	40,0
Modelo D	50,4	14,2	33,1
<b>Total</b>	<b>52,3</b>	<b>47,7</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Dpto. Educación. Gobierno Vasco. Curso 2001/2002.

**Cuadro 23**

Distribución del alumnado por modelo según titularidad de Araba. Etapa secundaria (%).

	Público	Privado	Total
Modelo A	57,2	74,4	66,5
Modelo B	11,6	13,-	12,4
Modelo D	31,2	12,6	21,1
<b>Total</b>	<b>45,4</b>	<b>54,6</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Dpto. Educación. Gobierno Vasco. Curso 2001/2002.

### Distribución del profesorado de Araba por etapas

**Cuadro 24**

Comparación de la muestra de profesorado obtenida en Araba con el universo y factor de ponderación. Etapa infantil-primaria

	Muestra obtenida	Público Dif.	Fact. Pond.	Muestra obtenida	Privado Dif.	Fact. Pond.
Modelo A	28,1	10,8	0,62	66,7	29,3	0,56
Modelo B	43,8	11,5	0,74	20,0	-28,4	2,42
Modelo D	28,1	-22,3	1,79	13,3	-0,9	1,07
<b>Total</b>	<b>66,7</b>	<b>14,4</b>	<b>0,78</b>	<b>40,3</b>	<b>-7,4</b>	<b>1,18</b>

**Cuadro 25**

Comparación de la muestra obtenida de profesorado en Araba con el universo y factor de ponderación. Etapa secundaria

	Muestra obtenida	Público Dif.	Fact. Pond.	Muestra obtenida	Privado Dif.	Fact. Pond.
Modelo A	55,9	-1,3	1,02	76,5	2,1	0,97
Modelo B	8,8	-2,8	1,32	8,8	-4,2	1,48
Modelo D	35,3	4,1	0,88	14,7	2,1	0,86
<b>Total</b>	<b>50,-</b>	<b>4,6</b>	<b>0,91</b>	<b>50,0</b>	<b>-4,6</b>	<b>1,09</b>

Distribución de los padres y madres de Araba por etapas

**Cuadro 26**

Comparación de la muestra obtenida de padres-madres en Araba con el universo y factor de ponderación. Etapa infantil-primaria

	Muestra obtenida	Público Dif.	Fact. Pond.	Muestra obtenida	Privado Dif.	Fact. Pond.
Modelo A	29,4	12,1	0,59	38,9	1,5	0,96
Modelo B	35,3	3,0	0,92	33,3	-15,1	1,45
Modelo D	35,3	-15,1	1,43	27,8	13,6	0,51
<b>Total</b>	<b>48,6</b>	<b>-3,7</b>	<b>1,08</b>	<b>51,4</b>	<b>3,7</b>	<b>0,93</b>

**Cuadro 27**

Comparación de la muestra obtenida de padres-madres en Araba con el universo y factor de ponderación. Etapa secundaria

	Muestra obtenida	Público Dif.	Fact. Pond.	Muestra obtenida	Privado Dif.	Fact. Pond.
Modelo A	25,0	-32,2	2,29	61,1	-13,3	1,22
Modelo B	25,0	13,4	0,46	27,8	14,8	0,47
Modelo D	50,0	18,8	0,62	11,1	-1,5	1,14
<b>Total</b>	<b>60,9</b>	<b>15,5</b>	<b>0,75</b>	<b>39,1</b>	<b>-15,5</b>	<b>1,40</b>

## Distribución del alumnado de secundaria de Araba

**Cuadro 28**

Comparación de la muestra obtenida de alumnado en Araba con el universo y factor de ponderación. Etapa secundaria

	Muestra obtenida	Público Dif.	Fact. Pond.	Muestra obtenida	Privado Dif.	Fact. Pond.
Modelo A	32,7	-24,5	1,75	76,6	2,2	0,97
Modelo B	4,8	-6,8	2,42	2,3	-10,7	5,65
Modelo D	62,6	31,4	0,50	21,1	8,5	0,60
<b>Total</b>	<b>32,7</b>	<b>-24,5</b>	<b>1,39</b>	<b>67,3</b>	<b>12,7</b>	<b>0,81</b>

### 9.2.4. Bizkaia

Las tablas en las que se recoge la distribución del alumnado de Bizkaia por modelo y titularidad y que sirven de referencia para los tres colectivos son las siguientes:

**Cuadro 29**

Distribución del alumnado por modelo según titularidad de Bizkaia. Etapa infantil-primaria (%)

	Público	Privado	Total
Modelo A	11,1	29,7	21,1
Modelo B	18,1	34,9	26,9
Modelo D	70,9	32,6	50,6
<b>Total</b>	<b>46,9</b>	<b>53,1</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Dpto. Educación. Gobierno Vasco. Curso 2001/2002.

**Cuadro 30**

Distribución del alumnado por modelo según titularidad de Bizkaia. Etapa secundaria (%)

	Público	Privado	Total
Modelo A	50,6	66,2	58,8
Modelo B	11,5	12,1	11,8
Modelo D	37,9	19,9	28,4
<b>Total</b>	<b>47,4</b>	<b>52,6</b>	<b>100,0</b>

Fuente: Dpto. Educación. Gobierno Vasco. Curso 2001/2002.

## Distribución del profesorado de Bizkaia por etapas

**Cuadro 31**

Comparación de la muestra obtenida de profesorado en Bizkaia con el universo y factor de ponderación. Etapa infantil-primaria

	Muestra obtenida	Público Dif.	Fact. Pond.	Muestra obtenida	Privado Dif.	Fact. Pond.
Modelo A	17,8	6,7	0,62	41,7	12,0	0,71
Modelo B	16,4	-1,7	1,10	25,0	-9,9	1,40
Modelo D	65,8	-5,1	1,08	33,3	0,7	0,98
<b>Total</b>	<b>54,9</b>	<b>8,-</b>	<b>0,85</b>	<b>45,1</b>	<b>-8,-</b>	<b>1,18</b>

**Cuadro 32**

Comparación de la muestra obtenida de profesorado en Bizkaia con el universo y factor de ponderación. Etapa secundaria

	Muestra obtenida	Público Dif.	Fact. Pond.	Muestra obtenida	Privado Dif.	Fact. Pond.
Modelo A	43,9	-6,7	1,15	72,4	6,2	0,91
Modelo B	13,6	2,1	0,85	12,4	0,3	0,98
Modelo D	42,4	4,5	0,89	15,2	-4,7	1,31
<b>Total</b>	<b>38,4</b>	<b>-9,0</b>	<b>1,23</b>	<b>61,6</b>	<b>9,0</b>	<b>0,85</b>

## Distribución de los padres y madres de Bizkaia por etapas

**Cuadro 33**

Comparación de la muestra obtenida de padres-madres en Bizkaia con el universo y factor de ponderación. Etapa infantil-primaria

	Muestra obtenida	Público Dif.	Fact. Pond.	Muestra obtenida	Privado Dif.	Fact. Pond.
Modelo A	15,2	4,1	0,73	36,7	7,0	0,81
Modelo B	18,2	0,1	0,99	36,7	1,8	0,95
Modelo D	66,7	-4,2	1,06	26,5	-6,1	1,23
<b>Total</b>	<b>40,2</b>	<b>-6,7</b>	<b>1,17</b>	<b>59,8</b>	<b>6,7</b>	<b>0,89</b>

**Cuadro 34**

Comparación de la muestra obtenida de padres-madres en Bizkaia con el universo y factor de ponderación. Etapa secundaria

	Muestra obtenida	Público Dif.	Fact. Pond.	Muestra obtenida	Privado Dif.	Fact. Pond.
Modelo A	37,7	-12,9	1,34	66,0	-0,2	1,00
Modelo B	27,9	16,4	0,41	23,4	11,3	0,52
Modelo D	34,4	-3,5	1,10	10,6	-9,3	1,88
<b>Total</b>	<b>56,5</b>	<b>9,1</b>	<b>0,84</b>	<b>43,5</b>	<b>-9,1</b>	<b>1,21</b>

#### Distribución del alumnado de Bizkaia

**Cuadro 35**

Comparación de la muestra obtenida de alumnado en Bizkaia con el universo y factor de ponderación. Etapa secundaria

	Muestra obtenida	Público Dif.	Fact. Pond.	Muestra obtenida	Privado Dif.	Fact. Pond.
Modelo A	71,2	20,6	0,71	76,5	10,3	0,87
Modelo B	7,3	-4,2	1,58	9,8	-2,3	1,23
Modelo D	21,5	-16,4	1,76	13,6	-6,3	1,46
<b>Total</b>	<b>40,6</b>	<b>-6,8</b>	<b>1,17</b>	<b>59,4</b>	<b>6,8</b>	<b>0,89</b>

#### 9.2.5. Gipuzkoa

Las tablas en las que se recoge la distribución del alumnado de Gipuzkoa por modelo y titularidad y que sirven de referencia para los tres colectivos son las siguientes:

**Cuadro 36**

Distribución del alumnado por modelo según titularidad de Gipuzkoa. Etapa infantil-primaria (%)

	Público	Privado	Total
Modelo A	0,3	5,9	3,2
Modelo B	17,6	37,8	28,0
Modelo D	82,1	56,4	68,8
<b>Total</b>	<b>48,6</b>	<b>51,4</b>	<b>100,0</b>

**Cuadro 37**

Distribución del alumnado por modelo según titularidad de Gipuzkoa. Etapa secundaria (%)

	Público	Privado	Total
Modelo A	28,0	28,1	28,1
Modelo B	14,1	25,5	20,2
Modelo D	57,9	46,3	51,7
<b>Total</b>	<b>46,6</b>	<b>53,4</b>	<b>100,0</b>

Distribución del profesorado de Gipuzkoa por etapas

**Cuadro 38**

Comparación de la muestra obtenida de profesorado en Gipuzkoa con el universo y factor de ponderación. Etapa infantil-primaria

	Muestra obtenida	Público Dif.	Fact. Pond.	Muestra obtenida	Privado Dif.	Fact. Pond.
Modelo A	0,0	-0,3	—	5,3	-0,6	1,11
Modelo B	2,8	-14,8	6,29	36,8	-1,0	1,03
Modelo D	97,2	15,1	0,84	57,9	1,5	0,97
<b>Total</b>	<b>65,5</b>	<b>16,9</b>	<b>0,74</b>	<b>34,5</b>	<b>-16,9</b>	<b>1,49</b>

**Cuadro 39**

Comparación de la muestra obtenida de profesorado en Gipuzkoa con el universo y factor de ponderación. Etapa secundaria

	Muestra obtenida	Público Dif.	Fact. Pond.	Muestra obtenida	Privado Dif.	Fact. Pond.
Modelo A	15,0	-13,0	1,87	30,6	2,5	0,92
Modelo B	17,5	3,4	0,81	38,8	13,3	0,66
Modelo D	67,5	9,6	0,86	30,6	-15,7	1,51
<b>Total</b>	<b>44,9</b>	<b>-1,7</b>	<b>1,04</b>	<b>55,1</b>	<b>1,7</b>	<b>0,97</b>

## Distribución de los padres y madres de Gipuzkoa por etapas

**Cuadro 40**

Comparación de la muestra obtenida de padres-madres en Gipuzkoa con el universo y factor de ponderación. Etapa infantil-primaria

	Muestra obtenida	Público Dif.	Fact. Pond.	Muestra obtenida	Privado Dif.	Fact. Pond.
Modelo A	3,2	2,9	0,09	0,0	-5,9	—
Modelo B	19,4	1,8	0,91	45,5	7,7	0,83
Modelo D	77,4	-4,7	1,06	54,5	-1,9	1,03
<b>Total</b>	<b>58,5</b>	<b>9,9</b>	<b>0,83</b>	<b>41,5</b>	<b>-9,9</b>	<b>1,24</b>

**Cuadro 41**

Comparación de la muestra obtenida de padres-madres en Gipuzkoa con el universo y factor de ponderación. Etapa secundaria

	Muestra obtenida	Público Dif.	Fact. Pond.	Muestra obtenida	Privado Dif.	Fact. Pond.
Modelo A	18,8	-9,2	1,49	29,6	1,5	0,95
Modelo B	21,9	7,8	0,64	55,6	30,1	0,46
Modelo D	59,4	1,5	0,97	14,8	-31,5	3,13
<b>Total</b>	<b>54,2</b>	<b>7,6</b>	<b>0,86</b>	<b>45,8</b>	<b>-7,6</b>	<b>1,17</b>

## Distribución del alumnado de Gipuzkoa

**Cuadro 42**

Comparación de la muestra obtenida de alumnado en Gipuzkoa con el universo y factor de ponderación. Etapa secundaria

	Muestra obtenida	Público Dif.	Fact. Pond.	Muestra obtenida	Privado Dif.	Fact. Pond.
Modelo A	25,5	-2,5	1,10	29,9	1,8	0,94
Modelo B	25,5	11,4	0,55	41,1	15,6	0,62
Modelo D	49,0	-8,9	1,18	29,0	-17,3	1,60
<b>Total</b>	<b>52,9</b>	<b>6,3</b>	<b>0,88</b>	<b>47,1</b>	<b>-6,3</b>	<b>1,13</b>

### 9.3. Análisis de datos estadísticos

Los datos estadísticos analizados hacen referencia a las respuestas obtenidas tras la consulta realizada a alumnado, profesorado y padres y madres de los centros escolares de la CAPV.

En el caso del profesorado y de los padres y madres se ha distinguido a su vez, entre los que imparten docencia o tienen sus hijos/as en educación primaria y quienes se encuadran, de una manera u otra, dentro de la educación secundaria.

Además, el análisis se completa con la ponderación de los resultados obtenidos tras la consulta, en función del Territorio, la titularidad y el modelo lingüístico.

El análisis de estos datos se realiza de manera estandarizada, presentándose diferentes indicadores. Las apreciaciones metodológicas específicas a estos datos se presentan a continuación.

En primer lugar, se presentan la distribución porcentual y las cifras medias derivadas de las respuestas de los diferentes colectivos consultados a las variables propuestas.

A continuación, se señalan las significaciones que se derivan del tratamiento estadístico aplicado a la información obtenida. Este tratamiento se concreta, en un contraste T-Student, realizado sobre el cruce de todas y cada una de las variables de análisis que se incluyen en el cuestionario, con aquellas que han sido definidas como de cabecera o independientes, es decir, aquellas variables que han sido consideradas como fundamentales en el análisis del tema que aquí nos ocupa.

Estas variables han sido escogidas en función de su importancia en el análisis de respuestas de cada colectivo específico. En términos generales serían: las referidas a la *caracterización del centro*, es decir, titularidad del centro y Territorio donde se ubica. Por otra parte las que se centran en la *caracterización de las personas consultadas*, léase, género, nivel educativo y modelo lingüístico en el que trabaja, en el que estudia o en el que se encuentra escolarizado su hijo, en función del colectivo al que se dirige la pregunta (profesorado, alumnado o padres y madres respectivamente) y en el caso concreto del profesorado se añade la variable que atañe a la antigüedad en su docencia. Y por último, aquellas variables que aluden al tema concreto de la *educación para la convivencia y la paz* que son, la valoración de la importancia del tratamiento de la ECyP en los centros escolares y la que se refiere a la realización o no de reflexiones puntuales ante acontecimientos relevantes.

Además de las variables seleccionadas, todas ellas procedentes de la información recogida en el cuestionario, se ha añadido un indicador que describe la situación socioeconómica de los centros seleccionados atendiendo al porcentaje de alumnado que recibe beca. Este dato puede resultar orientativo para deducir la clase social de la población atendida en el centro.

Los criterios que estructuran esta nueva variable fijados por el propio personal del Departamento de Educación responsables de la investigación se reflejan en el siguiente cuadro.

**Cuadro 43**

Criterios de clasificación socioeconómica de los centros seleccionados atendiendo al porcentaje de alumnado que percibe beca

	Primaria	Secundaria
Media-alta	De 0 a 15%	De 0 a 12%
Media-media	De 16 a 34%	De 13 a 29%
Media-baja	De 35 a 100%	De 30 a 100%

Fuente: Dpto. Educación. Gobierno Vasco. Curso 2001/2002.

La distribución de la muestra por colectivos atendiendo a este nuevo criterio queda de la siguiente forma:

**Cuadro 44**  
Distribución de la muestra por clase social según tipo de colectivo entrevistado

	Alumnado		Profesorado		Padres-Madres	
	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Media-alta	606	29,5	142	25,1	77	20,1
Media-media	943	46,-	301	53,2	199	52,-
Media-baja	503	24,5	123	21,7	107	27,9
<b>Total</b>	<b>2.052</b>	<b>100</b>	<b>566</b>	<b>100</b>	<b>383</b>	<b>100</b>

Por último, se ha llevado a cabo dos técnicas de tratamiento multivariante. Se trata del Cluster y del Quick Cluster. El primero de ellos tiene por objetivo detectar la existencia de subgrupos de individuos con características homogéneas. La segunda técnica se utiliza para clasificar a los individuos según el número de subgrupos detectados y describirlos.

El conjunto de cuadros estadísticos obtenidos se pueden consultar en el Departamento de Educación, en el que se encuentran a disposición de quien quiera profundizar en el análisis. En este documento se recogen algunas cuadros en texto y otros en el anexo, todos ellos datos sintetizados a partir de la explotación estadística básica.

#### 9.4. Grupos de discusión

La técnica del grupo de discusión tiene como objetivo conocer el discurso de un grupo de participantes en relación a una serie de cuestiones, en este caso, en cuanto a la educación para la convivencia y la paz. En nuestro caso se trata, al mismo tiempo, de identificar y priorizar propuestas de mejora.

A través de esta aproximación cualitativa se pretende complementar aquellos aspectos a los que el sondeo cuantitativo no alcanza a explicar en toda su profundidad.

Por ello, se ha considerado necesario incluir tres consultas de carácter cualitativo, una por cada Territorio, dirigido a tres colectivos diferentes: profesorado, alumnado y padres y madres.

Se planteó que cada uno de estos grupos estuviera formado por un máximo de 10 personas. Para favorecer el debate se consideró oportuno distribuir los grupos por cada T.H. según tipo de colectivo; de esta forma, el grupo de Bizkaia se dirigió al alumnado, el de Araba a padres y madres y el de Gipuzkoa al profesorado.

Los criterios de selección han sido los siguientes: ubicación territorial del centro, titularidad, etapa, modelo lingüístico y clase social del centro a partir del porcentaje de alumnado que perciben beca.

El guión utilizado en los tres grupos ha sido el mismo e incluye los siguientes apartados:

- Qué es educar para la convivencia y la paz.
- Acciones referentes a la ECyP que se llevan a cabo desde los centros escolares.
- Implicación del equipo directivo, del profesorado y de las familias en la ECyP.

- Educar para la convivencia.
- Clima escolar.
- Conflictos escolares.
- Conductas inadecuadas: indisciplina, violencia.
- El conflicto vasco.

El grupo de Bizkaia, dirigido al alumnado, se celebró el día 18 de junio. Se solicitó la participación de alumnos/as procedentes de los siguientes centros:

Municipio	Titularidad	Clase Social	Etapa	Modelo	Asistencia
Bilbao	Privado	Media-alta	FPGM	A	No
Bilbao	Público	Media-media	BACH.	A	Sí
Galdakao	Privado	Media-media	BACH.	A	No
Zalla	Privado	Media-media	FPGM	A	No
Durango	Privado	Media-alta	BACH.	A	No
Gernika	Privado	Media-media	ESO	B	Sí
Bilbao	Público	Media-baja	ESO	B	Sí
Elorrio	Privado	Media-alta	ESO	D	Sí
Bilbao	Público	Media-baja	ESO	D	Sí
Abanto-Ciérvana	Público	Media-baja	BACH.	D	No

De los diez centros convocados, solo se logró la participación del alumnado en cinco de los centros. A última hora se produjeron bajas motivadas por la realización de exámenes o negativa del alumnado.

El grupo de Araba, dirigido a padres y madres de las AMPAS, se celebró el día 18 de junio. Se solicitó la participación de padres y madres procedentes de los siguientes centros:

Municipio	Titularidad	Clase Social	Etapa	Modelo	Asistencia
Vitoria-Gasteiz	Privado	Media-media	FPGM	A	No
Vitoria-Gasteiz	Público	Media-alta	FPGM	A	No
Campezo	Público	Media-baja	ESO	A	Sí
Vitoria-Gasteiz	Privado	Media-baja	ESO	A	Sí
Vitoria-Gasteiz	Privado	Media-alta	BACH.	A	No
Vitoria-Gasteiz	Público	Media-media	ESO	B	Sí
Iruña de Oca	Público	Media-baja	ESO	B	No
Vitoria-Gasteiz	Público	Media-baja	ESO	D	Sí
Vitoria-Gasteiz	Privado	Media-alta	ESO	D	No
Vitoria-Gasteiz	Público	Media-media	BACH.	D	No
Vitoria-Gasteiz	Privado	—	—	—	Sí

De los diez centros convocados, solo se logró la participación de cuatro, aunque a la reunión se sumó la responsable de la Asociación de padres y madres de Álava y de uno de los centros acudieron dos personas.

El grupo de Gipuzkoa, dirigido al profesorado, se celebró el día 18 de junio. Se solicitó la participación de los siguientes centros:

Municipio	Titularidad	Clase Social	Etapa	Modelo	Asistencia
Hernani	Público	Media-media	ESO	D	No
Zumaia	Público	Media-alta	FPGM	D	No
Donosita - San Sebastián	Privado	Media-alta	BACH.	D	Sí
Irún	Público	Media-alta	FPGM	B	Sí
Donosita - San Sebastián	Público	Media-media	ESO	D	Sí
Donosita - San Sebastián	Privado	Media-baja	BACH.	A	Sí
Irún	Público	Media-media	BACH.	A	No
Errenteria	Público	Media-baja	ESO	A	No
Andoain	Público	Media-baja	BACH.	A	Sí
Zarautz	Privado	Media-media	ESO	D	No

De los diez centros convocados, finalmente sólo se logró la participación de cinco de ellos.

## 9.5. Elaboración del informe

A partir de los datos estadísticos obtenidos de los cuestionarios y de su análisis informático y estadístico así como de los relatos de los grupos de discusión se procedió a la elaboración del informe. En el mismo se trata de recoger, ordenar y valorar las informaciones y las opiniones más relevantes sobre las cuestiones planteadas.

El informe se ha organizado en tres partes:

- La convivencia en los centros escolares de la CAPV.
- La educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la CAPV.
- Los centros escolares ante el conflicto vasco.

En cada parte se han analizado las respuestas a las preguntas relacionadas con el tema central. En el análisis de cada pregunta se han contemplado de forma conjunta las respuestas a todos los ítems que la concretan. La comparación de los porcentajes de frecuencia o las valoraciones medias de todos ellos permite descubrir cuál o cuáles definen mejor la situación o la cuestión planteada y llegar a un conocimiento más exacto de la respuesta a la pregunta general. Así mismo, el análisis de las diferencias significativas en las distintas variables de cabecera se ha hecho de forma conjunta en todos los ítems de una misma pregunta, de modo que se da importancia a una variable cuando se producen diferencias significativas del mismo signo en todos o en un número importante de ítems. Por último, se han comparado los resulta-

dos en cada colectivo para reconocer la diferentes percepciones, valoraciones y aspiraciones, valorando si hay convergencia o hay disparidad entre las respuestas de unos y otros.

A partir de ahí, y contando con las opiniones expresadas en los grupos de reflexión, el grupo de trabajo ha tratado de situar y dar sentido a las respuestas recogidas y, en algunos casos, ha planteado hipótesis explicativas, de posibles causas o condiciones que favorecen o dificultan unos hechos o unas formas de actuación.

Tras este proceso de análisis, se llega a la formulación de unas conclusiones en cada una de las partes del estudio, en las que se intenta definir de una forma sucinta el mapa de situación de la educación para la convivencia y la paz en los centros escolares de la CAPV.

El grupo de trabajo es consciente de que se trata de un primer retrato de la situación y que, como tal, tiene un valor relativo. Este informe únicamente pretende ser el punto de partida de otros estudios que se habrán de hacer sobre esta misma cuestión: unos, del mismo tipo, que permitan detectar las tendencias, confirmando o negando las hipótesis adelantadas en este estudio o los cambios en los procesos educativos en este tema; otro, de carácter más cualitativo, que ayuden a entender mejor lo que se hace o no se hace en los centros escolares y a favorecer la mejora de los procesos en ECyP. Incluso muchos datos de este estudio podrían ser explotados en investigaciones más detalladas y contrastados con los de otros estudios sobre las mismas o parecidas cuestiones.

Con estas salvedades, el estudio acaba con unas propuestas para promover la educación para la convivencia y la paz en los centros escolares. Estas propuestas van especialmente dirigidas al Departamento de Educación, Universidades e Investigación como responsable de la educación reglada en la CAPV y a los centros escolares como principales agentes de la educación formal. También se hacen propuestas a las asociaciones de padres y madres del alumnado para que participen en los proyectos de ECyP de los centros a impulsen en las familias un trabajo en la misma línea. Por último, se hacen propuestas a otros departamentos del Gobierno Vasco y otras instituciones públicas y organizaciones sociales para que colaboren en una actuación en la que no pueden estar solos los centros y las familias.

# Anexos

# Anexo I: Bibliografía y otras fuentes de información

---

## A. Bibliografía citada en el texto

- COLECTIVOS DEL PAÍS VASCO (1998): *Educación para la paz en Euskalherria. Fundamentos y propuestas para potenciar y desarrollar la Educación para la Paz en el País Vasco*.
- CONSEJO VASCO DE LA JUVENTUD (1997): *Libro Vasco de Educación para la paz*, Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.
- DADHICH, NARESH (2002): «Peace Education in Action», en *Peacebuilding*, Volume 3, Issue 4, Summer 2002. USA: Peace Education Commission. International Peace Research Association.
- EURED (2002): *The Eured Teacher Training Programme: «Curriculum of European Peace Education Course»*. Villach. Austria.
- FISAS, VICENC: *Introducción al estudio de la paz y de los conflictos*, Editorial Lerna, Barcelona.
- GALTUNG, JOHAN (1998): *Sobre la paz*, Editorial Fontamara.
- GIRARD, KATRYN; KOSCH, SUSAN J. (1996): *Resolución de Conflictos en las Escuelas. Manual para educadores*, Editorial Gránica, Barcelona.
- JARES, XESUS R. (1991): *Educación para la Paz: Su teoría y su práctica*, Editorial Popular S.A., Madrid.
- JARES, XESUS R (1999): «Estructura didáctica y organizativa», en *Educación y Derechos Humanos*, Editorial Popular, Madrid.
- LEDERACH, JOHN PAUL (1986): *Educación para la Paz*, Editorial Fontamara, Barcelona.
- LÓPEZ EIRENE, M<sup>a</sup> CARMEN (1994): «Nuevas propuestas», en *Educando para la Paz*. Edita Alfonso Fernández.
- SALOMON, GAVRIEL (2002): *Peace Education. The Concept, Principles, and practices around the World*, Lawrence Erlbaum Associates, London.
- SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ, ASOCIACIÓN PRO DERECHOS HUMANOS (1994): *Educación para la paz: una propuesta posible*, Editorial Los Libros de la Catarata, Madrid.
- UNESCO (1996): *La educación encierra un Tesoro*. Informe de Comisión de expertos presidida por Jacques Delors, Ediciones UNESCO, Paris; Editorial Santillana, Madrid.

---

## B. Otros libros de interés práctico

- ALZATE SÁEZ DE HEREDIA, R. (1990): *Resolución del Conflicto. Programa para Bachillerato y Ed. Secundaria*, Mensajero, Bilbao.
- ARÓN S., A. M.; MILICIC M., NEVA (1996): *Vivir con otros. Programa de desarrollo de habilidades sociales*, CEPE, Madrid.
- ARRIBAS, M.; JUDEZ, A. Y MIRANDA, I. (1998): *El juego y el juguete*, Instituto aragonés de la Mujer, Zaragoza.
- BANTULÁ JANOT, J. (1998): *Juegos motrices cooperativos*, Paidotribo, Barcelona.
- BOQUÉ TORREMOLL, M. C. (2002): *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años*, Octaedro - Rosa Sensat, Bilbao.
- BOWLBY, J. (1989): *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*, Paidós, Barcelona.
- BUXARRAIS, M<sup>a</sup> R.; MARTÍNEZ, M.; PUIG ROVIRA, J. M; TRILLA, J. (1995): *La educación moral en primaria y en secundaria*, MEC-Edelvives, Madrid.
- CARRASCOSA, M.; MARTINEZ, B. (1998): *Cómo prevenir la indisciplina*, Escuela Española, Madrid.
- CARRERAS, Ll. y otros/as (1997): *Cómo educar en valores*, Narcea, Madrid.
- CASAMAYOR, G. (1998): *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*, Grao, Barcelona.
- CASCÓN SORIANO, P. y MARTÍN BERISTAIN, C. (1997): *La alternativa del juego. Juegos y dinámicas de educación para la paz*, Los libros de la Catarata, Madrid.
- CATALÁ, A.V. y GARCÍA (1989): *Una mirada, otra*, Generalitat Valenciana. Consellería de Cultura, Educació y Ciencia, Valencia.
- CAVA, M. J.; MUSITU, G. (2002): *La convivencia en la escuela*, Paidós, Barcelona.
- CERESO RAMIREZ, F. (2001): *La violencia en las aulas*, Pirámide, Madrid.
- CERESO RAMIREZ, F. y otros/as (1997): *Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención*, Pirámide, Madrid.
- CORNELIUS, H. y FAIRE, S. (1995): *Tú ganas, yo gano*, Gaia ediciones, Madrid.
- CRARY, E. (1998): *Crecer sin peleas. Cómo enseñar a los niños a resolver conflictos con inteligencia emocional*, Integral, Barcelona.
- DÍAZ AGUADO, M.J. y MEDRANO, C. (1994): *Educación y razonamiento moral. Una aproximación constructiva para trabajar los contenidos transversales*, Mensajero, Bilbao.
- DÍAZ AGUADO, M. (1996): *Escuela y tolerancia*, Pirámide, Madrid.
- ECHAURI OZCORDI, M. y OTROS (1995): *Guía de Salud y desarrollo personal en la adolescencia*. Dpto. de Sanidad, Educación y Cultura de Navarra, Navarra.
- EISENBERG, N. (1999): *Infancia y conductas de ayuda*, Morata, Madrid.
- EL DEFENSOR DEL PUEBLO (2000): *Informe sobre violencia escolar 2000*, Madrid.

- ELKARRI (1999): *Hiru txandatan, el método de los tres turnos. Guía didáctica para educadores*, Elkarri.
- ELKARRI eta IKASTOLEN ELKARTEA (1996): *Arian-arian. Bakegintzarako hezkuntza*, Elkarri eta Ikastolen Elkartea, Lizarra.
- FABRA, M. L. (1996): *Ni resignadas ni sumisas. Técnicas de grupo para la socialización asertiva de niñas y chicas*, Institut de Ciències de l'Educació, Barcelona.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, I. (coord.) (2001): *Guía para la convivencia en el aula*, CISS PRAXIS, Barcelona.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, I. (1998): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*, Narcea, Madrid.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, G.; BANCIELLA SUÁREZ, M. J.; RODRÍGUEZ DÍEZ, B. (coord.) (2001): «La Convivencia en los Centros Educativos: Nuevos retos» en *Actas del Congreso Nacional*, UNED, Barcelona.
- FORWARD, S. (1998): *Chantaje emocional*, Martinez Roca, Barcelona.
- GARAIGORDOBIL, M. (1992): *Juego cooperativo y socialización en el aula*, SECO-OLEA.
- GARAIGORDOBIL, M. (1992): *Jolas kooperatiboa*.
- GARCIA MORIYÓN, F. (1998): *Crecimiento moral y filosofía para niños*, Desclée de Brouwer, Bilbao.
- GIRARD, K. y KOCH, S. J. (1997): *Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para educadores*, Granica, Barcelona.
- GÓMEZ MASDEVALL, M<sup>a</sup> T., MIR COSTA, V., SERRATS PARETAS, M<sup>a</sup> G. (1990): *Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en la clase*, Narcea, Madrid.
- GOÑI, A. (ed.) (1996): *Psicología de la educación sociopersonal*, Fundamentos, Madrid.
- GUTIERREZ, J. (1998): *Tratamiento de conflictos. Caja de Herramientas*, Gernika Gogoratuz, Gernika.
- GUTIÉRREZ-MOYANO ZIMMERMAN, K. (1992): *Aprendo a relacionarme*, Promolibro, Valencia.
- JARES, X. R. (1992): *El placer de jugar juntos*, C.C.S.
- JARES, X. R. (2001): *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*, Popular, Madrid.
- JUDSON, S. y OTROS/AS (1986): *Aprendiendo a resolver conflictos. Manual de Educación para la Paz y la No violencia*, Lerna, Barcelona.
- JUDSON, S. y OTROS/AS (1986): *Aprendiendo a resolver conflictos. Manual para la educación para la paz y la no violencia*, Lema, Barcelona.
- LENIZ, A. (coordina) (1996): *LINGUAPAX bakegintzan*, Unesco Etxea.
- LÓPEZ, F. y OTROS (1999): *Desarrollo afectivo y social*, Pirámide, Madrid.
- MARTÍNEZ MARTÍN, M., y OTROS (2003): *La convivencia en los centros de secundaria: estrategias para abordar el conflicto*, Desclée de Brouwer.
- MARTÍNEZ PAMPLIEGA, A. y MARROQUÍN PÉREZ, M. (1994): *Programa «Deusto 14-16». I. Desarrollo de Habilidades Sociales*, Mensajero, ICE Deusto, Bilbao.
- MELERO, J. (1993): *Conflictividad y violencia en los centros escolares, Siglo XXI*, Madrid.

- MÉNDEZ RAYÓN, J. L. (2002): *Aprender y vivir mejor en la escuela: Orientaciones y dinámicas para la tutoría en secundaria*, CCS, Madrid.
- MIR, C. (coordinadora) y OTROS (1998): *Cooperar en la escuela*, Graó, Barcelona.
- MONJAS CASARES, M. I. (1996): *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS)*, CEPE, Madrid.
- OLWEUS, D. (1998): *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Morata, Madrid.
- ORTEGA, P.; MINGUEZ, R.; GIL, R. (1996): *La tolerancia en la escuela*, Ariel, Barcelona.
- PRZESMYCKI, H. (2000): *La pedagogía de contrato. El contrato didáctico en la educación*, Grao, Barcelona.
- PUIG ROVIRA, J. M. (1995): *La Educación Moral en la Enseñanza Obligatoria*, Horsori, Barcelona.
- SALAS GARCÍA, B.; SERRANO HERNÁNDEZ, I. (1998): *Aprendemos a ser personas*, EUB, Barcelona.
- SASTRE, G.; MORENO, M. (2002): *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*, Gedisa, Barcelona.
- SEGURA, M.; ARCAS, M.; MESA, J. R. (1997): *Programa de competencia social. Decide tú (1º Ciclo y 2º Ciclo). Habilidades cognitivas (3º Ciclo). Primaria*, Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias, Canarias.
- TORREGO J.C.. (coord) (2000): *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*, Narcea, Madrid.
- TRIANES, M.V. (1996): *Educación y competencia social en el aula. Un programa en el aula*, Aljibe, Málaga.
- URRUZOLA, M. J. (1992): *Guía para chicas*, Maite Canal, Bilbao.
- VALLÉS ARÁNDIGA, A. (2000): *Me gusta quien soy. Programa para aumentar la autoestima*, Promolibro, Valencia.
- VV. AA. (1998): *Educar en relación. Serie cuadernos de educación no sexista*, Nº6, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer, Madrid.
- VV. AA. (2002): *Valores escolares y educación para la ciudadanía*, Grao, Madrid.
- ZAITEGI, N.; AMIGO M. (1995): *Trabajando en la prevención del maltrato*, Emakunde, Vitoria-Gasteiz.
- ZURBANO DÍAZ DE CERIO, J. L. (2001): *Educación para la convivencia y para la paz*, Educación Infantil, Gobierno de Navarra.
- ZURBANO DÍAZ DE CERIO, J. L. (2001): *Educación para la convivencia y para la paz*, Educación Primaria, Gobierno de Navarra.

---

## Páginas webs

### Estado español

- Convivencia en los centros (CNICE)  
<http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia/convivencia.htm>  
 (en esta página hay enlaces)

- Claves psicológicas de la convivencia escolar (ponencia)  
<http://www.mec.es/cesces/beltran.html>
- Congreso de educación para la convivencia - bizikidetzarako heziketaren 1. Biltzarra  
<http://www.congreso-convivencia.com/>
- Consejo Escolar del Estado - Convivencia en centros escolares  
<http://www.mec.es/cesces/seminario2000-2001.htm>
- Convivencia en los centros (CNICE)  
<http://www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia/convivencia.htm>
- Convivencia Escolar - Junta Andalucía  
<http://averroes.ccc.junta-andalucia.es/bibliotecas/conviven.pdf>
- Proyecto Valor  
<http://personal4.iddeo.es/aaps/valor.htm>
- Pedagogía - Conflicto (artículo)  
<http://www.fuhem.es/CIP/EDUCA/articulos/articulo2.htm>
- Mejora de la convivencia en centros escolares  
<http://platea.pntic.mec.es/~jaam/convivir/temas.html>
- Mediación escolar entre pares  
<http://www.achnu.cl/proyectos/mediacion.html>
- Desarrollar propuestas de Convivencia Escolar (IAF)  
<http://www.iaf-world.org/Ghiso3.html>
- Convivencia y Disciplina Escolar  
<http://www.nalejandria.com/00/colab/convivencia.htm>
- Convivencia y conflicto - Concejo Educativo de Castilla y León  
[http://www.concejoeducativo.org/3con\\_con.htm](http://www.concejoeducativo.org/3con_con.htm)
- Seminari Viure la Democràcia a l'Escola  
<http://www.fmrppv.org>

## **África**

- African Centre for the Constructive Resolution of Disputes ACCORD - South Africa  
<http://www.accord.org.za>  
[info@accord.udw.ac.za](mailto:info@accord.udw.ac.za)
- Centre for the Study of Violence and Reconciliation - South Africa  
<http://www.wits.ac.za/csvr>  
[csvr@wn.apc.org](mailto:csvr@wn.apc.org)
- Truth & Reconciliation Commission - South Africa  
<http://www.truth.org.za>  
[restrc@iaf.com](mailto:restrc@iaf.com)

## *Asia y Oceanía*

- Conflict Resolution Network (CRN )- Australia  
<http://crnhq.org>  
[crn@crnhq.org](mailto:crn@crnhq.org)
- Hiroshima Peace Institute - Japan  
<http://serv.peace.hiroshima-cu.ac.jp>  
[office-peace@peace.hiroshima-cu.ac.jp](mailto:office-peace@peace.hiroshima-cu.ac.jp)

## *América*

- Resolución de Conflictos (portal argentino)  
<http://www.nalejandria.com/utopia/proyectos/C/conflictos.htm>
- Reglamento de Disciplina o de Convivencia Escolar (Blas Pascal School )  
<http://www.bpschool.cl/Files/Legal/Disciplina.html>
- Civitas Internacional. Resource for Civic Education  
<http://civnet.org>

## *Europa*

- Amnistia Internacional London - UK  
<http://www.amnesty.org>  
[amnestyis@amnesty.org](mailto:amnestyis@amnesty.org)
- Arbeitsstelle Friedensforschung Bonn - Peace Research Information Unit Bonn - Germany  
<http://www.bonn.iz-soz.de/afb/>  
[afb@bonn.iz-soz.de](mailto:afb@bonn.iz-soz.de)
- Centre for Conflict Resolution - Department of Peace Studies - University of Bradford, UK  
<http://wwwbrad.ac.uk/acad/confres/>  
[l.k.reynolds@bradford.ac.uk](mailto:l.k.reynolds@bradford.ac.uk)
- Centre for Peace , Nonviolence and Human Rights - Osijek, Croatia  
<http://www.zamir.net/~czmos>  
[czmos@zamir.net](mailto:czmos@zamir.net)
- Coexistence Network  
[www.coexistence.net/coexistence\\_network](http://www.coexistence.net/coexistence_network)  
[akhaminwa@coexistence.net](mailto:akhaminwa@coexistence.net)
- Conciliation Resources - London, UK  
<http://www.c-r.org>  
[cr@c-r.org](mailto:cr@c-r.org)
- Conflict, Development and Peace Network - London, UK  
<http://www.codep.org.uk>  
[mail@codep.org.uk](mailto:mail@codep.org.uk)
- Copenhagen Peace Research Institute (COPRI) - Denmark  
<http://www.copri.dk>  
[info@copri.dk](mailto:info@copri.dk)

- Department of Journalism, Media & Communication at the University of Stockholm  
The World's Armed conflict Site  
<http://www.jmk.su.se/global99/conflicts/index.htm>  
[worldconflict@yahoo.com](mailto:worldconflict@yahoo.com)
- Department of Peace & Conflict Research - University of Uppsala - Sweden  
<http://www.peace.uu.se>  
[info@pcr.un.se](mailto:info@pcr.un.se)
- European Centre for Conflict Prevention  
[www.euconflict.org](http://www.euconflict.org)  
[info@conflict-prevention.net](mailto:info@conflict-prevention.net)
- European Platform for Conflict Prevention and Transformation - The Netherlands  
<http://www.euroconflict.org>  
[euroconflict@euroconflict.org](mailto:euroconflict@euroconflict.org)
- European Centre for Common Ground - Brussels, Belgium  
<http://www.sfcg.org>  
[eccg@eccg.be](mailto:eccg@eccg.be)
- European University Center for Peace Studies (EPU) - Austria  
<http://www.aspc.ac.at>  
[epu@epu.ac.at](mailto:epu@epu.ac.at)
- Gernika Gogoratuz - Peace Research Center (GGG) - Basque Country - Spain  
<http://www.gernikagogoratuz.org>
- Management and Diffusion of Information  
Documentation Service  
[gernikag@gernikagogoratuz.org](mailto:gernikag@gernikagogoratuz.org)
- Groupe de Recherche et d'Information Sur la Paix et la Sécurité - Bruxelles, Belgique  
<http://www.ib.be/grip>  
<http://www.grip.org>  
[admi@grip.org](mailto:admi@grip.org)
- Initiative on Conflict Resolution & Ethnicity (INCORE) - Derry, Northern Ireland  
<http://www.incore.ulst.ac.uk>  
[incore@incore.ulst.ac.uk](mailto:incore@incore.ulst.ac.uk)
- International Fellowship of Reconciliation (IFOR) - Netherlands  
<http://www.ifor.org>  
[office@ifor.org](mailto:office@ifor.org)
- International Peace Bureau (IPB) - Switzerland  
<http://www.ipb.org>  
[mailbox@ipb.org](mailto:mailbox@ipb.org)
- International Peace Research Association (IPRA) - Denmark  
<http://www.copri.dk/ipra/iptra.html>  
[bmoeller@copri.dk](mailto:bmoeller@copri.dk)  
<http://www.human.mie-u.ac.jp/~peace/about-ipra> - Japan  
[peace@human.mie-u.ac.jp](mailto:peace@human.mie-u.ac.jp)

- International Peace Research Institute (PRIO) - Oslo, Norway  
<http://www.prio.no>  
[info@prio.no](mailto:info@prio.no)
- Life & Peace Institute - Uppsala, Sweden  
<http://www.life-peace.org>  
[info@life-peace.org](mailto:info@life-peace.org)
- Mediation - Bristol, UK  
<http://www.mediationuk.org.uk>  
[enquiry@mediationuk.org.uk](mailto:enquiry@mediationuk.org.uk)
- Oñati International Institute for the Sociology of Law - Oñati, Basque Country, Spain  
[www.iisl.es](http://www.iisl.es)  
[onati@iisj.es](mailto:onati@iisj.es)
- Pax Christi International - Bruxelles, Belgium  
<http://www.paxchristi.net>  
[hello@paxchristi.net](mailto:hello@paxchristi.net)
- Responding to Conflict RTC - Birmingham, UK  
<http://www.respond.org>  
[enquiries@respond.org](mailto:enquiries@respond.org)
- Richardson Institute for Peace Studies - Lancaster University, UK  
<http://www.lancs.ac.uk/users/richinst/riweb1.html>  
[ri@lancaster.ac.uk](mailto:ri@lancaster.ac.uk)
- Stockholm International Peace Research Institute (SIPRI) - Sweden  
<http://www.sipri.org>  
<http://www.sipri.se>  
[sipri@sipri.org](mailto:sipri@sipri.org)
- Tampere Peace Research Institute (TAPRI) University of Tampere - Finland  
<http://www.uta.fi/tapri>  
[ytyruu@uta.fi](mailto:ytyruu@uta.fi)
- TRANSCEND is a peace and development network  
[www.transcend.org](http://www.transcend.org)  
[fisher@transcend.org](mailto:fisher@transcend.org)
- Transnational Foundation for Peace and Future Research (TFF) - Sweden  
<http://www.transnational.org>  
[tff@transnational.org](mailto:tff@transnational.org)
- UNESCO - Paris, France  
<http://www.unesco.org>  
[iycp@unesco.org](mailto:iycp@unesco.org)
- The World's Armed Conflicts Site - Department of Journalism, Media and Communication - University of Stockholm - Sweden  
<http://www.jmk.su.se/global99/conflicts>  
[worldconflict@yahoo.com](mailto:worldconflict@yahoo.com)

## *Latinoamérica*

- Equipo Interdisciplinario Capacitador en Mediación Educativa - ElCaME Argentina  
<http://www.mediacioneducativa.com.ar>  
[abrjos@arnet.com.ar](mailto:abrjos@arnet.com.ar)
- Instituto de Mediación - Argentina  
<http://www.institutomediacion.com.ar>  
[info@institutomediacion.com.ar](mailto:info@institutomediacion.com.ar)
- Fundación Arias para la Paz y el Progreso Humano - Costa Rica  
<http://www.arias.or.cr/fundarias/cpr/>
- Universidad para la Paz - University for Peace - Costa Rica  
<http://www.upeace.org>  
[info@upeace.org](mailto:info@upeace.org)

## *Oriente Medio*

- Palestine-Israel Journal - Jerusalem  
<http://www.pij.org>  
[editors@pij.org](mailto:editors@pij.org)
- Palestine-Net  
<http://www.palestine-net.com>
- Permanent Mission of Israel to The United Nations  
<http://www.israel-un.org>  
[israel.un@israelfm.org](mailto:israel.un@israelfm.org)

## *USA y Canadá*

- Association for Conflict Resolution - Washington - USA  
<http://www.acresolution.org>  
[info@acresolution.org](mailto:info@acresolution.org)
- Center for International Development and Conflict Management - University of Maryland - USA  
<http://www.bsos.umd.edu/cidcm/>  
[cidecm@bsos.umd.edu/cidcm](mailto:cidecm@bsos.umd.edu/cidcm)
- Conflict Resolution Center International, Inc. - Pittsburgh, PA USA  
<http://www.conflictres.org>  
[Paul@ConflictRes.org](mailto:Paul@ConflictRes.org)
- Conflict Resolution in Education Network CRENet - USA  
<http://www.crenet.org>  
[membership@crenet.org](mailto:membership@crenet.org)
- Conflict Resolution/Peer Mediation (CR/PM) Research Project - University of Florida - USA  
<http://www.coe.ufl.edu/CRPM/CRPMhome.html>  
[conflict@coe.ufl.edu](mailto:conflict@coe.ufl.edu)
- Conflict Resolution Resource Center - Antioch University - USA  
<http://www.conflict-resolution.net/>

- Conflict Transformation Program - Summer Peacebuilding Institute - Harrisonburg, Virginia - USA  
<http://www.emu.edu/ctp>  
[webmaster@emu.edu](mailto:webmaster@emu.edu)
- Consortium on Peace Research, Education and Development, The (COPRED) - The Evergreen State University in Olympia - Washington - USA  
<http://www.gmu.edu/departments/ICAR/copred>  
<http://www.evergreen.edu/user/copred/>  
[copred@evergreen.edu](mailto:copred@evergreen.edu)
- Global Vision communicating sustainability sponsored by UNICEF, UNDP, UNEP, UNFPA, UNESCO & WHO The Internet Peace Initiative  
<http://www.global-vision.org>  
[moc@global-vision.org](mailto:moc@global-vision.org)
- Human Rights Watch - USA  
<http://www.hrw.org>
- Inter-Mediación - Florida International University - Florida - USA  
<http://www.inter-mediacion.com>  
[nfemenia@inter-mediacion.com](mailto:nfemenia@inter-mediacion.com)
- Institute for Conflict Analysis and Resolution (ICAR) - George Mason University - Washington - USA  
<http://www.gmu.edu/departments/ICAR/>  
[icarinfo@osf1.gmu.edu](mailto:icarinfo@osf1.gmu.edu)
- Institute for Global Communications IGC Internet's Progressive Gateway  
 PeaceNet - EcoNet - WomensNet - AntiRacismNet - USA  
<http://www.igc.org/igc/gateway/index.html>  
[igc@igc.apc.org](mailto:igc@igc.apc.org)
- Mediate - Mediation Information and Resource Center - Oregon -USA  
<http://www.mediate.com>  
[admin@mediate.com](mailto:admin@mediate.com)
- National Center for Conflict Resolution Education - Springfield, IL - USA  
<http://www.nccre.org>  
[info@nccre.org](mailto:info@nccre.org)
- Peace and Conflict - The Home of Peace Studies on the World Wide Web - University of Colorado - USA  
<http://csf.colorado.edu/peace.index.html>  
[crews@csj.colorado.edu](mailto:crews@csj.colorado.edu)
- Peace Research Institute Dundas, Ontario - CANADA  
<http://www.prid.on.ca>  
[info@prid.on.ca](mailto:info@prid.on.ca)
- School Mediation Associates Watertown, MA - USA  
[sma@schoolmediation.com](mailto:sma@schoolmediation.com)  
[www.schoolmediation.com](http://www.schoolmediation.com)
- Search for Common Ground, Washington DC - USA  
[www.sfcg.org](http://www.sfcg.org)  
[search@sfcg.org](mailto:search@sfcg.org)

— Transcend - Princeton, NJ - USA

<http://www.transcend.org>

[transcend@transcend.org](mailto:transcend@transcend.org)

— United States Institute of Peace (USIP) - Washington - USA

<http://www.usip.org>

[usip\\_request@usip.org](mailto:usip_request@usip.org)

### ***Más información***

— European Platform for Conflict Prevention and Transformation: *Prevention and Management of Violent Conflicts*. Utrecht: The European platform for Conflict Prevention and Transformation, PIOOM & the Berghof Research Institute. 1998. 466p.

— Housmans Peace Resource Project: Housmans Peace Diary 2001.

London: Housmans Peace Resource Project, 2000.

# Anexo II: Selección buenas prácticas en la educación reglada

## 1. Territorio: Álava

CENTRO	TÍTULO DEL PROYECTO O EXPERIENCIA	APROBADO POR EL DPTO.		ETAPA/S A LAS QUE AFECTA	DESCRIPTORES: BREVE LISTADO DE ASPECTOS QUE TRABAJA	LO MÁS DESTACABLE DEL PROYECTO	POSIBILIDADES DE GENERALIZACIÓN
		Sí	No				
ANTONIO FORNIES	Educación para la convivencia: La resolución de conflictos desde la acción tutorial.	Sí		Infantil. Primaria.	Formación profesorado. Programa de acción tutorial. Elaboración de normas consensuadas. Relaciones con familias. Asistencia a clase. Resolución de conflictos.	Protocolo de relación con las familias, inicio y a lo largo del curso. Elaboración de normas consensuada en el aula y otros espacios del centro. Reducción del absentismo escolar. Implementación del modelo «Alzate» de resolución de conflictos. Coordinación de los equipos docentes.	De momento es el primer curso. Proyecto para dos o tres cursos. Más adelante ciertas estrategias con bastantes posibilidades.
PRESENTACIÓN DE MARÍA	Educación para la convivencia. (Proyecto de innovación singular).	Sí		Infantil. Primaria ESO. Bachillerato.	Programa global del centro sobre convivencia y valores. Fase: exploración y sensibilización. Prevención. Intervención. Evaluación. Tutoría grupal e individual. Transversalidad Resolución de conflictos	Tercer curso del proyecto. Su incidencia en: profesorado, alumnado, familias y entorno microsocioal. Su desarrollo muy sistematizado.	Ciertas estrategias y actividades si el resto habría que adaptarlo.

## 2. Territorio: Bizkaia

CENTRO	TÍTULO DEL PROYECTO O EXPERIENCIA	APROBADO POR EL DPTO.		ETAPA/S A LAS QUE AFECTA	DESCRITORES: BREVE LISTADO DE ASPECTOS QUE TRABAJA	LO MÁS DESTACABLE DEL PROYECTO	POSIBILIDADES DE GENERALIZACIÓN
		Sí	No				
CPEIP. SAN FELIX (ORTUELLA)	Elkarbizitza. Proyecto de innovación curricular 2º año de puesta en marcha.	Sí		Infantil. Primaria. ESO.	Salud. Relaciones personales y sentimientos. Sexualidad. Colaboración y solidaridad.	Es un intento de sensibilizar al profesorado, para extender la experiencia entre todos los componentes del claustro. Buscan la implicación de las familias .	Se trabaja en horas de tutoría (2 al mes). Están trabajando resolución de conflictos a modo experimental este año con uno o dos grupos unas pocas horas.
I.B. DOLORES IBARRURI DBH (GALLARTA)	Proyecto de convivencia. Proyecto de Innovación Curricular. 3ª año.	Sí		ESO. Bachillerato.	Normas. Participación del alumnado en la organización y gestión del centro. Acogida a nuevo alumnado. Figura del tutor amigo.	Tercer curso del proyecto. El trabajo sobre la organización del alumnado para consensuar normas de funcionamiento en el aula y en el centro. Creación de un espacio de ocio propio. La figura del amigo-tutor a inicios de curso para el alumnado nuevo.	Todo.
I.B. DOLORES IBARRURI DBH (GALLARTA)	Mundu bidezko baten alde. Proyecto de Innovación. 2º curso.	Sí		1º y 2º de ESO.	Colaboración. Cooperación. Educación para el desarrollo.	La implicación del profesorado del primer ciclo de ESO. Trabajar de forma interdisciplinar a través de actividades comunes. Ampliar la visión crítica del alumnado presentando situaciones de vida del tercer mundo.	Si todo el profesorado de un centro está dispuesto.
I.B. DOLORES IBARRURI DBH (GALLARTA)	Hezkuntza afectivo-sexuala. Proyecto de Innovación Curricular. 5º curso.	Sí		Bachillerato.	Desarrollo afectivo-sexual. Roles y género. Sentimientos.	Intento de tocar este tema. A través del currículo de asignaturas como Lenguaje, Literatura, Geografía, etc.	

CENTRO	TÍTULO DEL PROYECTO O EXPERIENCIA	APROBADO POR EL DPTO.		ETAPA/S A LAS QUE AFECTA	DESCRIPTORES: BREVE LISTADO DE ASPECTOS QUE TRABAJA	LO MÁS DESTACABLE DEL PROYECTO	POSIBILIDADES DE GENERALIZACIÓN
		Sí	No				
IES BALMASEDA DBH	Detección de situaciones conflictivas. P. de Formación. 1º Curso.	Sí		ESO. Bachillerato.	Conflictos. Diversidad.	Inicio de trabajo y sensibilización entre el profesorado. Punto de encuentro y reflexión sobre las situaciones conflictivas que se producen en el centro. Se intenta trabajar: La acogida al profesorado nuevo. La acogida al alumnado nuevo.	Protocolo de acogida al profesorado nuevo en el centro.
SAN ANTONIO (ETXEBARRI)	Transformación del centro en Comunidad de Aprendizaje.	Sí		Lehenengo Hezkuntza.	Propiciar el cambio metodológico desde un enfoque dialógico a través de la investigación-acción. Capacitar al profesorado y familiarizar al alumnado de E. infantil, 1º, 2º y 3º Ciclo de E. primaria en el uso del ordenador como herramienta de aprendizaje. Dar continuidad a las comisiones mixtas padres/madres y profesorado puestas en marcha durante el curso 01/02 (Revista escolar, mantenimiento y reparaciones, actividades de ocio y tiempo libre en las horas del mediodía, gestionar la escuela de padres, curso sobre diseño de páginas web...)	La implicación de todos los estamentos en la dinámica del centro y atender el tema de la convivencia desde la metodología, es decir, desde el QUE-HACER en el aula.	

CENTRO	TÍTULO DEL PROYECTO O EXPERIENCIA	APROBADO POR EL DPTO.		ETAPA/S A LAS QUE AFECTA	DESCRIPTORES: BREVE LISTADO DE ASPECTOS QUE TRABAJA	LO MÁS DESTACABLE DEL PROYECTO	POSIBILIDADES DE GENERALIZACIÓN
		Sí	No				
JOSÉ ETXEGARAI (BASURI)	Pertsonak izaten irakatsi eta ikasi.	Sí		Lehenengo Hezkuntza.	Irakasleriaren formakuntzan sakondu. Geletan erabiltzen den materiala eta testu liburuak Hezkidetza ikuspegitik aztertu eta eman daitezken egoera sexistak ekiditzeko alternatibak planteiatu. Orain arte osatutako programazioak hobetu eta berriztu. Tutoretza saioetan lantzen diren gaiak beste arlo, proiektu eta ekintzekin lotu. Gurasoentzako hitzaldiak antolatu.	Unión de aspectos de la convivencia con las sesiones de tutoría. Implicación de los padres-madres.	
GANDASEGI (GALDAKAO)	Elkarbizitza	Sí		Lehenengo Hezkuntza.	Elkarbizitza giroa lantzea eta hobetzea. Jokaera demokratikoaren eta eraginkorren bidez (asanblada, aurrekulazioa,...) ikasleei baloreak eraikitzen ikastea. Gatazkak konpontzeko trebetasunak garatzen laguntzea. Jarrerak eta sentimenduak lotzen saiatzea. Bide honetatik Heziketa emozionalarekin kontaktu jorratzen hastea.	Tratamiento del tema desde los valores y las actitudes.	
KAREAGA GOIKOA (BASURI)	Tutoretza: Jarrerak eta baloreak	Sí		Lehenengo Hezkuntza.	Gaur egun arlo honetan egon diren aldaketak, material, teknika eta berriak ezagutzea. Gure tutoretzarako programazioan ikasitako hainbat eduki praktikan ipintzea.	Afianzamiento de las sesiones de tutoría.	

CENTRO	TÍTULO DEL PROYECTO O EXPERIENCIA	APROBADO POR EL DPTO.		ETAPA/S A LAS QUE AFECTA	DESCRIPTORES: BREVE LISTADO DE ASPECTOS QUE TRABAJA	LO MÁS DESTACABLE DEL PROYECTO	POSIBILIDADES DE GENERALIZACIÓN
		Sí	No				
URBI BHI (BASURI)	Aniztasunarekiko arreta eta elkarbizitzarako hezkuntza.	Sí		Bigarren Hezkuntza.	Kontextualizazio teorikoa: «Arrizku soziala/Faktore eragileak/Arrisku sozialaren indikatzaileak». Tipologia familiarra: praktikatik abiatuz kasuen azterketa eta trebaketa. Ikastetxe eta irakaslearen rola: zer egin dezake ikastetxeak eta zer irakasleriak, ikasle hauei babesa eskeintzeko. Irakasleriaren prestakuntza, estrategiak eta baliabideak ikasle gatazkatsurekiko.	El primer aspecto es el de formación y concienciación del profesorado. Después tienen intención de establecer protocolos de actuación según los casos.	
APERRIBAI (GALDAKAO)	Educación emocional: Formación del profesorado en Educación Emocional.	Sí		Lehenengo Hezkuntza.	Concepto de inteligencia emocional. Marco conceptual de las emociones. Tipología de las emociones. Conocer las propias emociones. Controlar las emociones.	Incide, principalmente, en la formación del profesorado.	
LOPE DE VEGA (BASURI)	Acción tutorial	Sí		Lehenengo Hezkuntza.	Se han establecido cuatro ámbitos: Integración y acogida del alumnado. Desarrollo y adaptación personal, escolar y social. Funcionamiento y organización del grupo. Adquisición y mejora de los hábitos de trabajo.	Han elaborado actividades específicas para trabajar los dos primeros ámbitos en todos los ciclos.	

CENTRO	TÍTULO DEL PROYECTO O EXPERIENCIA	APROBADO POR EL DPTO.		ETAPA/S A LAS QUE AFECTA	DESCRIPTORES: BREVE LISTADO DE ASPECTOS QUE TRABAJA	LO MÁS DESTACABLE DEL PROYECTO	POSIBILIDADES DE GENERALIZACIÓN
		Sí	No				
SAN JOSÉ (BASAURI)	Educación para la convivencia	Sí		Lehenengo Hezkuntza.	<p>Buscar soluciones a los problemas de convivencia que surgen en secundaria.</p> <p>Analizar la realidad de la situación.</p> <p>Llevar a cabo estrategias generales para la solución.</p> <p>Llevar a cabo estrategias individuales para casos particulares.</p>		
ORDUÑA LHI (ORDUÑA)		Sí		Lehenengo Hezkuntza.	<p>Irakasleen formakuntza prozesuan ANIZTASUNA, ELKARBIZITZA eta GATAZKEN inguruan teoria mailan landu, aztertu eta sakondu.</p> <p>Lana gauzatu ahal izateko behar den laguntza teknikoa lortu.</p> <p>Elkarbizitza giroa landu, hezkuntza komunitatean hobetzeko.</p> <p>Gatazkek konpontzeko trebetasunak garatzen lagundu.</p> <p>Baloreak eraikitzen lagundu.</p>	Es una toma de contacto con los diferentes temas.	

CENTRO	TÍTULO DEL PROYECTO O EXPERIENCIA	APROBADO POR EL DPTO.		ETAPA/S A LAS QUE AFECTA	DESCRIPTORES: BREVE LISTADO DE ASPECTOS QUE TRABAJA	LO MÁS DESTACABLE DEL PROYECTO	POSIBILIDADES DE GENERALIZACIÓN
		Sí	No				
COMPAÑÍA DE MARÍA (ORDUÑA)	Trabajo Cooperativo y Autorregulación de los aprendizajes.	Sí		Lehenengo Hezkuntza. Bigarren Hezkuntza. (1. zikloa)	<p><b>TRABAJO COOPERATIVO.</b> Aprendizaje de la cooperación y cooperación para el aprendizaje. El desarrollo de Habilidades Cooperativas. Técnicas de trabajo Cooperativo. Posibilidades reales de contextualización del Trabajo Cooperativo en las diversas etapas y en las diferentes áreas Elaboración, desarrollo y evaluación de unidades de programación. Funciones y papel del profesorado. Evaluación del trabajo en grupos cooperativos. Elaboración de registros de valoración del trabajo del grupo y del trabajo de cada miembro del grupo.</p> <p><b>AUTORREGULACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.</b> La regulación continua de los aprendizajes: conceptualización y requisitos a tener en cuenta en su desarrollo. El conocimiento reflexivo o la conciencia sobre el aprendizaje, Modalidades de gestión social.</p>	Empezando por la diversidad-convivencia han terminado en la necesidad de modificar la metodología y hacer partícipes a los alumnos y alumnas en dicha modificación. La convivencia no se trabaja en abstracto sino sobre la realidad cotidiana del aula.	

CENTRO	TÍTULO DEL PROYECTO O EXPERIENCIA	APROBADO POR EL DPTO.		ETAPA/S A LAS QUE AFECTA	DESCRIPTORES: BREVE LISTADO DE ASPECTOS QUE TRABAJA	LO MÁS DESTACABLE DEL PROYECTO	POSIBILIDADES DE GENERALIZACIÓN
		Sí	No				
I.E.S. ANAITASUNA (ERMUA)	Elkarbizitzarako hezkuntza. Bitertakaritza.	Bai		D.B.H. Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zer da bitertakaritza.</li> <li>- Bitertakarien ezaugarriak eta prestakuntza.</li> <li>- Zein kasutan erabili bitertakaritza.</li> <li>- Bitertakaritzaren abantailak.</li> <li>- Ikastetxe batetan bitertakaritzaren ezarpen prozesua.</li> <li>- Sortzen diren gatazken konponbidea.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ikasleen erantzun positiboa.</li> <li>- Gurasoen aldetik inplikaziorik eza.</li> <li>- Bideratzen ari diren istiluak.</li> <li>- Irakasleak zein ikasleak jasotzen ari diren prestakuntza.</li> </ul>	Hauxe de bigarren urtea. Datorren urtean seguraski jarraituko duela pozik daude eta. Gurasoak inplikatzeari zaila ikusten dute. Proiektua D.B:H. osoan martxan jarri da.
SAN FRANCISCO (BERMEO)	Mundilab	Bai		Lehenengo Hezkuntza.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kulturartekotasuna</li> <li>- Baloreak (Adibidez lehen hezkuntzako 1. zikloan haurren eskubideak lantzen dituzte). (Amaraberri metodologiaren barruan integratzen dituzte aspektu guztiak, eta haien curriculum proiektuan sartuta dute dena. Ekintza batzuk tutoretzetan lantzen dira eta beste batzuk curriculum barruan.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ikasleen erantzun positiboa.</li> <li>- Gurasoen aldetik inplikaziorik eza.</li> <li>- Bideratzen ari diren istiluak.</li> <li>- Irakasleak zein ikasleak jasotzen ari diren prestakuntza.</li> </ul>	Hauxe de bigarren urtea. Datorren urtean seguraski jarraituko duela pozik daude eta. Gurasoak inplikatzeari zaila ikusten dute. Proiektua D.B:H. osoan martxan jarri da.
LES CRUCES (BARAKALDO)	Plan para la respuesta a la diversidad y mejora de la convivencia en el IES Cruces.	Sí		ESO (1º ciclo)	<p>Formación para el profesorado de 1º de la ESO.</p> <p>Programa para la mejora del nivel lingüístico.</p> <p>Desde las asignaturas trabajan las capacidades básicas que están en la base del aprendizaje autónomo.</p> <p>Modificación de variables organizativas: agrupamientos, organización del profesorado y de recursos...</p>	<p>Existencia de un equipo motor muy potente.</p> <p>Implicación del equipo docente.</p> <p>Programa de ayuda al estudio (tardes).</p> <p>Respuesta a la Diversidad, a través de: Intervención en el aula ordinaria, dos profesores por aula y la intervención en PIEE.</p> <p>Se reduce el número de profesores por aula en todos los grupos.</p>	<p>Es el segundo curso del proyecto.</p> <p>Es factible ya que se generalizan todo tipo de recursos.</p> <p>Se mejora la convivencia en el centro y la competencia profesional mediante la reflexión y la experimentación conjunta.</p> <p>Se logra aumentar el porcentaje de éxito escolar.</p>

CENTRO	TÍTULO DEL PROYECTO O EXPERIENCIA	APROBADO POR EL DPTO.		ETAPA/S A LAS QUE AFECTA	DESCRIPTORES: BREVE LISTADO DE ASPECTOS QUE TRABAJA	LO MÁS DESTACABLE DEL PROYECTO	POSIBILIDADES DE GENERALIZACIÓN
		Sí	No				
CEP GABRIEL CELAYA (PORTUGALETE)	Inteligencia emocional aplicada a la convivencia en el centro.	Sí		Infantil y primaria.	Formación de todo el claustro. Programa para la introducción de la inteligencia emocional aplicada a la convivencia. La autoestima y el autoconocimiento del alumnado. Aplicación en el aula de los principios de la inteligencia emocional.	Asentar unas bases de convivencia. Modos de superar los conflictos. La identificación y expresión de sentimientos. La creación de un clima de respeto y de confianza en positivo en todos los espacios del centro.	Es el primer curso del Proyecto. Se necesita mucha formación, análisis y reflexión previa sobre la inteligencia emocional. La participación de todo el claustro es importante para fomentar en TODO el centro actitudes positivas: saber escuchar, interpretar, comunicar las emociones propias y ajenas. Sirve para elevar la baja autoestima que se detecta en muchos alumnos.
COLEGIO LA INMACULADA – HIJAS DE JESÚS (BILBAO)	Educación para la convivencia.	Sí		Primaria y ESO.	Elaboración de normas de convivencia. Comisiones de convivencia en el aula. El papel de los delegados. La acción tutorial. El trabajo cooperativo.	El proceso de formación seguido por el claustro. La participación de la comunidad educativa en general. El diagnóstico de centro realizado (virtudes y defectos). Proyecto de formación sistemático y organizado.	
CEP TXURDINAGA ESKOLA (BILBAO)	El desarrollo personal del alumno y alumna.		No	Infantil y primaria.	El desarrollo como tema transversal en el trabajo de centro. Educación en valores. La acción tutorial. El pentsaleku, actividades de autoevaluación del alumnado, La organización y sentido de las salidas.	Actividades transversalmente desarrolladas. Definición del modelo de persona. Relación constante de lo académico y lo personal.	

CENTRO	TÍTULO DEL PROYECTO O EXPERIENCIA	APROBADO POR EL DPTO.		ETAPA/S A LAS QUE AFECTA	DESCRPTORES: BREVE LISTADO DE ASPECTOS QUE TRABAJA	LO MÁS DESTACABLE DEL PROYECTO	POSIBILIDADES DE GENERALIZACIÓN
		Sí	No				
CEP MÚGIKA SOLOKOETXE (BILBAO)	La mediación entre iguales.		No	Infantil y Primaria.	La mediación entre iguales. Creación del grupo mediador en conflictos. La gestión de espacios comunes. La responsabilidad y el papel del alumnado en la resolución de conflictos.	La mediación espontánea y en espacios no formales. La creación por voluntarios/as del grupo mediador en conflictos. La formación del grupo mediador. El papel de las tutoras responsables del grupo mediador.	
CEP ARTATZE (BILBAO)	Comunidades de aprendizaje y resolución en conflictos.	Sí		Infantil y primaria.	La relación con las familias y su implicación en la marcha del centro. La resolución de conflictos. El juego cooperativo.	El papel del mediador escolar. La participación de las familias. Las actividades de convivencia y cooperación.	
BARANDIARAN DBH (LEIOA)	Convivencia escolar.	Sí		ESO.	Formación profesorado Programa de acción tutorial implementación en las aulas. Resolución de conflictos	Aplicación en el aula del programa del equipo de Ramón Alzate para la resolución del conflictos.	Tercer año de experiencia.
LARRABETZU LHI (LARRABETZU)	Elkarbizitza.	Sí		Primaria.	Formación del profesorado. Formación de padres y madres. Trabajo en el aula y trabajo conjunto con las familias en el «estudio de casos».	La formación de las familias ha alcanzado al 80 %. Las familias trabajan en casa «casos» que luego se trabajan en el centro. Grandes a pesar de ser el primer año. De hecho la APyMA está buscando alternativas de formación continua relacionadas con el tema.	

CENTRO	TÍTULO DEL PROYECTO O EXPERIENCIA	APROBADO POR EL DPTO.		ETAPA/S A LAS QUE AFECTA	DESCRIPTORES: BREVE LISTADO DE ASPECTOS QUE TRABAJA	LO MÁS DESTACABLE DEL PROYECTO	POSIBILIDADES DE GENERALIZACIÓN
		Sí	No				
LAMIAKO LHI (LEIOA)	Comunidades de aprendizaje, intervención comunitaria e contratos de aprendizaje.	Sí		Primaria e infantil.	La escuela abierta a la comunidad. La comunidad participando en la escuela.	La participación de las familias en el centro ha generado un clima excepcionalmente bueno, lo que redonda, junto al cambio metodológico, (educación cooperativa y dialógica con intervención simultánea de varios adultos en el aula) en una «vivencia» de la convivencia.	Todas. Segundo año de experiencia oficial pero sus efectos son irreversibles.
GOIKOLANDA LHI (ERANDIO)	Desarrollo de actividades sociales.	Sí		Primaria.	La educación sensorial, el desarrollo de la autoestima y de las relaciones sociales a través de juegos formativos. Habilidades de comunicación.	La conciencia de la necesidad de un desarrollo de la educación del cuerpo y sensorial como base para la construcción de relaciones interpersonales y sociales sanas.	Han empezado con un ciclo, aunque en la actualidad la formación ligada al proyecto se realiza a nivel de claustro.
BARANDIARAN Y ALTZAGA-(B08) (LEIOA Y ERANDIO)  SAN NICOLÁS IK. Y FADURA DBH (B07) (GETXO)	Mundilab (Distintos niveles de experiencia y participación).	Sí		ESO y primaria.	La educación en valores; cooperación, respeto, derechos humanos, paz, género, desarrollo, interculturalidad. A través de la transversalidad, las nuevas tecnologías y el trabajo cooperativo.	El cambio metodológico que favorece nuevas relaciones del alumnado entre sí y de éste con el profesorado. El conocimiento de la realidad de una forma más eficaz. El desarrollo de la propia autoestima del alumnado mediante el trabajo cooperativo.	En los centros que empezaron antes (fadura) su implementación es un hecho (52 profesores). En los centros con menos experiencia dependerá de las dinámicas internas.
JADO COMPASIÓN (ERANDIO)	Cambio metodológico.	Sí		ESO, primaria e infantil.	Después de tres años de formación en «convivencia» deciden ahondar en los procesos que permiten, de raíz, favorecer climas propicios y desarrollo del «grupo».	La metodología de acción-investigación-acción planteada para detectar los cambios necesarios que faciliten la mejora de la convivencia en la educación.	A ser a nivel de claustro la posibilidad de generalización es grande, pero por la metodología aplicada aparecen demasiados campos para el cambio que hay que ir concretando.

CENTRO	TÍTULO DEL PROYECTO O EXPERIENCIA	APROBADO POR EL DPTO.		ETAPA/S A LAS QUE AFECTA	DESCRIPTORES: BREVE LISTADO DE ASPECTOS QUE TRABAJA	LO MÁS DESTACABLE DEL PROYECTO	POSIBILIDADES DE GENERALIZACIÓN
		Sí	No				
BETIKO IK. (GETXO)	Autoestimaren garapena.	Sí		ESO, Primaria e infantil.	Formación de profesorado en autoestima, habilidades sociales y conductas disruptivas. Aplicación al aula en la ESO.	El profesorado ve la necesidad de trabajar sistemáticamente aspectos del desarrollo personal y del grupo que antes no se contemplaban y la eficacia del trabajo que está desarrollando.	Primer año. Se supone que en cursos consecutivos se generalizará a toda la ikastola.

### 3. Territorio: Gipuzkoa

CENTRO	TÍTULO DEL PROYECTO O EXPERIENCIA	APROBADO POR EL DPTO.	ETAPA/S A LAS QUE AFECTA	DESCRIPTORES: BREVE LISTADO DE ASPECTOS QUE TRABAJA	LO MÁS DESTACABLE DEL PROYECTO	POSIBILIDADES DE GENERALIZACIÓN
VIRGEN DEL CARMEN (PASAIA)	Comunidad de aprendizaje	Sí	Primaria	Superación de las desigualdades, aprendizaje cooperativo, dialogo igualitario, participación de la comunidad educativa.	El proyecto define claramente sus prioridades y pasa a dotar al centro de una estructura organizativa que posibilite el logro de las mismas. En los aspectos relacionados con la respuesta a la diversidad el centro activa un departamento de lenguas desde el que se definen las estrategias a seguir para que alumnos y alumnas logren el conocimiento oral y escrito del euskera y el castellano, el inglés como lengua vehicular y el respeto por la lengua y cultura portuguesa que tiene gran presencia en el entorno. El departamento de organización del centro a su vez coordina la participación de los diferentes agentes de la comunidad educativa e impulsa las estrategias metodológicas que guían el aprendizaje, gestionando los apoyos y recursos que favorecen la superación de desigualdades y la respuesta a la diversidad.	Con la incorporación de siete centros de Bizkaia al proyecto «comunidades de aprendizaje» se ha visto la necesidad de dar respuesta a las necesidades de formación y coordinación del profesorado y de asesores/as de las «comunidades de aprendizaje», por lo que se ha configurado un grupo de trabajo en torno a este proyecto. Así mismo con el objetivo de seguir ampliando la experiencia se ha impartido un curso GARATU de una semana de duración con liberación para el profesorado asistente en cada territorio. A este curso, en el territorio de Gipuzkoa ha asistido profesorado y equipos directivos que desean conocer e impulsar la experiencia en sus centros.

CENTRO	TÍTULO DEL PROYECTO O EXPERIENCIA	APROBADO POR EL DPTO.	ETAPA/S A LAS QUE AFECTA	DESCRIPTORES: BREVE LISTADO DE ASPECTOS QUE TRABAJA	LO MÁS DESTACABLE DEL PROYECTO	POSIBILIDADES DE GENERALIZACIÓN
	Elkartasuna Martxan.	Sí	Primaria.	El valor de la solidaridad, el diálogo entre los pueblos y las culturas para el logro y el desarrollo de la paz.	Se trata de un proyecto muy consolidado en el centro (9 años de desarrollo) y asumido por la totalidad del profesorado que compone el claustro del centro. Se desarrolla en las aulas de forma sistemática y programada, para lo que se valen de MUNDILAB (Hegoa), una propuesta que han ido incorporando al trabajo de tutoría. Además, se celebra cada curso en el centro (desde hace 3) la elaboración y el trabajo sobre un tema monográfico (monográficos de otros cursos: «el pueblo saharai», «el pueblo gitano», «las diferencias») en los que toman parte los padres/madres de alumnos/as del centro y otras asociaciones relacionadas con el desarrollo de estos monográficos.	El largo desarrollo que estos proyectos tienen en el centro, así como su consolidación en el trabajo sistemático del centro hacen difícil imaginarlo en otro centro, sin embargo Intxaurreondo ikastola podría ser un centro que motivara y ayudara a otros centros que quieran iniciar esta trayectoria.

CENTRO	TÍTULO DEL PROYECTO O EXPERIENCIA	APROBADO POR EL DPTO.	ETAPA/S A LAS QUE AFECTA	DESCRIPTORES: BREVE LISTADO DE ASPECTOS QUE TRABAJA	LO MÁS DESTACABLE DEL PROYECTO	POSIBILIDADES DE GENERALIZACIÓN
OIANGUREN IKASTETXEAN	Bizikidetza.	Sí	Secundaria.	Se hace hincapié en los aspectos organizativos del centro para el logro de la convivencia: comisión pedagógica, comisión de convivencia, y también a nivel de aula, dotando tanto al profesorado como al alumnado de estrategias de resolución de conflictos y mediación de los mismos, que se producen tanto entre el alumnado como entre profesorado y alumnado.	El proyecto se propone la sustitución progresiva de medidas disciplinarias por el empleo de estrategias de resolución de conflictos y mediación.	El proyecto se propone dotar al centro de una estructura que permite dar soluciones rápidas y arbitradas a los conflictos que se producen en el centro. Se trata de una estructura relativamente sencilla que no requiere de recursos extraordinarios y de la que todos los centros podrían valerse para mejorar la convivencia.
	Aniztasuna eta Elkarbizitza.	Sí	Secundaria.	La tutoría sistemática en las aulas de los cuatro cursos de la etapa educativa. La figura del/ de la delegado/a de curso, la evaluación del alumnado y la metodología en el aula.	El profesorado inmerso en este proyecto se coordina con el profesorado de la etapa primaria. La etapa secundaria en este centro es de reciente creación y es por ello que este proyecto se impulsa desde la comisión pedagógica del centro como prioritario. Lo más destacable del proyecto lo encontramos en el protagonismo que se da al alumnado en su proceso de aprendizaje y la autorregulación de sus actitudes.	No se trata de un proyecto complejo de llevar a cabo por lo que puede decirse que es útil como ejemplo para otros centros en situaciones similares.

CENTRO	TÍTULO DEL PROYECTO O EXPERIENCIA	APROBADO POR EL DPTO.	ETAPA/S A LAS QUE AFECTA	DESCRIPTORES: BREVE LISTADO DE ASPECTOS QUE TRABAJA	LO MÁS DESTACABLE DEL PROYECTO	POSIBILIDADES DE GENERALIZACIÓN
	Elkarkidetzta, hezkuntza afectiboa eta tutoretza.	Sí	Primaria.	La construcción de la identidad de los sujetos más allá del estereotipo; la capacitación del alumnado para conocer y expresar su afectividad; analizar y revisar las situaciones de conflicto en el alumnado; revisar junto con el alumnado las normas de convivencia de la escuela, compartirlas e interiorizarlas.	Se trabaja de forma sistemática con el alumnado un tiempo semanal dedicado a la tutoría; se trata de un plan de trabajo para todo el curso escolar que se hace conocer a los padres y madres del alumnado para lograr su comprensión hacia el mismo. Las habilidades logradas por alumnos y alumnas se reflejan en sus informes de evaluación. Se trata de un plan utilizado como instrumento y estrategia por el centro para que a la hora de tomar decisiones con respecto al alumnado, éstas resulten arbitradas, coherentes y validas para la resolución de conflictos.	Se trata de un proyecto que pone especial atención en la variable género a la hora de tratar los conflictos que se producen tanto a nivel de centro como a nivel de aula: se vincula a proyectos que Emakunde lleva a cabo; se ve difícil generalizar esta línea de trabajo.

# Índice de tablas y gráficos

## Índice de tablas

TABLA	DESCRIPCIÓN	PÁG.
1	Conflictos más frecuentes en los centros escolares, según el alumnado	42
2	Forma de abordar los conflictos y actos de indisciplina del alumnado	46
3	Presencia de los programas de ECyP en el currículo escolar	87
4	Frecuencia con la que se tratan las habilidades intrapersonales e interpersonales	88
5	Contenidos de ECyP en los que más se debe incidir en su centro educativo	88
6	Forma en que se llevan a cabo los programas de ECyP	89
7	Actividades en los programas de ECyP	91
8	Papel del equipo directivo en la ECyP: lo que se hace	92
9	Demandas del profesorado para implicarse en la ECyP	94
10	Formas de implicación de las familias en la ECyP	97
11	Ideas asociadas al conflicto vasco, agregadas y agrupadas en categorías, en porcentajes	102
12	Centros que han rechazado participar según titularidad, municipio y Territorio	126
13	Distribución de las muestras determinadas y obtenidas y margen de error	127
14	Distribución de los centros de la CAPV por Territorio	128
15	Distribución de los centros por titularidad en la CAPV	128
16	Distribución de los centros por etapa educativa en la CAPV	128
17	Distribución de los centros por tamaño según el número de alumnado en la CAPV	129
18	Distribución de los centros por zonas	129
19	Distribución de los centros con alta presencia del alumnado procedente de un medio sociocultural y económico bajo	131
20	Distribución de los centros según presencia de alumnado procedente de un medio sociocultural y económico elevado	131

TABLA	DESCRIPCIÓN	PÁG.
21	Distribución de los centros por ubicación en zonas de mayor implicación de la Izquierda Abertzale	131
22	Distribución del alumnado por modelo según titularidad de Araba. Etapa infantil-primaria	132
23	Distribución del alumnado por modelo según titularidad de Araba. Etapa secundaria	132
24	Comparación de la muestra de profesorado obtenida en Araba con el universo y factor de ponderación. Etapa infantil-primaria	132
25	Comparación de la muestra obtenida de profesorado en Araba con el universo y factor de ponderación. Etapa secundaria	133
26	Comparación de la muestra obtenida de padres-madres en Araba con el universo y factor de ponderación. Etapa infantil-primaria	133
27	Comparación de la muestra obtenida de padres-madres en Araba con el universo y factor de ponderación. Etapa secundaria	133
28	Comparación de la muestra obtenida de alumnado en Araba con el universo y factor de ponderación. Etapa secundaria	134
29	Distribución del alumnado por modelo según titularidad de Bizkaia. Etapa infantil-primaria	134
30	Distribución del alumnado por modelo según titularidad de Bizkaia. Etapa secundaria	134
31	Comparación de la muestra obtenida de profesorado en Bizkaia con el universo y factor de ponderación. Etapa infantil-primaria	135
32	Comparación de la muestra obtenida de profesorado en Bizkaia con el universo y factor de ponderación. Etapa secundaria	135
33	Comparación de la muestra obtenida de padres-madres en Bizkaia con el universo y factor de ponderación. Etapa infantil-primaria	135
34	Comparación de la muestra obtenida de padres-madres en Bizkaia con el universo y factor de ponderación. Etapa secundaria	136
35	Comparación de la muestra obtenida de alumnado en Bizkaia con el universo y factor de ponderación. Etapa secundaria	136
36	Distribución del alumnado por modelo según titularidad de Gipuzkoa. Etapa infantil-primaria	136
37	Distribución del alumnado por modelo según titularidad de Gipuzkoa. Etapa secundaria	137
38	Comparación de la muestra obtenida de profesorado en Gipuzkoa con el universo y factor de ponderación. Etapa infantil-primaria	137
39	Comparación de la muestra obtenida de profesorado en Gipuzkoa con el universo y factor de ponderación. Etapa secundaria	137
40	Comparación de la muestra obtenida de padres-madres en Gipuzkoa con el universo y factor de ponderación. Etapa infantil-primaria	138
41	Comparación de la muestra obtenida de padres-madres en Gipuzkoa con el universo y factor de ponderación. Etapa secundaria	138

TABLA	DESCRIPCIÓN	PÁG.
42	Comparación de la muestra obtenida de alumnado en Gipuzkoa con el universo y factor de ponderación. Etapa secundaria	138
43	Criterios de clasificación socioeconómica de los centros seleccionados atendiendo al porcentaje de alumnado que percibe beca	139
44	Distribución de la muestra por clase social según tipo de colectivo entrevistado	140

## Índice de gráficos

GRÁF.	DESCRIPCIÓN	PÁG.
1	Relaciones en los centros escolares	38
2	Valoración de las relaciones por parte del profesorado, según el nivel socioeconómico del alumnado	39
3	Valoración del conflicto	40
4	Frecuencia de las situaciones de indisciplina y de violencia en el centro y en el aula	43
5	Percepción del incremento de indisciplina	44
6	Percepción del incremento de violencia	44
7	Sentimientos del alumnado	48
8	Miedos del alumnado ante sus profesores y los compañeros	48
9	Frecuencia de conductas inadecuadas entre el alumnado de infantil-primaria	49
10	Frecuencia de conductas inadecuadas entre el alumnado de secundaria	50
11	Conductas discriminatorias entre el alumnado	52
12	Conductas inadecuadas entre el profesorado	53
13	Conductas inadecuadas del alumnado hacia el profesorado	54
14	Conductas inadecuadas del profesorado hacia el alumnado	55
15	Conductas inadecuadas de los padres y madres hacia el profesorado	56
16	Conductas inadecuadas del profesorado hacia los padres y madres	57
17	Frecuencia de enfrentamientos por razones ideológicas, en secundaria	58
18	Factores familiares y relaciones que inciden en la conducta del alumnado	60
19	Factores sociales que inciden en la conducta del alumnado	61
20	Factores escolares que inciden en las conductas inadecuadas del alumnado	62
21	Factores relacionales y organizativos de la escuela que facilitan la convivencia	64
22	Promoción de la convivencia escolar mediante la participación (situación actual)	65
23	Promoción de la convivencia escolar mediante la participación (situación deseada)	66
24	Influencia de los factores didácticos en la promoción de la convivencia escolar (situación actual)	67

GRÁF.	DESCRIPCIÓN	PÁG.
25	Formas de implicar a las familias en la convivencia escolar (situación actual)	69
26	Ideas asociadas a educación para la convivencia y la paz (en E. secundaria)	74
27	Necesidad de la ECyP en los centros escolares	80
28	Postura ante la ECyP	81
29	Necesidad de la ECyP en los centros escolares	82
30	La ECyP se explicita en los planteamientos institucionales de los centros	84
31	La ECyP debería incluirse en los planteamientos institucionales de los centros	85
32	La ECyP en los centros escolares según los padres y madres	86
33	Etapa en que se ha de impartir ECyP	89
34	Papel que debería desempeñar el equipo directivo en la ECyP	93
35	Promoción de la convivencia por parte del profesorado	94
36	Plan de formación del profesorado en ECyP	94
37	Apoyo de la Administración a la ECyP	95
38	Apoyo de la Administración a la ECyP	95
39	Medios necesarios para la ECyP	96
40	Colaboración de los padres y madres en la ECyP	97
41	Ideas asociadas al conflicto vasco: respuestas «no sabe / no contesta»	102
42	Valoración del contexto sociocultural y político vasco como factor favorable o desfavorable para educar para la convivencia y la paz	103
43	Incidencia del conflicto vasco en la vida escolar	104
44	Actividades del profesorado sobre el conflicto vasco	107
45	Actividades que debería realizar el profesorado en torno al conflicto vasco	107
46	Actividades del alumnado ante el conflicto vasco	108
47	Actividades que deberían realizarse con el alumnado ante el conflicto vasco	109
48	Actividades del alumnado sobre el conflicto vasco. Respuestas «no sabe / no contesta»	110
49	Actividades de las familias en torno al conflicto vasco	111
50	Actividades que realiza la administración educativa en relación con el conflicto vasco	112
51	Actividades que debería realizar la administración educativa en torno al conflicto vasco	113