

EDU

PERSPETIVAS  
E DESAFIOS

MARIA FORMOSINHO  
JOÃO BOAVIDA  
MARIA HELENA DAMIÃO

CA

ÇÃO

IMPrensa DA  
UNIVERSIDADE  
DE COIMBRA  
COIMBRA  
UNIVERSITY  
PRESS

**Salvador Peiró i Gregòri**

Universidad de Alicante, Espanha

**Azucena Ochoa Cervantes**

Universidad Autónoma de Querétaro, México

## **LA EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA EN EL SIGLO XXI**

### **Introducción**

La educación sigue una interrelación de procesos, uno es la socialización (Marín, 1972, p. 51-91). Este enfrenta al sujeto en una situación antinómica: por una parte insertarse en comunidades, condicionantes de su vida, por otra sus intereses, aspiraciones, etc. Por una parte se adapta, por otra hay inconformismos. En esto hay un continuo balance, con equilibrios y crisis. Pero en las aulas escolares no se presentan de repente, hay una cadena que comienza por la inatención, seguida por la interrupción (disruption), luego vendrían las indisciplinas (tirar cosas, hablar mientras se explica, insultar, etc.) y, si no se solucionan educativamente las anteriores, surgen violencias.

Para lograr el fin educativo uno ha de intervenir creativamente, construyendo su personalidad (Quintana, 1984, p. 101). En tal proceso pueden fallar unos u otros condicionantes, incluso la inadecuada solución de los conflictos, entonces sucede la di-socialización (Rössner, 1977) o imperfección en las relaciones sociales del educando. Si persiste en una interacción con formas endémicamente negativas tenemos personalidades antisociales, inmorales, desorganizadas o sociopatológicas (Nisbert, 1975, p. 52). Estamos en la catalogación durkheimiana de anomia, incorporado por Merton para estudiar la desviación social.

### **1. Problemas ciudadanos y retos educativos**

La insumisión o la indisciplina constituyen, pues, un problema serio. Lo es no sólo porque hace profundamente incómoda la labor de mu-

chos docentes, sino porque a fin de evitar esta insumisión, más que por sentido pedagógico, en los centros educativos se impone a los alumnos el silencio, la inmovilidad, la prohibición de comunicarse entre sí, etc., hasta tal punto que ciertos profesores adoptan una actitud tan severa que hace que impere el terror en sus clases, actitud esta nada beneficiosa para lograr el dominio de sí. También suele darse la actitud contraria por parte de algunos profesores que claudican de antemano frente a los alumnos y se entregan, para ganarse sus simpatías, a una desaconsejable demagogia. Y es que los extremos no son la virtud.

En España, Elena Martín, al analizar los datos escolares sobre las agresiones, la exclusión social, ignorar a terceros, etc., constata que esta disconvivencialidad aumenta con el curso del tiempo, mientras que no dejar participar disminuye. La frecuencia de las conductas problemáticas decrece en la medida en la que aumenta la gravedad. Por otra parte, el insulto es más frecuente en las chicas de primero. Asimismo, las chicas de segundo ciclo tienden menos a agredir que sus compañeras del primero, por medio de los ataques a propiedades, tendencia que es significativa a la hora de esconder cosas. Mientras que en los chicos se mantienen los porcentajes, un mayor número de ellos, comparados con sus compañeras, se declara autor de todas las modalidades físicas de agresión, indirectas o directas. En el caso de pegar sí hay una disminución entre el primero y segundo ciclo tanto en los chicos como en las chicas. Finalmente, no se producen diferencias respecto al género y al curso en los otros tipos más serios de amenazas (obligar a hacer cosas mediante amenazas y amenazas con armas). En el caso del acoso sexual, se da una interacción entre género y curso. Las chicas manifiestan ser menos agresoras que los chicos y en su caso los porcentajes aparecen constantes a lo largo de los cursos mientras que en el caso de los varones se produce un incremento de primero a segundo para después descender paulatinamente en tercero y cuarto<sup>23</sup>. La actualización de datos de este curso académico, y en lo tocante a la zona este de España, se puede observar en el gráfico de abajo.

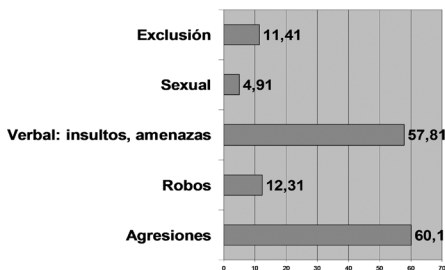
---

<sup>23</sup> Todos los tipos de maltrato por los que se ha preguntado tienen lugar en los centros docentes de secundaria españoles, si bien con un nivel de incidencia muy distinto.

## Ilustração 1 – Variables de disconvivencialidad en la comunidad valenciana: 2009

### VARIABLES DE DISCONVIVENCIALIDAD EN LA COMUNIDAD VALENCIANA: 2009.

Los crónicos son el 3 % del total (10 centros). Los % de incidencia son:



Fte. Consellería de Cultura, Educació i Esports. 23/02/2010

En México, el sondeo “Relaciones de maltrato e intimidación entre compañeros”, destaca que las patadas y los insultos son las formas más comunes de agresión. La encuesta precisa que 7.7 de cada 10 estudiantes de primaria y secundaria enfrentan esta situación en forma cotidiana y sin que algún profesor evite las agresiones. A pesar de que la violencia en las escuelas se genera en los salones de clase y en el recreo, los maestros no se dan cuenta al momento de los hechos<sup>24</sup>.

En relación a este tipo de agresiones se han realizado un creciente número de estudios en donde se pone de manifiesto que los protagonistas de estos actos son los alumnos (Olweus, 1978; Rugby & Slee, 1991; Dodge et al., 1990; Hirano, 1992; Whitney & Smith, 1993; Debarbieux, 1997; Funk, 1997; Peiró 2001, 2002, 2003, 2005, 2006 y 2007; Ortega, 1994, 1995; Ortega et al., 2001; Prieto, 2005; Velásquez, 2005; Chagas, 2005; Aguilera, Muñoz & Orozco, 2007). Sin embargo, las relaciones que se establecen en los centros escolares no sólo se dan con los pares, también se da la relación con el profesor, la cual es fundamental para que se produzca un clima adecuado para la convivencia educativa.

Hay investigaciones que se han llevado a cabo con el propósito de estudiar la percepción que tiene los profesores de la conducta rebelde de sus

<sup>24</sup> <http://www.eluniversal.com.mx/notas/566087.html>, 31 de diciembre, 2008. Elaborado y aplicado por la Secretaría de Educación del Gobierno Distrito Federal y la Universidad Interamericana.

estudiantes durante el desarrollo de la clase, bien en la educación primaria (Wheldall & Merrett, 1988), o en secundaria (Houghton, Wheldall & Merrett, 1988), argumentan que la problemática más grande se da en el nivel básico secundario. Las investigaciones de Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen & Rimpelä (2000) e de Sourander, Helstelä, Helenius & Piha (2000) han verificado que el incremento de las conductas contradictorias tiene lugar durante el primer ciclo de la secundaria y su decremento sucede más tarde, al final de esta fase educativa. Como tales hechos suceden en todas las asignaturas de cada área curricular (Ishee, 2004), los efectos son muy negativos para el logro de los fines del sistema educativo pues los docentes no pueden explicar las lecciones y emplean gran parte de su tiempo en ser meros cuidadores.

Según la OCDE (2009) en su informe TALIS, un 16% de los docentes emplean la mayor parte de su tiempo en “cuidar” a los estudiantes, por lo que ni enseñan, ni se muestran efectuando relaciones humanas “normales”. Tal pérdida de tiempo y energías se aprecia en que los directores de colegios de educación secundaria, en el 2004, dedicaban el 50 % de su tiempo a resolver casos de vandalismo y, en el 2006, el 66,66 % de su horario a proporcionar ayuda en los problemas convivenciales. La comentada situación suele desestabilizar tanto a estudiantes como a maestros (Fernández-Balboa, 1991; Esteve, 2006). Las conductas indisciplinadas de los estudiantes representan a menudo una fuente de tensión profesional, al ser cuestionando el trabajo realizado por el maestro (Graham, 1992), así como promover una distracción de los estudiantes no directamente implicados en los hechos. También es inquietante el abandono de la profesión (Esteve, 2005; Fernández-Balboa, 1991), situación que afecta especialmente a los docentes primerizos (Borko, Lalik & Tomchin, 1987).

Otros estudios recogen información acerca de la discrepancia entre las opiniones de los profesores y los alumnos acerca de la convivencia escolar, tendiendo, generalmente, por parte de los profesores a minimizar acciones que para los estudiantes tienen importancia para el desarrollo de un clima de convivencia adecuado (Marchesi & Rey, 2005; Chagas, 2005; Jares, 2008; Aguilera, Muñoz & Orozco, 2007).

Por otro lado, en el estudio titulado “Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores de secundaria ante situaciones que afectan la

convivencia escolar: el caso de Querétaro (México y Alicante, España)”, se concluye que los docentes estudiados cuentan con una gama muy limitada de actuaciones ante situaciones que pueden alterar la convivencia escolar lo que podría mostrar una falta de preparación de los profesores para enfrentar conflictos (Ochoa et al., 2010).

Ante los hechos indisciplinados, violentos, etc., en fin: disconvivenciales, Julián Martín Martínez, Presidente de la Asociación de Catedráticos de Instituto (ANCABA) manifiesta: Se vació la escuela de valores como la educación ciudadana (“la buena educación”), el comportamiento social, el saber estar, las normas de conducta, las mínimas reglas de urbanidad. Se pedía comprensión al profesor. La caída de valores en la escuela era coincidente con el vaciado social. Había que llevar la calle a la escuela, decían<sup>25</sup>. En suma, los fines educativos son difíciles de alcanzar no sólo por las condiciones sociales y económicas que vivimos. Los centros escolares deben recuperar un clima de convivencia adecuado para desarrollar individuos responsables, solidarios y promotores de los derechos humanos.

Sabemos que las relaciones humanas son complejas y por tanto siempre habrá problemas y conflictos. Si sólo nos quedamos en lamentaciones, o en saber las causas, contabilizar las manifestaciones y consecuencias, etc., toda la problemática escolar seguirá igual. A nuestro entender, hay que conocer lo mencionado, pero lo importante no es el hecho problemático, ni si hay más o menos, sino el sentido que se le da, a la interpretación de los conflictos. Sólo comprendiendo las raíces, se podrán solucionar los conflictos. Entonces surge la cuestión: ¿Cómo? Un primer acercamiento consiste en analizar las propuestas comunes de nuestros organismos supraestatales.

## **2. Relación de la problemática y las propuestas de organismos supranacionales iberoamericanos. Retos**

Desde la Unión Europea, algunos autores han generalizado el diagnóstico acerca de las fuertes tensiones a las que se enfrenta la educación.

---

<sup>25</sup> Publicado en *Magisterio* del 10 de enero de 2007 (<http://www.ancaba.net/jmartin22.htm>).

Delors (1996), plantea la tensión entre lo mundial y lo local, entre lo universal y lo singular, entre la tradición y la modernidad, entre el corto plazo y el largo plazo, entre la competencia y la igualdad de oportunidades, entre el desarrollo del conocimiento y la capacidad de asimilación del ser humano y entre lo espiritual y lo materia. Tensiones que sin duda la educación y la escuela tienen que hacer frente. Ante estas tensiones, Marchesi (2007) alerta de los riesgos que supone esta falta de consenso entre los fines de la educación y las demandas de la sociedad, a saber: a) aprendizaje superficial; b) el desequilibrio en la evaluación del aprendizaje; c) separación e igualdad; d) ¿con qué valores debe comprometerse la educación?; e) la difícil relación con las familias. Consideramos que otro riesgo puede ser la adopción pasiva de los cambios curriculares por parte de los profesores, lo que provoca un cambio en los documentos pero no un cambio de práctica.

Por otro lado, contamos con una serie de recomendaciones de distintas instancias internacionales (UNESCO, OEI) para poner atención en la educación para formar personas responsables, participativas y solidarias. En Iberoamérica, dichos organismos han planteado en líneas generales las características que debe tener la educación para enfrentar los nuevos retos. A continuación, mostramos algunas conclusiones y propuestas de cumbres iberoamericanas que pretenden delinear las características de la educación necesaria para esta región:

- Que los niños y niñas son sujetos de derecho y requieren de una educación integral de calidad, nutrición y salud que aseguren su supervivencia, crecimiento y el pleno desarrollo de sus potencialidades físicas, mentales y emocionales, a través del acceso a los bienes socioculturales, ampliando así el desarrollo de las capacidades relativas a la expresión, comunicación, interacción social, ética y estética, con vistas a iniciar su formación para una ciudadanía activa (OEI, 2000);
- La transformación de la educación exige la incorporación de los aspectos éticos y de formación cívica que demandan nuestras sociedades, así como una mayor relación con el entorno social,

de manera que fortalezcan nuestras democracias en el diálogo permanente (OEI, 2001);

- Que la educación inicial (desde el nacimiento y hasta la educación primaria o básica, según las distintas acepciones en los países) es un derecho de los niños y las niñas y constituye una etapa fundamental en la vida de las personas. En ella se asientan las bases del aprendizaje, la formación en valores, la capacidad de diálogo y tolerancia en las relaciones interpersonales, así como del entendimiento entre pueblos y culturas, contribuyendo a la eliminación de barreras que impiden la consolidación de una cultura de paz (OEI, 2002);
- Que la exclusión social se genera a partir de condiciones económicas, sociales y culturales que atentan contra los derechos humanos universales y que la educación puede contribuir a revertirla, favoreciendo así el desarrollo humano sostenible, con atención especial a los individuos o grupos excluidos por razones de etnia, género, desplazamientos migratorios, origen y riesgo social o discapacidades. Que los sistemas educativos pueden y deben contribuir a la eliminación del trabajo infantil, la deserción escolar, el analfabetismo y la discriminación, situaciones que, entre otras, reproducen la exclusión social. Que una educación de calidad para todos debe garantizar no sólo el acceso y la permanencia de niños, niñas y jóvenes en la escuela, sino también la igualdad de oportunidades para un desarrollo humano integral y un aprendizaje pertinente, que incluya el uso y la formación en las tecnologías de la información y la comunicación, que contribuya además a eliminar la brecha digital (OEI, 2003);
- La educación es una herramienta poderosa para impulsar el desarrollo humano sostenible, aumentar la productividad y la competitividad de los países en el mundo moderno. Reconocemos que dentro del concepto "educación para progresar" se encuentra implícita la educación ambiental, la cual tiene como finalidad impulsar en nuestros países un modelo de desarrollo económico en alianza con la naturaleza que incluya a los sectores menos favorecidos de nuestra sociedad, ya que no puede haber progreso sin armonizar nuestra relación con el medio natural y el entorno social (OEI, 2004);



- Que la educación de calidad para todos es un derecho que constituye un factor de primer orden para el desarrollo y la democracia, siendo necesario consolidarla como uno de los ejes centrales de las políticas públicas, para lo cual debemos promover acciones sostenibles y coherentes con las estrategias nacionales de desarrollo y dotar a las mismas con los recursos – humanos y económicos – necesarios para garantizar este derecho (OEI, 2005);
- Que construir el conocimiento, comunicarse con los otros, acceder y moverse en la sociedad de la información exigen actualmente desarrollar una capacidad de lectura que trasciende las prácticas y los soportes tradicionales, incluyendo el acceso a las tecnologías de la información y comunicación, así como una formación para su uso crítico, responsable y socialmente útil (OEI, 2006);
- Que la educación es una herramienta fundamental, a través de la cual Iberoamérica puede avanzar decididamente en la solución de sus más graves problemas: la pobreza y la desigualdad. Gracias a la educación, se forma a las personas en el ejercicio de la ciudadanía, se logran mayores niveles de protección para los grupos sociales más vulnerables y se fomenta la equidad en el acceso al bienestar (OEI, 2007);
- Que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han transformado el enfoque de la educación en cuanto a la generación y transmisión del conocimiento y plantean desafíos de tipo éticos que deben ser orientados por principios de equidad, solidaridad y respeto a la diversidad (OEI, 2009).

Podemos observar en las declaraciones, la idea que sobre la educación se tiene en Iberoamérica. La educación se concibe como un derecho de las personas y como una herramienta para el desarrollo humano integral, así como el desarrollo sostenible del entorno. Además la educación debe formar en valores para ejercer una ciudadanía activa para asegurar la equidad, la solidaridad, respeto a la diversidad. Se hace especial énfasis en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, ligada a la lectura y con uso crítico, no sólo competencial, haciendo un uso responsable y socialmente útil. También localizamos indicadores relativos

a la necesaria educación cívica, como requerimiento para ejercer la ciudadanía. No obstante, no podemos abundar en el concepto de ciudadanía sin abordar el concepto de convivencia, ya que es en este contexto en donde se debería aprender a ejercer y desarrollar una ciudadanía activa.

Es necesario promover la formación de ciudadanos impulsando los valores cívicos para desenvolverse y participar en sociedades plurales y complejas. Esto implica promover ciertos conocimientos, habilidades y valores necesarios para la vida en común. Valores cívicos y de convivencia que se encuentran consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, pues esta declaración es uno de los consensos internacionales más sólidos y difícilmente debatibles pues en éste se asientan los ideales de convivencia democrática. Habrá que pugnar entonces por recuperar la convivencia en los procesos escolares, impulsando el respeto y el ejercicio de los derechos fundamentales. Sin embargo, los derechos se conculcan porque no se efectúan los deberes.

### **3. Educar para la convivencia en un contexto social democrático**

Hay muchos eventos que relacionan la problemática arriba descrita y la convivencia<sup>26</sup>. Intuitivamente se puede entender el sentido de esta conexión. La Real Academia Española define la palabra convivencia como la acción de vivir juntos, sin embargo, es necesario ampliar esta definición pues observamos que en la convivencia existen niveles que definen las formas del vivir juntos.

Nos preguntamos qué modelo de convivencia se presenta en la estructura social actual. Nos referiremos al modelo de convivencia democrática, a una forma de relación entre personas que posibilita el despliegue de la libertad individual, que garantiza un espacio libre de interferencias para el desarrollo del proyecto de vida personal, al tiempo que le brinda las condiciones y oportunidades que hacen posible la participación de todos

---

<sup>26</sup> Se puede consultar el espacio virtual portugués, por ejemplo. <http://cantinhodacasa.blogs.sapo.pt/168349.html>

en la organización de la vida del centro. En esta forma de organización los protagonistas son los que asumen la responsabilidad de forjar las condiciones de paz, respeto y solidaridad. Esto implica que “las personas compartan tanto un conjunto de normas y reglas de convivencia, como un conjunto de valores (Camps y Giner, 1998).

No obstante, con el fin de centrar el proceso educativo, hay que tener presente que se definen tres niveles de convivencia (Peiró, 2009): (a) Convivencia subjetiva, que es de tipo microsocia, que sería vivida en grupos primarios (parejas, familia, grupos de amigos). Se trata de de la plasmación de la intimidad de las personas e implica autorrealización; (b) Convivencia social, que sucede mediante relaciones no tan íntimas ni tan directas, se trata de grupos secundarios, como en el caso del aula o el patio de recreo. Es una forma secundaria de modelo social, pero con manifestaciones de grupo primario (cara a cara), pero que no obstante, se organiza para el bien común; (c) Convivencia política, es cuando tendemos a la regulación de la pluralidad de opciones y concepciones sobre la manera de concretar el bien común.

Este último nivel es público y entran en juego marcos valorativos y normas que regulan el bien común. Sin embargo, las relaciones sociales de este nivel ofrece dos dimensiones: (a) intereses que implican libertad, pero que son individuales y (b) lo común de todo el grupo. Lo individual y lo social es lo que hace compleja la convivencia pues cada individuo tiene un conjunto de valores jerarquizados de diferente manera, por lo tanto se requiere regular las posibles divergencias con el fin de que haya orden. La convivencia pacífica implica entonces el respeto de normas que regulen las múltiples acciones y deseos humanos, es decir el cumplimiento de los derechos y el cumplimiento de las obligaciones que conlleva la convivencia. En suma, en la convivencia se pone en juego las condiciones para el funcionamiento de la democracia y el ejercicio de los derechos fundamentales.

La labor de la escuela no tiene sentido si no es para que luego el alumno pueda ser un ciudadano, al menos normal, por consiguiente, es preciso considerar este asunto desde el modelo pedagógico. Estamos por lo tanto en la convivencia educativa. Iniciamos este apartado definiendo la convivencia

educativa como “un entramado de relaciones interpersonales que se dan entre todos los miembros de la comunidad educativa, en el que se configuran procesos de comunicación, sentimientos, valores, actitudes, roles, status y poder (Ortega, 1997), en un tiempo y lugar determinados.

En la convivencia educativa estas relaciones interpersonales se desarrollan en dos dimensiones: la individual y la social. Lo anterior implica poner en juego las habilidades y valores individuales y los valores que la institución se propone potenciar en los estudiantes. Por lo anterior, la convivencia escolar reconoce que las relaciones interpersonales que entran en juego están cargadas de afectos y emociones, sin embargo, en la institución escolar éstos se ven atravesados por la normatividad. En esta regulación podemos observar los valores educativos que la institución se propone – PEC –, impactando de esta manera en el desarrollo emocional y social de los estudiantes.

Como podemos ver, la convivencia educativa resulta un concepto complejo, en el que convergen las siguientes variables:

- a) *Contexto social y económico.* La convivencia educativa está relacionada y condicionada al contexto social y económico en donde se desarrolla. Las condiciones sociales y económicas necesariamente impactan en los modelos de convivencia de las personas. En un mundo globalizado y moderno, no sólo cambian las formas de producción económica sino también las formas de relación entre las personas, al cambiar las formas de relación cambian también los valores implícitos en estas relaciones, así tenemos que los valores que priman en la sociedad actual son los instrumentales y utilitarios orientados al éxito, al triunfo y ascender en la escala social a toda costa (Peiró, 2009).
- b) *Relaciones interpersonales.* Los estudiantes se relacionan con adultos (docentes) y con sus pares, ambos cumplen diferentes funciones. En el caso de la relación con los adultos, le proporciona la seguridad necesaria para interactuar en grupo, pues es el adulto el que inicialmente marca la normativa y las tareas a seguir. Sin embargo, cuando el profesor tiene una percepción o expectativa diferente de los alumnos (no ajustada) pueden suscitarse las siguientes

conductas por parte del profesor: a) de apego hacia los alumnos que no crean problemas y tiene un buen rendimiento, b) de indiferencia hacia alumnos pasivos, introvertidos pero que no generan problemas, c) de preocupación hacia alumnos que no tienen buen rendimiento pero que son dóciles y d) de rechazo hacia quienes rinden poco y son percibidos como hiperactivos u hostiles (Díaz-Aguado, 1983). Estas conductas pueden determinar el tipo de interacciones, y esto a su vez, alterar la convivencia educativa. El alumno despliega actos con sus iguales que coadyuvan al desarrollo social, como la comunicación, la cooperación, la elaboración de sus propias normas. Además de lo anterior, los pares resultan una fuente de autoconocimiento y autoestima, pues es a través de esta interacción que los estudiantes reciben mensajes acerca de sus habilidades, actitudes y conocimientos.

c) *Características personales.* En el grupo existe una compleja dinámica de afectos y rechazos que dificulta o posibilita el buen funcionamiento, así como el desarrollo de habilidades sociales. En todos los grupos reconocemos alumnos que son bien aceptado por la mayoría y alumnos que son rechazado. Los niños populares gozan de amplia aceptación y prestigio entre sus pares. Esta aceptación genera sentimientos positivos para sí mismos y los demás y favorece actitudes y comportamientos de cooperación y altruismo. Por el contrario, la falta de popularidad y el rechazo suelen generar diferentes efectos en el comportamiento de los niños. Las agresiones suelen ser una característica frecuente. Los niños aislados pueden desarrollar sentimientos de inferioridad. El bajo rendimiento, el absentismo, el abandono temprano de los estudios suele estar relacionados con la falta de aceptación social.

d) *Las normas del grupo-clase* pueden ser explícitas o implícitas, pero que están presentes y regulan los comportamientos en situaciones concretas ¿Cómo se relacionan las normas con los valores para la convivencia educativa? Turiel (1984) afirma que el conocimiento social se da mediante las interacciones, es a través de éstas que el individuo va generando modos de comprensión. Las interacciones sociales se van regulando a partir de valores y normas, el autor

distingue que estas normas pueden aludir a prescripciones morales (cuando hacen referencia a obligatoriedad universal, por ejemplo no causar daño físico a otros) y las que aluden a convenciones sociales, es decir, las que tienen que ver con aspectos sociales relativos a un grupo en particular, por ejemplo, saludar de cierta manera. En las normas de grupo-clase, se dan ambos tipos y llevan implícitos valores. Es importante apuntar que en el centro escolar existen también normas que pueden influir en la dinámica de la convivencia educativa, pues si en el centro educativo se le da prioridad a las normas convencionales por encima de las normas morales, los alumnos estarán aprehendiendo valores relativos sólo a ese grupo social y no valores universales, por lo que hay que tener presente esta dimensión para una convivencia educativa adecuada.

e) *Las prácticas docentes.* Una de las variables más importantes para la convivencia educativa es la práctica de los docentes, pues si éstas no se corresponden con los fines educativos estamos frente a una incongruencia. En palabras de Esteve (2009), el éxito o el fracaso docente dependen de lo que el profesor hace en un entorno complejo, cambiante, dominado por tal cantidad de factores relacionales, sociales, emocionales e institucionales, es decir, no lo que dice hacer o lo que los documentos dicen debe hacer. Más aún en lo que tiene que ver con los valores educativos. “No siempre los objetivos de igualdad, participación, respeto, tolerancia, equidad y no discriminación que se asignan a la escuela, en declaraciones formales, tiene un adecuado cumplimiento y traducción a la praxis en el día a día de la educación” (Ortega et al., 1994). El mismo autor describe algunas actitudes que pueden convertirse en aspectos negativos de la relación maestro-alumno: 1. Actuar con rigidez, 2. Querer imponer ideas propias, 3. Pretender determinar todos y cada uno de los detalles con máximo rigor, 4. Negarse a las peticiones o sugerencias, 5. Aplazar continua e indefinidamente las decisiones, 6. No tolerar las diferencias, imponer uniformidad, 7. Culpar a los otros, 8. Impedir o boicotear la participación, 9. Atacar la posición de otros, 10. Pasividad en la participación, 11. Insistir,

reiterativamente, en que se tiene la razón, 12. Mostrar antipatía e incompreensión, 13. Pretender manipular al grupo o alguno de sus miembros, 14. Ahondar las divisiones, 15. Actuar tiránicamente. Por lo que podemos afirmar que las prácticas docentes son una variable que influye de manera determinante en la convivencia educativa. La escuela, en palabras de Camps (1994) es un lugar en donde se hace algo más que dar clase. Los alumnos aprenden comportamientos... Es inevitable que aprobemos unas conductas y desaprobemos otras, aunque no hagamos juicios de valor explícitos...

#### **4. Concreción axiológica de la convivencia educativa**

Si el docente es sólo competente, podría obviar u olvidar referentes tan fundamentales para la guía del proceso educativo, como “el desarrollo integral de cada educando”. La razón de esta afirmación se basa en que la convivencia educativa implica la puesta en juego de ciertos valores, pero estos valores deben de ser concretados en conocimiento y habilidades que se traduzcan en acciones. Es necesario formar a las personas para que puedan “ver cosas no sólo desde el punto de vista personal sino también según la perspectiva de todos los que están presentes” (Arendt, 1996). En suma, la convivencia educativa permite aprender a vivir con otros, pues la escuela es uno de los espacios de socialización privilegiados y en donde idealmente se aprenden las condiciones de la democracia. Apuntamos entonces a una educación para la convivencia que contribuya a formar ciudadanos responsables, participativos y solidarios.

Hemos constatado la necesidad de enjugar de valores todos los procesos didácticos. Se puede leer en las mencionadas declaraciones supraestatales iberoamericanas, pero antes por la interpretación de la antropología de el educando y del educador (Peiró, 1999), como condición indispensable para que el ciudadano sepa regirse con criterios propios y llegue a habituarse a partir de la asunción de tal dimensión valoral. En este orden de ideas, la OIE (1999) aconseja desarrollar los procesos educativos en relación: a) Con los derechos humanos y la de-

mocracia: dignidad, igualdad, justicia, protección de los derechos de todas las personas, libertad de participación, de palabra y de religión; b) Con la cooperación y la solidaridad: creencia en la paz y en la armonía, interdependencia de todas las personas, resolución de conflictos por medios pacíficos, entendimiento mutuo, cooperación y respeto entre individuos y sociedades, y cultura de paz y cooperación; c) Con la preservación de culturas: respeto por la familia y todos sus miembros, apreciación de la cultura propia, herencia cultural del mundo y de los logros de la humanidad, y conciencia del cambio social y cultural; d) Con el yo y el prójimo: conciencia de sí mismo, autovaloración, autoestima, autodisciplina, autocontrol, dominio de sí mismo, autonomía, autosuficiencia, respeto por los demás, amplitud de criterio, lealtad, honestidad, tolerancia, actitudes conciliadoras, curiosidad y creatividad; e) Con la tendencia al internacionalismo: conciencia de los deberes y derechos inherentes a la ciudadanía, respeto a la igualdad entre las naciones, armonía entre nacionalismo, regionalismo e internacionalismo y con conciencia de temas globales y de su solución pacífica; f) Con la protección al medio ambiente: interdependencia entre el hombre y la naturaleza, apreciación y compromiso con el mantenimiento y mejoramiento del medio ambiente para favorecer la supervivencia de todas las especies y protección del ambiente a largo plazo; g) Con valores y actitudes que favorezcan la espiritualidad: aspirar a la paz interior, libertad de pensamiento, conciencia, creencias y prácticas religiosas, respeto por las prácticas religiosas de otros e igual tratamiento de todas las religiones por el estado.

Siguiendo a Jares (1999), la idea central en la que se asienta el concepto de derechos humanos es el de la dignidad inherente a todo ser humano. La *dignidad* con sus tres cualidades esenciales: libertad, justicia e igualdad entre todos los seres humanos. Nos referiremos a la *libertad* como autonomía y por ende con responsabilidad; esto es: capaces de tomar sus propias decisiones sin trasgredir los valores y las normas comunes; en este sentido, estamos educando también en la responsabilidad, pues el individuo será capaz de responder por las acciones llevada a cabo en libertad. Estamos necesitados también de un trato



basado en la *igualdad*: igualdad de oportunidades sociales, económicas y culturales, pues mientras seamos indiferentes a la inequidad existente en muchas comunidades, el ideal de convivencia no podrá ser efectivo. De la conjunción de las tres categorías anteriores se requiere vivir en *tolerancia*: respeto activo hacia las personas con opiniones diferentes. La tolerancia implica respetar el modo de pensar y vivir de los otros y comprender que existen modos de ver la vida tan diversos como seres humanos existen, esto supone competencia en la comunicación y la escucha. También ha sido siempre una exigencia para el bien común la vivencia de la *justicia*, que en la Declaración Universal de los Derechos Humanos se define como “dar a cada uno las condiciones para vivir en libertad e igualdad”. No obstante, ya cabría introducirse en una dimensión máxima de la ética, tan ligada a la fraternidad, que se formula actualmente bajo el nombre de *solidaridad*. La solidaridad mantiene la idea de sentirse ligada a la humanidad, lo que significa actuar por una idea de justicia: “Exige el sentimiento, más aún el convencimiento, de pertenencia a una misma comunidad, de obligaciones compartidas de necesidades comunes” (Camps, 1994). Pero no se debe confundir la solidaridad con la caridad pues la solidaridad implica reflexionar sobre las injusticias y realizar acciones erradicarlas.

Hemos estado hablando de un nivel máximo de ética, lógicamente se puede formular otro sobre los mínimos morales. Cortina (2000, p. 19) define la ética mínima como conciencia de que socialmente sólo podemos exigirnos mutuamente esos mínimos de justicia. La autora establece como finalidad para esta ética el abrir el espacio a la ética intersubjetiva, al diálogo para recuperar las éticas de la benevolencia y que proteja la autonomía solidaria del ser humano, además de servir de base para el derecho justo, la política legítima, la religión que se somete a la crítica razonada. En este sentido, Audigier (2000, pp. 19-20) plantea como actitudes mínimas las siguientes y para toda la gente de las instituciones educativas: cooperación, participación, diálogo, respeto y obediencia (“políticamente incorrecto”). Por otro lado, la ética máxima no puede exigirse en la vida, por consiguiente, aunque la moral determinada, la opción política partidista, la religión algo tienen que decir respecto de la justicia y la felicidad, no son obligatorias.

Desmenuzando un tanto más este enfoque, tenemos el siguiente cuadro que concreta ambas dimensiones:

Ilustração 2 – Ètica màxima y ètica mìnima

ÈTICA MÀXIMA	ÈTICA MÌNIMA
1. Moral individual como diseño de una forma de vivir feliz. 2. Actitudes ante la vida 3. Proyectos concretos que comporten una propia regulación y que afectan a personas o grupos. 4. Escala de valores personal. Religión.	a) Moral cívica. Derechos Humanos. Justicia compartida. b) Mínimos axiológicos y normativos: - compatibles con una sociedad plural, - que favorecen la plena libertad para que cada uno alcance los máximos morales y... - desde la aplicación de la ética, posibilita que cada uno pueda tomar decisiones morales compartidas.

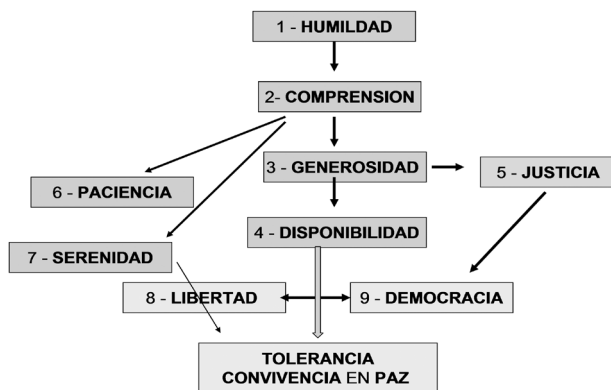
Con lo anteriormente expuesto nos referimos entonces a la formación cívica, formación ciudadana, o educar para ejercer la democracia. Pero, sabemos que la formación ciudadana “es un largo proceso que comienza con la socialización primaria en la familia y en las etapas iniciales de la escolaridad, con la internalización de actitudes, hábitos y comportamientos propios del grupo social” (Bolívar, 1999). Sin embargo, la referencia a los hábitos de la persona no se halla en los dos niveles éticos aludidos.

¿Son necesarios los hábitos humanos para educar? Con el fin de responder a esta cuestión, reflexionaré fenomenológicamente tomando en consideración un hecho. Para tal objetivo, pensemos que no es lo mismo obtener una nota alta, demostrando que uno sabe mucho de paz, o de convivencia, o de tolerancia, que ser tolerante, pacífico o convivencial. Lo primero no demuestra lo segundo, pero sí otorga cierta conciencia y atribuye responsabilidad. El cuadro de abajo<sup>27</sup> desea plasmar que sin humildad, uno no admite las posibles colaboraciones de otro; a la vez, esta carencia impide que se comprenda a terceros. Consecuentemente, es muy difícil ser generoso; aspecto necesario para que se viva la justicia,

<sup>27</sup> Esta explicación ha sido expuesta por Peiró, S. en los siguientes eventos: (1986) *I Symposium Nacional de Educación para la Tolerancia*. Unesco, Universidad de Granada; (1996) del *III Congreso Internacional de Filosofía de la Educación* (1999) *XVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*, y (2000) *XII Congreso Nacional y I Iberoamericano de Pedagogía*.

en los términos arriba mencionados. Por otra parte, la carencia de comprensión hará difícil ser paciente ante situaciones conflictivas, o mantener la serenidad para no agravar la espiral de la interrupción, indisciplina y violencias. A este respecto, recordemos que es conveniente dilucidar si el hombre es capaz de algo más que estrategia y visceralidad, si es capaz de comunicarse, si es capaz de com-padecer (Cortina, 2000, p. 41). De la generosidad podríamos propender a estar disponibles para la vida democrática en libertad, por lo que se podría convivir en paz. Pero, esto dentro de los conflictos normales, que toda vida social conlleva (cf. ilustração 3).

Ilustração 3 – Valores que establece la Constitución española



La justicia, democracia, libertad, tolerancia, paz y convivencia son valores que establece la Constitución española, los cuales son asumidos como educativos por las leyes reguladoras del sistema escolar. Entendemos que tales pueden bien incluirse como “ética mínima”. También se puede comprobar que se relacionan en los proyectos de educación de las instituciones escolares (PEC).

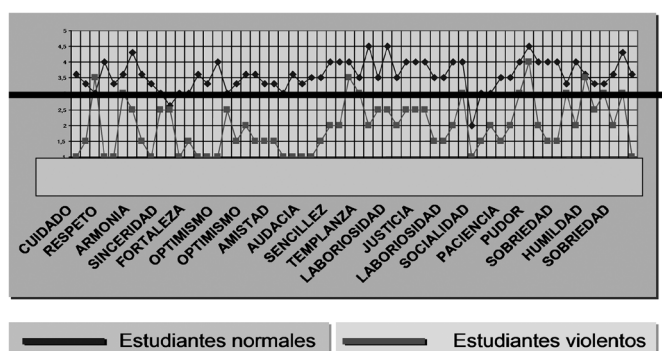
Por otra parte, recopilando las actitudes axiológicas que nos daba la fenomenología, referida a las experiencias sobre la solución de este tipo de casos, los principios del derecho, pactos y acuerdos internacionales, así como de investigaciones de casos y otras de tipo transversal,

encontramos que los estudiantes normales y problemáticos manifiestan estructuras de valores bien distintas. El gráfico de abajo es un ejemplo que manifiesta la primera de las investigaciones que un equipo que coordino hemos efectuado sobre este objeto.

Ilustração 4 – Un ejemplo que avala la necesidad de implicar los valores

**UN EJEMPLO QUE AVALA LA NECESIDAD DE IMPLICAR LOS VALORES. Actitudes axiológicas de los estudiantes.**

(IES de Alicante,2000. Opinión de docentes)

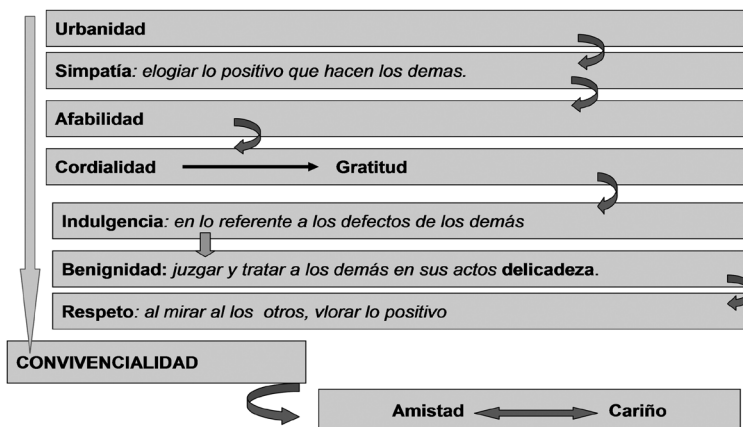


Desde entonces hemos detectado una distribución similar, observando que los valores humanos dotan a los escolares de tal madurez, que ofrecen cierta prudencia como para solucionar los conflictos sin causar problemas. Resultados similares nos han salido en otros estudios efectuados en Alicante durante cada año siguiente al inicial, así como en Zacatecas (2003), Buenos Aires (2007), Chile (Bío-Bío, 2008), Venezuela (Barquisimeto, 2009)<sup>28</sup>.

También fenomenológicamente, pero no para justificar lo humano para que los valores mínimos se cumplan, sino como reviviendo las diversas situaciones de relación social en aulas, pasillos, patios de recreo, etc., encontramos unos niveles de exigencia valoral ciudadana, cada vez más profundos. Si estudiamos el gráfico siguiente nos percataremos.

<sup>28</sup> Puede consultarse un estudio más exhaustivo en Peiró (2009).

## Ilustração 5 – Niveles de exigencia valoral ciudadana



Lo mínimo exigible sería la urbanidad. Posteriormente se definiría, como una especie de ética intermedia, la simpatía, la afabilidad, la cordialidad, la gratitud. Se puede valorar como introducción en una ética máxima la indulgencia, la benignidad, mientras que el respeto uniría estos dos conjuntos. Lo que si sería definitorio de una ética concreta y muy personal es la educación por y para la amistad y el cariño (máxima). Por tales hallazgos y la aproximación fenomenológica comprendemos que la ética mínima no podrían formar completamente la personalidad de la persona educanda, ya que les faltan elementos humanizadores, como las actitudes mencionadas anteriormente. Pero, además, pensemos si un escolar sin hábitos como orden, puntualidad, respeto, obediencia, “estudiosidad” (laboriosidad del alumno), etc. podría mantener el equilibrio y madurez que la institución les demanda, así como evitar el fracaso escolar. Por ende, como educar para la convivencia implica la tolerancia, la justicia, etc., según el cuadro primero, podemos demostrar que los valores democráticos no suelen llevarse a cabo en la realidad sin poseer previamente los humanos.

Corolariamente, junto a la ética mínima habría que concebir una ética intermedia, análogamente a la idea de Turiel (1984), compuesta adrede para este menester por la conjunción de virtudes humanas, que abonan la persona del escolar, propiciando un crecimiento del mismo en humanidad,

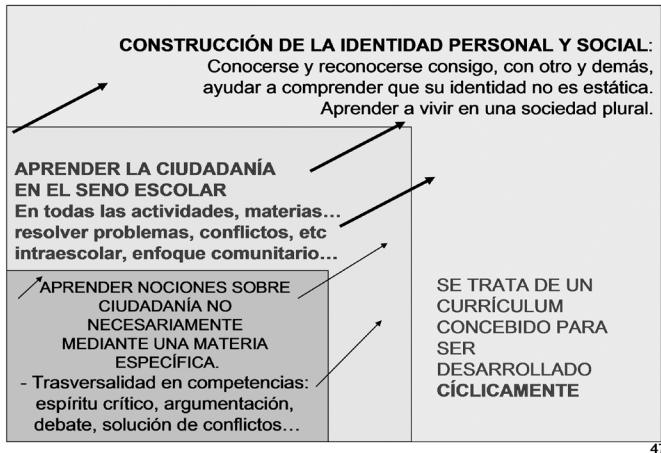
autocontrol, etc. (personalidad íntegra). Otro asunto es el propio de la ética máxima. Esta dimensión no tiene por qué desterrarse del sistema educativo, porque la moral, el derecho, la política, la religión algo tienen que decir respecto de la justicia y la felicidad, para lo cual la educación no debe abdicar (Cortina, 2000). Pero este nivel de máximos no ha de considerarse obligatorio o uniforme para todos. Lo que si habría que considerarlo de libre asunción, conforme a la responsabilidad del binomio padres-alumnos. Entonces, democratizando la institución docente, cabría abrirla a la participación efectiva de las madres y padres. De todos modos, la estructura de los niveles axiológicos de cada institución docente esta condicionado por el marco legal y la participación de los estamentos en lo tocante a la definición del PEC. Estaríamos hablando de la comunidad educativa (community education).

## **5. Condiciones para efectuar la educación para la ciudadanía en el siglo XXI**

Por las premisas anteriores, la educación para la ciudadanía, no necesariamente debe de estar incluida en el currículum formal como una asignatura, más bien debería de ir acompañada de prácticas congruentes a los propósitos que se ha planteado, siendo un fermento del proceso educativo, configurando el clima escolar. Osler y Starkey (2004), realizaron un estudio con el fin de ofrecer una perspectiva general del avance en el área de educación cívica, en lo que los autores llaman países industrializados. Coincidimos en algunas de esas observaciones, que definen el sentido de las acciones educativas. No obstante, añadimos otras consideraciones en la siguiente enumeración que prescribimos, corolarias de lo antedicho.

El primer y esencial requisito para una educación ciudadana exitosa es un marco de políticas claro. Se necesitan desarrollar marcos de políticas en todos los niveles, desde la escuela hasta los niveles nacionales. Pero, también dentro de cada institución e, inclusive, en cada aula hay procesos que tienden a ubicar al sujeto en la vida real. Esto es lo que desea reflejar el esquema de abajo (McAndrew et al., 1997).

## Ilustração 6 – Construcción de la identidad personal y social



La educación ciudadana exitosa debe de ir más allá de las estereotipadas clases de “civismo” en donde un maestro “enseña” a los estudiantes acerca de procedimientos legislativos o la ley electoral. La educación ciudadana anima a los estudiantes a ocuparse con temas públicos mayores, los principios subyacentes y las maneras que tienen para participar. No hay un enfoque único que garantice el éxito ya que mucho depende en ‘la preparación y entusiasmo de los maestros, la disponibilidad de recursos (especialmente tiempo de clases y dinero), lo apropiado de un plan de estudio y pedagogía para grupos particulares de estudiantes, el nivel de apoyo en la comunidad, la interacción con el resto del currículum y otros factores similares (Corporación Carnegie, 2003).

Esta educación requiere un clima escolar de apertura para debatir y discutir. Esto a su vez implica la adherencia explícita a un conjunto de valores comunes basados en ideales democráticos de libertad, igualdad y derechos humanos. Cuando esto tiene lugar, la educación ciudadana es por lo general una experiencia muy positiva para maestros y alumnos. Conlleva un aprendizaje activo y oportunidades para emprender investigaciones abiertas de temas que tengan real importancia social y política. Cuando los maestros tienen destrezas para utilizar métodos activos y confían en su propio entendimiento de los derechos humanos como

estándares internacionales, los estudiantes se involucran fácilmente con temas de ciudadanía y desarrollan confianzas y destrezas para la participación.

Habría que involucrar a todos los actores públicos y privados, oficiales y no gubernamentales, profesionales y voluntarios responsables del diseño, implementación y monitoreo de políticas educativas para la ciudadanía democrática.

La democracia obliga a las personas al respeto de las normas de convivencia social. Esto implica la supeditación de los ciudadanos a los ordenamientos jurídicos que los órganos legislativos elaboran mirando el bien común, un bien más valioso que el bien de un sólo individuo o grupo, partido, estamento, etc. En consecuencia, el correspondiente sistema de sanciones (positivas y negativas) serán medios para que la norma rija la convivencia. Pero, tal modelo carecerá de sentido educativo si no se halla “condimentado” por los valores, que darán sentido humanizante a cada una de las acciones que en el proceso de educación se generen.

El entrenamiento de los maestros para ser especialistas en ciudadanía requiere una base firme en estándares de normativas y expectativas internacionales, particularmente en derechos humanos. Esto es esencial pero no suficiente. También se requiere que los maestros pongan estos valores en práctica y la educación de los maestros necesita ofrecer oportunidades para ello. Un contexto en el cual tal experiencia es particularmente importante, ayudando a los estudiantes a combatir el racismo y promover la tolerancia y sus necesarias virtudes humanas con el fin de favorecer la unidad en la diversidad.

Las prácticas educativas juegan un rol importante en la preparación de los estudiantes para la ciudadanía. Las escuelas que modelan valores democráticos promoviendo un clima abierto para la discusión de temas e invitando a los estudiantes a tomar parte en la configuración de la vida escolar son efectivas promoviendo tanto el conocimiento cívico como la participación.

El aprendizaje exitoso para la ciudadanía también depende de enfoques participativos y activos de enseñanza y aprendizaje. Esto sólo puede ser asumido cuando ya hay en el salón de clases un grado de apertura y



confianza. Una evaluación de la Iniciativa de la Declaración de Derechos en las Escuelas (BORIS) en Irlanda del Norte (Reilly et al., 2005) notó que inicialmente un número de maestros estaban escépticos acerca del grado en el cual los estudiantes serían capaces de captar conceptos complejos relacionados con derechos constitucionales y humanos.

El aprendizaje de la educación para la ciudadanía debe basarse en enfoques de aprendizaje activo. Wales y Clarke (2005) identifican y ejemplifican los siguientes enfoques de aprendizaje activo: discusión, debate formal, investigaciones y proyectos, representación de roles, trabajo de grupos, preparación y realización de presentaciones, simulaciones, aprendizaje y comunicación con tecnología, participación y toma de responsabilidades, etc.

Llevar a cabo la educación cívica en las aulas no se concibe como el convertir las aulas en foros en donde haya siempre debates permanentes. Tampoco se trata de enseñar un mero procedimentalismo, incluso compuesto por una yuxtaposición de competencias. Hay que contemplar la dimensión instructiva y normativa del proceso de enseñanza-aprendizaje. La conciliación de la mencionada dimensión expresiva de la cultura escolar se funda en el supuesto por el que los alumnos están en disposición para tener iniciativas y ejercer responsabilidades. Por consiguiente, se deberían modificar estructuras para favorecer momentos de diálogo, intercambio, regulación y participación.

El trabajo en proyectos es particularmente apropiado para la educación ciudadana cuando permite que los estudiantes puedan concebir sus propias preguntas, respuestas a la investigación y presentar sus conclusiones a otros. El trabajo en proyectos ha sido particularmente exitoso en Australia (Print et al., 1999), Finlandia (Pentilla, 2005), Austria, Francia y Suecia (Osler & Starkey, 1996).

En este modelo, el currículo educativo contempla la cultura escolar rediseñada. Esta se elaboraría combinando lo siguiente (Wynne, 1991): *ethos* exigente (clima compuesto por la combinatoria de las actitudes), unido a una buena enseñanza (profesor como experto), exigiendo rendimiento a los estudiantes (no bajar el nivel de exigencias), respaldado por el ejemplo de los educadores en congruencia con modelo o proyecto

educativo institucional, manteniendo una correcta disciplina (reglamento en positivo), organizar servicios que coadyuven a la adecuada escolarización (transporte, comedor, orientación...), intercambios de alumnos entre centros docentes (Proyectos: Erasmus, organización de la huerta escolar, etc.), todo entendido dentro de la envoltura de la comunidad educativa, ya que la escuela sitiada del contexto es insostenible<sup>29</sup>. Tal sistematización de las acciones y procesos educativos han sido aplicadas y se comprobó que las faltas injustificadas, vandalismo e indisciplinas no suceden (Sparks, 1991).

## **6. Sentido de las acciones y de los procesos educativos con relación al desarrollo de la conciencia cívico-democrática**

La participación es uno de los principales objetivos de la democracia, que permite el desarrollo moral y social de las personas y facilita implicaciones más serias en los asuntos colectivos. La forma más sencilla y más igualitaria de participación es el voto, que contribuye a fortalecer la salud democrática, la legitimidad y la responsabilidad de gobernantes y gobernados (Olías, 2007). Pero con sólo votar es insuficiente, hay que madurar este acto decisorio, para lo cual es necesario saber, participar, decidir... Tales actos requieren un grado de madurez, una tan buena educación como para poder dilucidar aquello es conveniente para el bien común. Por consiguiente, el grado de educación logrado decidirá la menor participación en los asuntos de la cosa pública. Por esta razón educar ciudadanos y educar personas resulta idéntico, o al menos es una especie de lo primero. Se trata de sacar todas sus potencialidades, a la vez que vean y acepten los valores que han elevado la condición humana al mayor grado de plenitud y convivencia posibles. Nos situamos por consiguiente en la transformación del temperamento en un carácter

---

<sup>29</sup> Sobre esto, puede leerse la convergencia con la recomendación de la OCDE, el Ministerio de Educación Noruego y el equipo de investigación de la Universidad de Stavanger, que entre los días 5 al 8 de septiembre de 2004, organizaron la Conferencia *Takin Fear out of School*. <http://www.oecd.org/dataoecd/26/51/33868117.pdf>.

autocontrolado. Esto se consigue ayudando a que el educando adquiriera hábitos positivos (virtudes). Este promover la interioridad ha de empezar contando con los periodos sensitivos por los que es lo más eficiente y eficaz para desarrollar cada etapa de las dimensiones del propio ser: física, intelectual, afectiva, volitiva, social, moral, trascendente, etc.

La persona ha de actuar implicando todas sus dimensiones de la subjetividad humana: conocimiento, afecto y acción<sup>30</sup>. Lo que se traduce en el ámbito social en los siguientes niveles<sup>31</sup>: (a) nivel mínimo. Manifiesta un aspecto elemental mediante el saber sobre los proyectos de su localidad, incluso la asociación de vecinos; conociendo que democráticamente no se excluye a nadie, ni se haya ciudadanos que se sientan marginados. A la vez, esto significaría que hay poca o ninguna implicación en el proyecto. El resultado real es que tales individuos sólo respetan las reglas del juego y el plan; (b) nivel social. Este ya comienza con el grupo de amigos. Entonces, al interaccionar con otros entabla debates. No obstante, como limitación, sucede que no se implica en desarrollar los proyectos. Sin embargo, como aspecto positivo, las personas integran los valores de respeto, tolerancia, escucha, etc.; (c) nivel civil. Ya entonces hay mayor compromiso, pues se da la participación en la vida de la ciudad de modo activo y clarividente. Las personas asumen responsabilidades y tiene iniciativas. Se caracterizan por los valores de compromiso y solidaridad.

Pero para que lo anterior sea una práctica es necesario crear las condiciones en las aulas y en los centros que posibiliten debatir y deliberar los problemas relevantes de la comunidad, promoviendo de esta forma el desarrollo integral de las personas, y los valores y actitudes deseables para la comunidad. Entonces, desde nuestro punto de vista, la educación para la ciudadanía no puede ser una asignatura más en el currículum, pues todos los docentes y administrativos educan implícitamente a la par de lo que explícitamente tienen que enseñar. Es decir, a través de las actitudes

---

<sup>30</sup> Sobre tales dimensiones, ya publicaba en 1982 un estudio titulado *Promoción del hombre en sus dimensiones específicas (Interdisciplinariedad transformadora)*. Valencia, Nau-llibres,

<sup>31</sup> Adaptación, a partir de Paiphillat & Braud, 1999, por Berta Marco Stiefel (coord., 2002). *Educación para la ciudadanía*. Narcea, p. 28.

y valoraciones es que se deja patente lo que valioso para cada docente y para el centro en general. Es por esto que se deben explicitar los valores educativos (cívicos) que a la comunidad le interesa promover para que, en consecuencia, se elabore un proyecto conjunto que responda a éstos. Pues las prácticas educativas juegan un papel determinante en la preparación de los estudiantes para la ciudadanía (Torney-Purta et al. 2001).

Si uno de los principios aludidos se refiere a la globalidad integral de la persona, al respecto debemos de abundar acerca de las dimensiones que se requieren desarrollar en los alumnos para formar ciudadanos responsables, participativos y solidarios. En este modelo se ubicarán las competencias y el sentido que tales deberían tener, además de ubicarlas pedagógicamente.

En la formación actitudinal se propone la integración de lo cognitivo, afectivo y conativo (Peiró, 2010).

D) El ámbito de lo cognitivo se refiere a los conocimientos que el alumno debe saber: (a) Legislación y política. La condición democrática. Los poderes y niveles de acción. Competencias legales para defender los propios derechos; (b) Conocimiento del mundo presente. Dimensiones históricas y culturales. Estructuras en una sociedad democrática. Capacidad para enjuiciar críticamente la sociedad: energía, alimentos, ecología, manipulación genética; (c) Procedimentales. Capacidades intelectuales: argüir, debatir, revisar acciones, dirección y límites de acciones, conflictos de valores... (d) Principios y valores de los derechos humanos y de la sociedad democrática.

II) El sentido de tales dominios axiológicos se concretan mediante actitudes éticas y sentimientos. Para esto habría que dar por supuesto que competencias éticas y elección de valores se orientan según criterios de tolerancia, paz, equidad y solidaridad. Entendiendo aquí que tolerancia no es sólo aceptar la diferencia (que traería una mera indiferencia), sino que es reconocer que yo puedo estar equivocado y el otro no (lo que exige unos valores humanos previos, como decía más arriba). Señalamos ahora los aspectos que lo concretan: (a) Construcción individual y con otros, en relación a

valores; (b) Ciudadanía *no es un catálogo* de derechos y deberes; (c) Es una interrelación entre miembros y grupos en donde se ponen en común identidades.

III) Dimesión connativa para la acción, que se refiere a competencias sociales. Optimizar a la gente a tomar iniciativas y aceptar responsabilidades en la sociedad: (a) Capacidad de convivir y cooperar para construir y aplicar proyectos; (b) Habilidad para resolver conflictos: mediación, acuerdos... concordando con la justicia; (c) Destreza en *tomar parte* en debates *públicos*, argüir, elegir, etc.

Con el fin de promover una persona con capacidad de autocotrol, equilibrada en todas sus facetas y socializad democrática, los procesos educativos han de regirse por los siguientes principios: (a) Evitar un intelectualismo cerrado, pues los valores en general y los de ciudadanía en esta reflexión específica, no son meros conocimientos; (b) No hurgar en lo sentimental, pues los valores no son meros sentimientos. Si sólo atendiéramos la vida afectiva, la personalidad del alumno sería inconsistente y de muy difícil manejo. Pero, tampoco se trata de rechazarlos, ya que la vida humana sin esta dimensión no sólo sería anodina (Whittaker), sino que estaría falta de energética (Piaget) e incluso sería enfermiza (Spitz); (c) Tampoco debería resultar un hacer y hacer sin comprensión, al modo de hábitos asumidos sólo por mimetismo o sin comprensión, procurar no caer en la habituación periférica a la personalidad. En suma, se debería promover la autoactividad, fruto de la integración de comprensión con juicio, mediante la valoración de los aprendizajes, para sacar de ello propósitos, que se efectuarían cívicamente y promoviendo la propia autovaloración de la vida social colegial, para que cada escolar elicite otras intenciones y acciones o rectificaciones.

Reconsiderando la aplicación de competencias docentes, así como tales habilidades para los alumnos, se ha de apreciar cierta similitud con la habituación al modo conductista. Esto quedaría dentro del primer nivel del campo semántico de "educación"<sup>32</sup>. Se refiere a la *instrucción*,

---

<sup>32</sup> Un estudio sobre la cuestión puede encontrarse en Esteve, J. M. (1981). Por otra parte, después de explicar la estructura de la subjetividad del educando y su despliegue socio-

concebida como formación intelectual sobre lo que es ciudadanía: contenido y procesos, relaciones y operaciones que el alumnos efectúa y consolida, etc. para ser inteligentemente más eficaz. Pero, saber no es lo mismo que virtud. Además, tampoco equivale a comprender. El segundo nivel, más profundo, es la *formación*. Consiste en emplear los elementos instructivos, con valores y captando el sentido de lo cultural, sucede un salto cualitativo. Entonces el conocimiento se organiza, permitiéndonos entendernos a nosotros mismos, a otros ciudadanos y al mundo que interaccionan con nosotros. Pero tener *conciencia* no equivale a actuar. El grado óptimo consiste en la *educación* en el sentido estricto, como *autocontrol* y libre ejercicio de la propia *voluntad*. Sucede si el escolar llega a saber coordinar todos los aspectos de su subjetividad, desplegando los planos del yo en unas situaciones socio-culturales concretas, entonces ha de vivir los valores como actos en comunidad. Esto se concreta en la participación ciudadana.

Por consiguiente, a la hora de efectuar diseños, hemos de entender que: (a) repetir meros actos no es suficiente; (b) la condición “que él quiera” se traduce por que no se halle coaccionado; en cuestiones de moralidad, las notas podrían tergiversar el sentido de la educación de la voluntad; (c) por esto, la intención tiene más importancia que el acto en sí, por lo que habría que ayudarles a distinguirla, clarificarla y valorarla; (d) por consiguiente, la conciencia es fundamental. De los presupuestos anteriores se deduce una consecuencia: un hábito se adquiere por el esfuerzo de repetir actos libremente aceptados. Traducido a la práctica (actos, normas, premios y castigos, para resumir), esto significaría lograr que “se porten bien” porque ellos quieran, sin necesidad de premios, ni castigos, ni amenazas, ni por la razón de ser padre, maestro, etc. Esto implica que en conjunto y particularmente lleguen a valorar su intención para actuar; si encuentran que tal es buena, el acto repetido se convertirá en virtud.

Resulta en este punto subrayar la importancia y sentido del diálogo. Con relación a la convivencia en las aulas, el docente ha de asumir

---

-cultural, se estudia y explica el campo semántico de “educación”, estableciendo relaciones entre los niveles del yo y los términos mencionados (Cfr. Peiró, 1999).

un modelo más participativo, sin cejar de mantener su autoridad. De entre los modelos complementarios de maestro, el iniciador en una civilización convergente con el dialógico<sup>33</sup>, tenemos los postulados del último: “El educarse debe consistir, por encima de todo, en potenciar sus fuerzas (la de los alumnos) hacia donde uno percibe que tiene sus “puntos flacos” y no dejarlo de forma arbitraria en manos de la Escuela o, en su caso, confiar tan solo en las calificaciones que se manifiesten en los certificados que en ocasiones los padres recompensan” (p. 40). “Tan sólo se puede aprender mediante la conversación” (p. 10), porque “leer no es hablar; se trata de dos cosas distintas...” (p. 11). En este sentido, “el educador participa tan sólo, - por ejemplo - como maestro o como padre, mediante una modesta contribución” (p. 15). Para que la comunicación vertical establecida entre docente y discente no resulte hueca, hay que resaltar la “importancia de la lengua materna... Realmente tiene fuerzas insuperables que no hay que subestimar” (p. 26)... “Por medio de ella cualquiera hace preguntas y aprende” (p. 27). Y, con relación al ejemplo de humildad, valor básico de todo ciudadano, el profesor asume que “mi seguridad no reposa en la falsa suposición de que lo sé todo, de que soy lo “máximo”. “Mi seguridad se funda en la convicción de algo que sé y de que ignoro algo a lo que se junta la certeza de que puedo saber mejor lo que ya sé y conocer lo que aún ignoro” (Freire, 1997).

El diálogo es una práctica en la que se evidencia la capacidad real que tienen las personas de ejercitar con plenitud el respeto a la igual dignidad del interlocutor. “El diálogo supone y exige la voluntad decidida en los participantes en aceptar la parte de verdad del otro, y la consiguiente actitud de provisionalidad o precariedad de la propia verdad”. El diálogo es uno de los procedimientos más adecuados para encontrar soluciones constructivas y pacíficas a los conflictos.

---

<sup>33</sup> Aquí se mencionan dos de los cuatro modelos. El estudio puede encontrarse en Peiró (1999, pp. 215ss). También podríase consultar a Esteve, J.M. (2003, Cap. 5.º: Los modelos educativos en la sociedad contemporánea. Lo que sigue citando entre paréntesis las páginas corresponde a Gádamer (2000): *Educación es educarse*. Barcelona, Paidós.

Sin embargo, no estamos ejercitados para el diálogo, la mayoría de las veces sucede un intercambio de opiniones que buscan imponerse unas sobre otras. Para que el diálogo funcione es necesario mantener una serie de actitudes constantes, a saber: Estar dispuesto a escuchar al interlocutor, a pesar de las fatigas, contrariedades, etc. Estar dispuesto a modificar la posición propia si convencen los argumentos del interlocutor. Estar preocupado por buscar una solución correcta y por entenderse con el interlocutor. Procurar que la decisión final atienda los intereses de ambas partes, pues las escuelas no son sólo los colegas, también están constituidas por estudiantes, staff no docente, padres, etc.

Aparte de esta dimensión valoral, el educador ha de asumir, aprender o disponer de unas capacidades docentes conforme al los nuevos contextos estructurales de la sociedad. La investigación reciente menciona que es necesario contar con (Ortega et al., 1996): (a) Empatía en cuanto a la necesidad de entender y sentirse concernido por los demás. Implica la capacidad de situarse en el punto de vista del otro, de captar su situación e intereses personales; (b) Autocontrol, supone el hacerse cargo de situaciones concretas, comprensión y aceptación de normas que regulan las relaciones interpersonales y la regulación de emociones; (c) No podemos separar el diálogo de los procesos educativos, pues se supondría que la participación del educando y la interacción del profesor con éste, se dan mediante el diálogo.

Valga como ejemplo de fomento la ciudadanía en la escuela una experiencia en estados Unidos de Norteamérica<sup>34</sup>. Aquí se parte con incrementar la cantidad de estudio para la educación cívica, en todos los niveles y en todas las áreas. Pero, para facilitar la comunicación en los diversos ciclos educacionales, como decíamos que no es razón suficiente con añadir para cada problema una nueva asignatura, habría que pensar en la integración de las enseñanzas en equipo (Peiró, 1981).

El ejemplo discurre dentro de los modelos de maestro como dialógico-iniciador-negociador (Peiró, 1999). Para llevarlo a buen fin, habría que requerir a los estudiantes a leer, analizar y discutir casos e historias de

---

<sup>34</sup> U.S. Department of Education: [www.chgs.umn.edu/Coexistence](http://www.chgs.umn.edu/Coexistence)



personas envueltas en la vida cívica de su comunidad, tanto del pasado como del presente. Plantear tareas que requieran a los estudiantes escribir a los administradores públicos o cartas al periódico, aportando soluciones. Enfatizar lecciones sobre valores cívicos de nuestra democracia, mediante el role-play, leyendo y escribiendo tareas y generando discusiones sobre temas públicos y sucesos actuales. Para, luego, trasladar las ideas a la vida casi-real, al envolver a los alumnos en actividades simuladas y de roles con relación a diversos aspectos de responsabilidades cívicas. El docente podría asignar a alumnos actividades que requieran participar en actividades extraescolares de instituciones con vida política: plenos de ayuntamientos, por ejemplo. Insitos en la acción dialógica, se podrían establecer actividades de aprendizaje cooperativo, en las que los alumnos se responsabilizan de lograr objetivos educativos. Desde este procedimiento hay que saber que, si bien las técnicas de trabajo en equipo son diferentes a las del cooperativo; también habría que saber conciliarlas, puesto que no son incompatibles. De aquí pueden surgir planes para implantar programas escolares para efectuar servicios comunitarios.

Otro programa ha sido aplicado en Chile (2002)<sup>35</sup>. Sus resultados muestran que en varias zonas, donde el programa se ha aplicado, los índices de violencia al interior y exterior de la escuela han disminuido considerablemente, llegando en algunos casos a decrecer en un 60%. Estos resultados han planteado la posibilidad de llevar el programa a otros estados de Brasil, así como su posible ejecución en otros países. Para Rodríguez (2005), las claves del éxito de este programa son: (a) Se produce un proceso de apropiación del centro educativo por parte de escolares y habitantes; (b) Ocasiona sinergias que fomentan el retorno de los desertores, y (c) Genera un mayor grado de empatía entre los sujetos que forman parte del proceso educativo. Con esto se subraya la necesario interacción social entre todos los miembros de la comunidad educativa, aspecto que nos lleva a considerar la virtualidad del diálogo para encarnar las acciones educativas.

---

<sup>35</sup> [http://www.flacso.org.ec/docs/ciudad\\_segura13.pdf](http://www.flacso.org.ec/docs/ciudad_segura13.pdf)

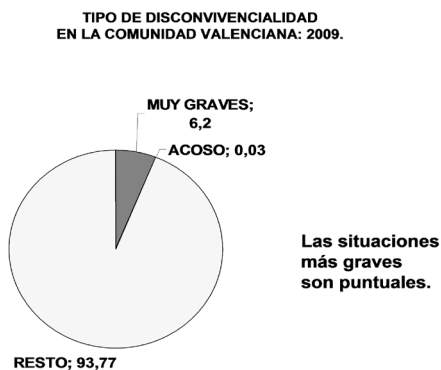
Como vimos en la introducción de este trabajo, y sobre todo con las recomendaciones dadas en esta última sección, la educación, la escuela como institución y los profesores, se enfrentan a grandes tensiones entre los fines de la educación y la realidad que vivimos como sociedad, la escuela per se no puede dar solución a los problemas a los que nos enfrentamos. Desde la estructuración de los sistemas nacionales de educación, con su ideario de la pedagogía moderna, se proponía homogeneizar a la población con miras a fortalecer los estados nacionales. Pero, con la pujanza de la globalización, las desigualdades fomentadas desde los contextos, etc., ya se presentó que la escuela sufre las consecuencias. Como decíamos, también dentro de las escuelas el malestar de docentes y alumnos ocupa buena parte de la actividad educativa y puede entenderse como síntoma del contexto socio-histórico actual y también como una característica propia del funcionamiento institucional.

Es necesario que la administración pública, la familia y los medios de comunicación asuman también esta responsabilidad, pues también es cierto que en la escuela se vive una cierta renuncia de la familia por educar a los hijos y aunado a esto, a una exposición constante en los medios de comunicación de mensajes que hacen más amplia la distancia entre la escuela y la sociedad. “La escuela fallará en donde la sociedad no cumpla” (Peiró, 2010).

## **7. Excurso: ¿con qué criterio valorar, prevenir y educar o (re) educar con relación a las faltas de civismo en las instituciones educacionales?**

La legislación vigente española plantea el seguimiento y detección de las interacciones personales incívicas escolares al modo análogo que se efectúa en el Código Penal: tipificar las conductas disociales de los escolares como leves, graves, muy graves. Por supuesto, esclarece los criterios para tipificar los malos comportamientos, así como las sanciones. Esto genera reportajes, como los estadísticos recopilados por la administración educacional de la Comunidad Valenciana, que se plasman abajo.

## Ilustração 7 – Tipo de disconvivencialidad en la comunidad valenciana: 2009



Fte. Consellería de Cultura, Educació i Esports. 23/02/2010

Tal criterio establecido por una materia subalternada de la educación, la Ciencia del Derecho. Estamos con el mismo modelo que sucedía con la sola distinción entre éticas mínima y máxima, la común para los ciudadanos adultos y supuestamente ya formados, o para formar a los futuros abogados, sociólogos o políticos. Aquí se opera generalizando y, a mi modo de ver, generando un sistema procedimental, burocrático, estructuralista y poco educativo (recordemos en sentido dado como autocontrol). La consecuencia es que en muchos casos, no hay efectos que redunden positivamente en el favorecimiento de la libre voluntad de los alumnos (persona integral), manteniéndose en los afectados las mismas dolencias caracteriales, con sus connotaciones de anomia, atonía, indisciplina, violencia.

Nosotros hemos diseñado un cuestionario que analiza las variables disconvivenciales<sup>36</sup>. Entonces si se podrían definir los hechos correspondientes a cada caso (N=1), pudiendo establecer correspondencias entre cada tipo o conjunto de comportamientos y los valores que prevendrían, atajarían o neutralizarían las conductas incívicas. Incluso, esto daría pie a poder estructurar los PEC, a tenor de las necesidades axiológicas del contexto en donde se halle el centro educativo.

<sup>36</sup> Puede seguirse en el sitio web <http://violencia.dste.ua.es>

Con el fin de facilitar la educatividad del modelo legal vigente, ya que no se puede cambiar la ley desde la escuela, ofrecemos una propuesta que significaría una manera de evitar el choque entre la ley promulgada y la optimización pedagógica de la convivencia. Esto podría consistir en insertar la tipificación de conductas, distribuyendo las diversas variables definitorias del clima convivencial escolar dentro de la categorización “penalista”. El siguiente cuadro podría ser una línea de trabajo que concretaría la idea.

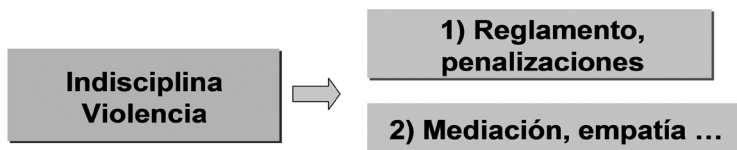
Ilustração 8 – Graduación de la falta según criterio penalista e variables disconvivenciales o incívicas

<b>Graduación de la falta según criterio penalista</b>	<b>Variables disconvivenciales o incívicas</b>
<b>Leves</b>	Hostilidad Insulto Negación de faltas Charlar en classe Negligencia No perdonar Pedir explicaciones Rabona Retraso Tensión racial
<b>Graves</b>	Adicción Agresión Deserción Pandillismo Resentimiento Robos Sometimiento
<b>Muy graves</b>	Abandono Abuso Falsificación de datos académicos Explotación Vandalismo Venganza Xenofobia Venta de droga

En lo que se refiere al abordaje, prevención y reeducación, hay que desmontar procedimientos incompletos. Tanto por teoría pedagógica, así como constitucionalmente, la educación ha de promover el desarrollo integral de los educandos. Mucho más motivado está este fin para con los escolares que adolecen de problemas convivenciales, quienes a buen seguro carecen de algunos aspectos que fortalecen su voluntad (recordemos el gráfico sobre actitudes axiológicas). En el cuadro de abajo se ofrece un procedimiento que muestra la aplicación de alternativas bastante contrapuestas. En general se aplican cuando hay problemas de tipo indisciplinado o violento.

Ilustração 9 – La practica equivocada en las escuelas ordinarias

## **LA PRACTICA EQUIVOCADA EN LAS ESCUELAS ORDINARIAS.**

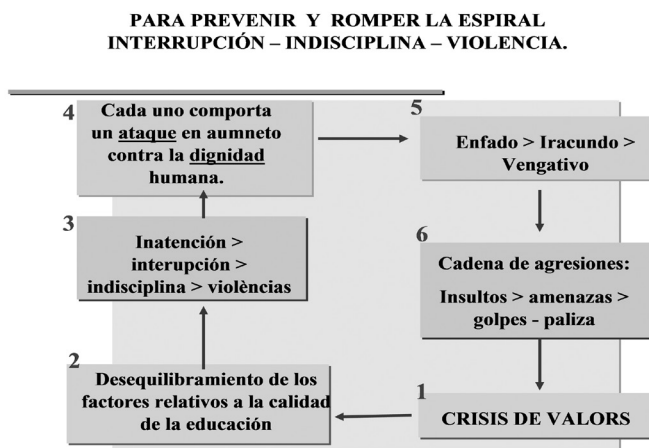


**Son reduccionismos porque...**

- a) Desconsideran la estructura de la subjetividad.
- b) No tienen en cuenta la globalidad de la educación.

Por una parte, unas prácticas se rigen el positivismo jurídico, con el peso del reglamento de régimen interior. Por otra parte, la reacción mediante técnicas aisladas o yuxtapuestas, como suma de habilidades y competencias. Para nosotros se trata de reduccionismos que no consideran la globalidad del educando y su estructura. Si hemos demostrado que la prevención consiste en humanizar los procesos educativos, habría que comenzar por este peldaño y no es conveniente reaccionar a partir de los actos indisciplinados o violentos.

Ilustração 10 – Para prevenir y romper la espiral de interrupción - indisciplina - violencia



El cuadro de arriba explica que los valores en situación de crisis, por ignorarlos o por reducirlos a lo meramente conceptual, etc., ocasiona un desequilibrio en los factores que redundan en la calidad de la educación escolar y sus resultados. Esto trae las situaciones disconvivenciales y, con esto, un ciclo en aumento de la espiral de la interrupción, indisciplina y violencia. La obligación de educar comporta la de “no destruir o estropear ninguna de las posibilidades que el alumno contiene y de las que la sociedad será la primera en beneficiarse, en lugar de permitir que se pierdan importantes fracciones de las mismas o de ahogar otras” (Piaget, 1974, p. 18).

## Conclusiones

La escuela se enfrenta a retos derivados de los cambios sociales y las nuevas formas de relación que éstos imponen. La creciente indisciplina y violencia en los centros educativos parecen opacar las funciones de la escuela, la educación que ahí se imparte parece “vacía” ante tales hechos. Propugnamos por recuperar el clima de convivencia en los centros escolares para cumplir con los fines educativos.

Pero debe ser un clima de convivencia que permita el desarrollo armónico de los estudiantes para que se desenvuelvan dentro de la escuela y participen fuera de ésta. Para lo cual habrá que desarrollar en los estudiantes valores que les faciliten el ser ciudadanos responsables y solidarios.

Si bien es cierto que se han hecho propuestas para facilitar el ideal máximo, es decir, que cada cual pueda organizar su jerarquía e valores conforme a sus creencias, aspecto que el consenso político ha alcanzado (ética máxima), otros autores han propuesto que para promover valores cívicos que socialmente sólo podemos exigirnos mutuamente, mínimos de justicia y derechos humanos (ética mínima), sin embargo, desde nuestro punto de vista encontramos que es necesario plantear un nivel intermedio en donde se haga énfasis en los hábitos y actitudes necesarios para desarrollar los valores que doten de madures y plenitud humana a las personas. Con esto queremos decir que no podemos desarrollar los valores democráticos si no desarrollamos también los valores humanos. Reconociendo lo anterior consideramos que, no debe existir necesariamente una asignatura en el currículum formal, si no que, el desarrollo de los valores mencionados deben ser el eje a partir del cual gire las actuaciones de la comunidad escolar. Es decir, sería conveniente que en los centros escolares las prácticas docentes y organizativas fueran congruentes con los valores que se pretenden promover. Se requiere entonces de docentes que desarrollen en sí los hábitos, conocimientos y actitudes que se pretenden desarrollen en sus alumnos, así como de centros escolares que promuevan los mecanismos de participación para el ejercicio de los derechos fundamentales.

Es importante percatarnos que, los valores educativos se apprehenden conviviendo, pues aprender a vivir con otros implica desplegar habilidades, conocimientos y valores necesarios para guiarse con criterios propios pero ligados al bien común. Es por esto que se hace necesario que las personas que conviven en un centro educativo tengan presente los niveles de relación que se dan en la convivencia – subjetiva, social y política – pues en este entramado de relaciones se pone en juego el aprendizaje de la vida democrática y el ejercicio de los derechos

fundamentales, pues la escuela sigue siendo - hasta ahora - un espacio de socialización privilegiado.

Es imperativo visibilizar la subjetividad que subyace en las relaciones interpersonales que se dan en los centros, esto es, para educar a la persona se deben desarrollar todas sus dimensiones axiológicas (biológicas, intelectuales, culturales, ético-morales, estéticas, si acaso, trascendentes) y parámetros de la subjetividad: conocimiento con afectividad en la acción, para que, a la vez que los escolares construyen conocimientos, promueven actitudes éticas para actuar siendo capaces de convivir y cooperar.

Es necesario apuntar que esta no es sólo tarea de la escuela, es tarea y responsabilidad de las autoridades educativas, las familias, la iniciativa privada, de la sociedad en su conjunto. Es decir: lo anterior no se puede llevar a cabo con una escuela aislada del contexto socio-cultural. Se entiende así el sentido de la comunidad educativa.

## Bibliografía

- Aguilera, A.; Muñoz, G. & Orozco A. (2007). Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en primarias y secundaria. *Publicación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. Extraído el 8 Febrero de 2010, de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Recursosyprocesos/Disciplina/Partes/disciplina06.pdf>
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Audigier, F. (2000) *Project education for democratic citizenship. Basic concepts...CCC del CE*. University of Geneva, Sw. Strasbourg.
- Bolívar, A. (1999). *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía*. Andalucía: Junta de Andalucía. Consejería de educación y Ciencia.
- Borko, H.; Lalik, R. & Tomchin, E. (1987). Students teachers' understandings of successful and unsuccessful teaching". *Teaching and Teacher Education*, n.º 3, pp. 77-90.
- Camps, V. (1994). *Los valores en la educación*. Madrid: Alauda-Anaya.
- Camps, V. & Giner, S. (1998). *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel.
- Carnegie Corporation of New York and CIRCLE (2003). *The Civic Mission of Schools*. New York: Corporación Carnegie de Nueva York y Centro de Información e Investigación en Aprendizaje y Compromiso Cívico CIRCLE.
- Cortina, A. (2000) *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Tecnos.
- Chagas, R. (2005). Los maestros frente a la violencia de sus alumnos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10: 27, pp. 1071-1082.
- Debarbieux, E. (1997). La violencia en la escuela francesa: Análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. *Revista de Educación*, 313, pp. 79-93.



- Delors, J., et al. (2006). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación del Siglo XXI. Extraído el 16 Noviembre de 2009, de [www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- Díaz-Aguado, M. (1983). Las expectativas en la intervención profesor-alumno. *Revista Española Pedagógica*, n.º 162, pp. 563-588.
- Díaz-Aguado, M. (2001). *La construcción de la igualdad y la prevención de la violencia contra la mujer desde la educación secundaria*. Madrid: Instituto de la mujer. Ministerio del trabajo y asuntos sociales.
- Dodge, K.; Coie, J.; Pettit, G. y Price, J. (1990). Peer status and aggression in boys groups: Development and contextual analyses. *Child Development*, n.º 61, pp. 1289-1309.
- Esteve, J. M. (1981). El concepto de educación y su red nomológica. En *La educación hoy* (I). Murcia, Límites.
- Esteve, J. M. (2005). Bienestar y salud docente. UNESCO: Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Esteve, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, n.º 340, pp. 19-40.
- Esteve, J. M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, n.º 350, pp. 15-29.
- Esteve, J. M. (2003) *La tercera revolución educativa*. Barcelona, Paidós.
- Fernández-Balboa, J. M. (1991). Beliefs, interactive thoughts, and actions of physical education student teachers regarding pupil misbehaviours. *Journal of Teaching in Physical Education*, n.º 11, pp. 59-78.
- Freinet, C. (1975). *La educación moral y cívica*. Barcelona: Laia.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI
- Funk, W. (1997). Violencia escolar en Alemania. *Revista de Educación*, n.º 313, pp. 53-78.
- Graham, G. (1992). *Teaching children physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hirano, K. (1992). *Bullying and victimization in Japanese classrooms*. Paper presented at the 5<sup>th</sup>. European Conference on Developmental Psychology. Sevilla.
- Houghton, S.; Wheldall, K. y Merrett, F. (1988). Classroom behaviour problems which secondary school teachers say they most troublesome. *British Educational Research Journal*, n.º 14, pp. 297-312.
- Ishee, J. H. (2004). Perceptions of misbehaviour in middle school physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, n.º 75, p. 9.
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular.
- Jares, X. (2008). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Kaltiala-Heino, R.; Rimpelä, R. y Rimpelä (2000). Bullying at school: An indicator of adolescents at risk for mental health. *Journal of Adolescence*, n.º 23, pp. 661-674.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marín, R. (1972) *Principios de la educación contemporánea*. Madrid: Rialp.
- Martín, E. Convivencia y conflicto en los centros escolares: La situación española. Disponible en [http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/Convivencia\\_y\\_conflicto\\_en\\_los\\_centros\\_escolares.pdf](http://www.educacionenvalores.org/IMG/pdf/Convivencia_y_conflicto_en_los_centros_escolares.pdf)
- McAndrew, M. et al. (1997). *L'Éducation à la citoyenneté en milieu scolaire au Canada, aux États-Unis et en France: des orientations aux réalisations*. *Revue Française de Pédagogie*, n.º 121.

- Mertz, C. (2006). *La prevención de la violencia en las escuelas*. Programa Paz Educa. Fundación Paz Ciudadana. <http://www.pazciudadana.cl/documentos/revencionviolenciaescuelas.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2002). *Política de convivencia social. Hacia una educación de calidad para todos*. [http://www.mineduc.cl/biblio/documento/1197\\_Politica\\_Convivencia.pdf](http://www.mineduc.cl/biblio/documento/1197_Politica_Convivencia.pdf)
- Nisbert, R. A. (1975) *Introducción a la sociología*. Barcelona: Vicens Vives.
- OCDE. Informe TALIS (2009). *La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Extraído el 25 Enero de 2010, de [www.oecd.org/dataoecd/3/35/43057468.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/3/35/43057468.pdf)
- Ochoa, A.; Peiró, S. y Merma, G. (2010). Estudio comparativo de las actuaciones de los profesores de secundaria ante situaciones que alteran la convivencia escolar: el caso de Querétaro (México) y Alicante (España). En J. Gázquez y C. Pérez. *La convivencia escolar. Aspectos psicológicos y educativos* (pp.131-137). Granada: Universidad de Almería. Departamento de Psicología. Facultad de Educación. Edt. GEU.
- OEI (1999). *IX Conferencia Iberoamericana de Educación "Calidad de la Educación: equidad, desarrollo e integración ante el reto de la globalización"*. La Habana, Cuba. Conclusiones. Extraído el 8 Febrero de 2010, de <http://www.oei.es/ixcie.htm>
- OEI (2000). *X Conferencia Iberoamericana de Educación "La educación inicial en el siglo XXI"*. Panamá, Panamá. Conclusiones. Extraído el 8 Febrero de 2010, de <http://www.oei.es/xcie.htm>
- OEI (2001). *XI Conferencia Iberoamericana de Educación*. Valencia, España. Extraído el 8 Febrero de 2010, de <http://www.oei.es/xiciedec.htm>.
- OEI (2002). *XII Conferencia Iberoamericana de Educación*. Santo Domingo, República Dominicana. Extraído el 15 de Febrero de 2010, de <http://www.oei.es/xiicie.htm>
- OEI (2003). *XIII Conferencia Iberoamericana de Educación*. Tarija, Bolivia. Extraído el 15 de Febrero de 2010, de <http://www.oei.es/xiicie.htm>
- OEI (2004). *XIV Conferencia Iberoamericana de Educación*. San José, Costa Rica. Extraído el 15 de Febrero, 2010, de <http://www.oei.es/xivcie.htm>
- OEI (2005). *XV Conferencia Iberoamericana de Educación*. Toledo, España. Extraído el 22 de Febrero de 2010, de <http://www.oei.es/xvcie.htm>
- OEI (2006). *XVI Conferencia Iberoamericana de Educación*. Montevideo, Uruguay. Extraído el 22 de Febrero de 2010, de <http://www.oei.es/xvicie.htm>
- OEI (2007). *XVII Conferencia Iberoamericana de Educación*. Valparaíso, Chile.. Extraído el 22 de Febrero, 2010, de <http://www.oei.es/xviicie.htm>
- OEI (2009). *XIX Conferencia Iberoamericana de Educación*. Lisboa, Portugal. Extraído el 22 de Febrero de 2010, de <http://www.oei.es/xixciedec.htm>
- Olías de Lima Gete, M<sup>a</sup> B. (2007). *Democracia, ciudadanía y participación. Temas para el debate*, n.º. 152 (Ejemplar dedicado a: Participación política y democracia).
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega, P. (1994). *Educación para la convivencia: la tolerancia en la escuela*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, P.; Mínguez, R. & Gil, R. (1996). *Valores y educación*. Barcelona: Ariel.
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, n.º 304, pp. 253-280.
- Ortega, R. (1995). Las malas relaciones interpersonales en la escuela: estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros de segunda etapa de EGB. *Infancia y Sociedad*, n.ºs 27-28, pp. 191-216.

- Ortega, R. (1997). El proyecto Sevilla anti violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, n.º 313, pp. 143-158.
- Ortega, R.; Del Rey, R. & Mora-Merchan, J. (2001). Violencia entre escolares: conceptos y etiquetas verbales que definen el maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n.º 41, pp. 95-113.
- Osler, A. & Starkey, H. (1996). *Teacher Education and Human Rights*. London: Fulton.
- Osler, A. y Starkey, H. (2004). *Estudio acerca de los avances en Educación Cívica en los sistemas educativos: prácticas de calidad en países industrializados*. Universidad de Leeds, UK. Instituto de Educación, Universidad de Londres, UK. Informe preparado para el Banco Interamericano de Desarrollo.
- Peiró, S. (1981). *De la interdisciplinariedad a la integración de las enseñanzas*. Valencia: Nau-llibres.
- Peiró, S. (1982). *El ideario educativo: axiología e interdisciplinariedad*. Madrid: Narcea.
- Peiró, S. (1999). *Modelos teóricos en educación. Interpretación antropológica*. Alicante (España), ECU.
- Peiró, S. (2001). Por una educación promotora de la cohesión institucional. Consecuencias interdisciplinarias para la investigación. *Primeras jornadas sobre violencia en educación*. España: Club Universitario.
- Peiró, S. (2002). Violencia escolar, comprensión y propuestas. *Segundas jornadas sobre violencia en educación*. España: Club Universitario.
- Peiró, S. (2003). La educación familiar como modelo para contrarrestar la violencia escolar. *Revista Panamericana de Pedagogía*, n.º 4, pp. 232-253.
- Peiró, S. (2005). *Indisciplina y violencia escolar*. Instituto Alicantino de Cultura: Alicante.
- Peiró, S. (2007). Factores disconvivenciales y calidad educativa. En R. Roig (Coord.) *Investigar el cambio curricular en el espacio europeo de educación superior*. Universidad de Alicante, pp. 309-324.
- Peiró, S. (2009). *Valores educativos y convivencia*. España: Club Universitario.
- Peiró, S. (2010). *Competencia para promover la convivencia ciudadana en la educación, en convivencia y ciudadanía en la educación del siglo XXI*. Granada: GEU.
- Pentilla, T. (2005). Intercultural learning: connecting young citizens through communications technology. En A. Osler & H. Starkey (eds) *Citizenship and Language Learning: international perspectives*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Piaget, J. (1974). *A dónde va la educación*. Barcelona, Teide.
- Prieto, G. (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en una escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 10, n.º 27, pp. 1005-1026.
- Print, M.; Kennedy, K. & Hughes, J. (1999). Reconstructing civic and citizenship education in Australia. In J. Torney-Purta, J. Schwillle & J.-A. Amadeo (Eds) *Civic education across countries: twenty-four national case studies from the IEA civic education project*. Amsterdam: IEA.
- Quintana, J. M. (1984, 1988). *Pedagogía social*. Madrid: Dykinson.
- Reilly, J., Niens, U. & McLaughlin, R. (2005). Education for a bill of rights in Northern Ireland. In A. Osler (Ed.) *Teachers, human rights and diversity: educating citizens in multicultural societies*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Rey, R. & Marchesi, A. (2005). *La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros*. Centro de Innovación Educativa CIE-FUHEM e Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo IDEA.

- Rigby, K. & Slee, P. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes towards victims. *Journal of Social Psychology*, n.º 131, 615-627.
- Rodríguez, E. (2005). *Prevención social del delito y la violencia juvenil: experiencias innovadoras en América Latina*. [http://www.iidh.ed.cr/comunidades/seguridad/docs/seg\\_docconferencias/conferencia-buenos%20aires%202005-ernesto.pdf](http://www.iidh.ed.cr/comunidades/seguridad/docs/seg_docconferencias/conferencia-buenos%20aires%202005-ernesto.pdf)
- Rössner, L. (1977) *Erziehungs und Sozialarbeitswissenschaft. Eine einführende Systemskizze*. (Gebundene Ausgabe). München: Ernst Reinhardt.
- Sourander, A.; Helstelä; Helenius & Pitia (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence: A longitudinal 8-year follow-up study, child abuse and neglect. *The International Journal*, n.º 24, pp.873-881.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001) *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: civic knowledge and engagement at age Fourteen. Executive summary*. Amsterdam: Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo.
- Turiel, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate.
- Velásquez, L. (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 10, n.º 26, pp. 739-764.
- Wales, J. & Clarke, P. (2005). *Learning citizenship: practical teaching strategies for secondary schools*. London: RoutledgeFalmer.
- Wheldall, K. & Merrett, F. (1988). Which classroom behaviours for primary school teachers say they find most troublesome? *Education Review*, n.º 40, pp. 13-27.
- Whitney, I. & Smith, P. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, n.º 35, pp. 3-25.