

**El choque de culturas y la convivencia en la  
escuela secundaria: análisis comparativo de  
distintos contextos educativos**

**José Antonio Pineda Alfonso**  
Universidad de Sevilla (España)



## **El choque de culturas y la convivencia en la escuela secundaria: análisis comparativo de distintos contextos educativos**

### **Culture Clash and Coexistence in High School: comparative analysis of different educational contexts**

**José Antonio Pineda Alfonso**  
Universidad de Sevilla (España)  
apineda@us.es

Fecha de recepción: 14 de noviembre de 2018

Fecha de aceptación: 18 de diciembre de 2021

#### **Resumen**

La extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria en América Latina está poniendo al descubierto algunas de las contradicciones que este proceso ya ha manifestado anteriormente en otros contextos geográficos. Este artículo muestra cómo la experiencia de España y, más concretamente, de Andalucía, puede arrojar algunas claves para entender determinados factores implicados en este proceso. En ese sentido, el discurso de la cultura de la Paz y los planes de convivencia han sido utilizados como respuesta a la crisis producida por el choque de culturas y de clases en la escuela secundaria. Sin embargo, esas iniciativas fueron resignificadas y neutralizadas por la cultura escolar y profesional docente mayoritarias, consolidando un discurso de la disciplina que tomó una deriva autoritaria.

**Palabras clave:** Educación Secundaria; Convivencia; Disciplina; Cultura de la paz; Cultura escolar.

#### **Abstract**

The extension of compulsory secondary education in Latin America is exposing some of the contradictions that this process has already manifested in other geographical contexts. This article shows how the experience of Spain and, more specifically, Andalusia, can provide some keys to understanding certain factors involved in this process. In this sense, the discourse of the culture of Peace and the plans for coexistence have been used as a response to the crisis produced by the clash of cultures and classes in secondary schools. However, these initiatives

were resignified and neutralised by the majority school and professional teaching culture, consolidating a discourse on the discipline that took an authoritarian drift.

**Keywords:** Secondary education; Coexistence; Discipline; Culture of peace; School culture

## 1. EXTENSIÓN DE LA OBLIGATORIEDAD DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y PROBLEMAS DE CONVIVENCIA

En las últimas décadas se ha hecho un enorme esfuerzo en América Latina por universalizar la educación secundaria, y como consecuencia se ha producido un aumento significativo del porcentaje de población matriculada en esta etapa educativa. Sin embargo, a tenor de las conclusiones que se han vertido en diversos informes y estudios, el acceso a este nivel no garantiza la permanencia ni la salida exitosa de la escuela (OEI, IESME, 2016). Algunos autores han señalado como uno de los factores de esta crisis la confrontación entre dos culturas con capitales culturales distintos (Ducoing, 2007, p. 17): la cultura de edad y de generación de los jóvenes y la cultura de clase media ilustrada de los profesores, configurando así un conflicto generacional institucionalizado. A esto se añaden los vertiginosos cambios sociales, la crisis de valores, y de relaciones con la autoridad, que afecta a los jóvenes, así como los desajustes entre la cultura profesional mayoritaria de los docentes, y sus competencias, y las necesidades de la nueva situación de extensión de la enseñanza a nuevos sectores de población (Brito, 2010).

Según Gentili (2010), no se trataría solo de un conflicto entre culturas, sino también entre clases, pues la expansión de los sistemas de educación, más que un proyecto de consenso nacional, puede ser vista como el resultado de un proceso de disputa de intereses socialmente contrapuestos. Frente a esta situación, la escuela secundaria, ocupada tradicionalmente por las élites, no ha sabido incorporar en su propuesta pedagógica nuevos discursos y cambios que flexibilicen un formato académico que choca con la realidad de muchos jóvenes y de amplios sectores populares, lo que conduce finalmente a la exclusión de los mismos (UNESCO, SITEAL, 2015).

Otra de las consecuencias de este desajuste y de esta pérdida de sentido de la educación secundaria, tanto para los adolescentes como para los profesores, es la desmotivación (Rivero, 2010). El nuevo perfil de alumno, en el que no cabe dar por supuesta la motivación, ha dado lugar a situaciones que exceden los conocimientos y las estrategias de los profesores para gestionar las aulas (Brito, 2010, p. 33; Pineda-Alfonso y García-Pérez, 2014). Así, se da una situación en la que muchos docentes atribuyen poca importancia a la formación y la innovación y mucha a la construcción de las condiciones que permitan impartir las clases a través de técnicas de control del aula como forma de sobrevivir en un entorno hostil (Brito, 2010, p. 34).

En este marco, los profesores se ven sometidos a demandas contradictorias, pues, más allá de la transmisión de conocimientos, se les exige tareas nuevas que tradicionalmente no habían tenido que realizar. A esto hay que añadir el nuevo marco de relaciones con las familias, que también ha sufrido una profunda transformación, pues del consentimiento absoluto se ha pasado a que los docentes se vean interpelados en sus decisiones (Brito, 2010). En algunos de los estudios citados se señala también cómo el malestar de profesores y alumnos ha tenido como consecuencia el deterioro de la convivencia y la aparición de la violencia (UNESCO, SITEAL, 2015). Incluso la exclusión y la violencia social ha dado lugar en algunos países a la intervención de las autoridades imponiendo medidas por parte de la Fuerza Pública (D'Antoni, Induni y Pacheco, 2005, p. 92).

Pero la crisis de la educación secundaria no es patrimonio exclusivo de Latinoamérica sino que es un fenómeno que se ha vivido y se vive en distintos países y en diferentes ámbitos geográficos y culturales, pues aparece asociada al espacio generacional más vulnerable a los cambios sociales, económicos y culturales. En España, la extensión de la obligatoriedad en la Educación Secundaria, a partir de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) (España, 1990), ha dado lugar a un cierto desajuste entre la cultura de un tipo de alumnado procedente de determinados ámbitos socioculturales, en los que no había una tradición de acceso al contexto académico de esta etapa, y la cultura docente tradicional asentada en los centros educativos. Para gran parte del profesorado, la obligación de asumir la enseñanza de todo tipo de alumnado a partir de los 12 años y hasta los 16 supuso un reto al que no fue fácil adaptarse. De hecho, junto con el alumnado tradicional, los profesores tuvieron que atender –y además de forma conjunta, por el enfoque de enseñanza “comprensiva” que establecía la LOGSE- a otro tipo de alumnado que no compartía los códigos tradicionales del sistema escolar, códigos que se venían rigiendo desde el siglo XIX por un enfoque más propedéutico que terminal.

Esta novedad legislativa, con sus implicaciones sociales, supuso un cambio importante en la vida de los centros escolares de educación secundaria, que dejaron de ser lugares a los que acudía, por tradición, un alumnado relativamente “seleccionado”, para convertirse en un contexto social más diverso, tanto por la extracción sociocultural como por las edades. Todo ello ha tenido incidencia en la convivencia escolar, generando situaciones conflictivas que, según los análisis de algunos de sus protagonistas y algunas investigaciones sobre el tema, han trascendido a la opinión pública como graves e incluso alarmantes.

A este respecto, también podemos constatar que en las últimas décadas del siglo XX se produce la recepción en el sistema escolar español del discurso de la cultura de la paz y la no violencia, que confluye con la evolución del discurso de la convivencia escolar, y que coincide en el tiempo con la extensión de la educación obligatoria y gratuita hasta los 16 años. Sin duda, puede existir una correlación entre ambos fenómenos, y en ese sentido intentaremos aproximar una respuesta; pero

nos interesa sobre todo el análisis del proceso de transformación del discurso antes señalado. Y en ello ponemos el foco de nuestra indagación.

Ese discurso apareció primero en el marco general de la “educación en valores” y, durante la primera década del siglo XXI y hasta nuestros días, se ha ido transformando más bien en un discurso administrativo que cumple una función básica de regulación de la disciplina en los centros escolares, especialmente en secundaria. Ambos discursos, el de la paz y el de la convivencia, con frecuencia se mezclan, tanto en los documentos educativos oficiales como en la vida cotidiana de los centros, dando lugar a situaciones ambiguas e incluso paradójicas.

Todo ello ha resultado especialmente visible en la Comunidad Autónoma de Andalucía donde las desigualdades sociales son más agudas que en otras comunidades españolas y los desajustes entre las nuevas culturas presentes en la escuela y las culturas escolares tradicionales (tanto del alumnado más académico como del profesorado mayoritario) han sido más evidentes. De ahí el interés de analizar la evolución de este fenómeno en el caso de Andalucía, en el contexto educativo del estado español. Para ello, en la investigación que aquí se presenta nos referiremos al desarrollo de las normativas relativas a la convivencia, centrando dicho análisis, especialmente, en la etapa educativa de la secundaria obligatoria, correspondiente a las edades de 12 a 16 años, en los centros escolares públicos, es decir, en los Institutos de Educación Secundaria (IES).

A este respecto, el análisis del caso español y, concretamente, andaluz, puede arrojar luz sobre algunas de las vertientes de esta problemática y sobre la deriva de las políticas educativas para hacer frente a la misma. En este sentido consideramos que la recepción de las reformas en la escuela secundaria configuran un proceso complejo y en permanente redefinición (Bocchio, 2016), pues son los sujetos los que dotan de sentido a los discursos haciendo incluso que adquieran el significado opuesto al definido en el texto político (Ball, 2013).

## 2. LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO DE LA PAZ Y LA CONVIVENCIA Y SU PROYECCIÓN EN EL CAMPO EDUCATIVO EN ESPAÑA Y ANDALUCÍA

Desde finales de los años 70 del pasado siglo podemos rastrear el discurso de la Educación para la Paz y la No violencia en el ámbito internacional. La recepción de este discurso en el ámbito europeo vino de la mano de la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI y del Informe Delors, que definió el “aprender a vivir juntos” como una de las finalidades básicas de la educación (Delors et al., 1996).

Estas ideas fueron impulsadas por la Asamblea General de Naciones Unidas a través de una “Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz”, en la que

se definió la Cultura de la Paz como “un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida” (United Nations, 1999). Posteriormente, estos principios se plasmaron en el “Manifiesto 2000”, en la proclamación del Año Internacional de la Cultura de la Paz y en el Decenio Internacional de la Promoción de una Cultura de la Paz y No violencia. Estas ideas confluyeron además con los movimientos sociales antimilitaristas y de investigación sobre la paz que se desarrollaron desde los años 80.

En el campo educativo, este discurso dio lugar a una eclosión de iniciativas que, enmarcadas en una tendencia general de preocupación por la convivencia escolar, se plasmaron en proyectos, investigaciones e intervenciones políticas (Smith, Pepler, & Rigby, 2004). Finalmente, estas ideas tomaron la forma de planteamientos transversales en el marco de las reformas curriculares de los años 90, como es el caso de la LOGSE (1990). Esto supuso que las administraciones educativas, tanto del estado español como de la Comunidad Autónoma de Andalucía, comenzaran a enfocar los fenómenos de violencia escolar a través de una serie de medidas legislativas. En lo que sigue vamos a analizar las normativas más significativas para el caso andaluz.

Tras la Declaración de la Asamblea General de Naciones Unidas a favor de la Cultura de la Paz en el año 1999, se publicó en Andalucía el Decreto 85/1999, por el que se regulaban los derechos y deberes del alumnado y las normas de convivencia de los centros de enseñanza no universitarios. Este decreto suponía “el punto de encuentro de todos los estamentos de la comunidad educativa en el esfuerzo por mejorar el clima de convivencia y por erradicar la posibilidad de actitudes violentas e intolerantes en los centros docentes” (Andalucía, 1999).

El objetivo educativo era el aprendizaje para la convivencia democrática a través del desarrollo de la capacidad para asumir los deberes y los derechos como ciudadanos. El decreto establecía medidas educativas y preventivas (art. 30), manteniendo un equilibrio entre elementos educativos y formadores en valores y prácticas democráticas de la convivencia, y elementos más ligados al aspecto normativo y sancionador.

En el año 2002, se publicó el “Plan Andaluz de Educación para la Cultura de la Paz y Noviolencia”<sup>1</sup>, con el que se trataba de coordinar los distintos programas que se venían desarrollando (Andalucía, 2002). El Plan insistía en el concepto de “aprender a vivir con los demás”, como fórmula para mejorar el clima de convivencia en las escuelas, y, aunque se reconocían las dificultades derivadas de las frecuentes tensiones, se proponía, para mejorarla, el aprendizaje en la cooperación para la gestión de los conflictos.

---

1 Dado que en la normativa oficial de la Junta de Andalucía se utiliza la denominación “Noviolencia”, mantenemos dicha denominación cuando nos estemos refiriendo a citas de la normativa, mientras que para el uso habitual en el texto del artículo utilizaremos, preferiblemente, “No Violencia”.

La Comisión de Convivencia había sido creada como un órgano para canalizar iniciativas de mejora de la convivencia en los centros, pero en este Plan se dice explícitamente que dicha Comisión no debía ser entendida sólo como un órgano sancionador, sino como un lugar de encuentro con una función preventiva y de mejora del clima de convivencia. Esta matización es coherente con algunas evidencias que apuntan a que lo que fue concebido como un órgano para la prevención y la mejora de la convivencia se convirtió en la práctica en un mero gestor de sanciones y correcciones.

En consonancia con los estudios empíricos que venían poniendo de manifiesto la relación entre la participación de los estudiantes en los procesos decisorios de la escuela y el incremento de la autoestima, las habilidades sociales, el ejercicio de la ciudadanía democrática, la mejora de las relaciones con los adultos y el logro académico (Mager y Nowak, 2012), los planes de convivencia empezaban a contemplar la participación de los alumnos y sus familias en la elaboración de las normas de convivencia, sobre todo en lo que se refería a los derechos y deberes del alumnado y profesorado, como medio para involucrarlos en la gestión de dicha convivencia.

### 3. LA PREOCUPACIÓN POR EL “DETERIORO” DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y LA DERIVA DEL DISCURSO HACIA EL DISCIPLINAMIENTO

El despliegue de este discurso de la Paz y la No violencia fue paralelo a la emergencia, en el ámbito internacional, de una preocupación por la convivencia en la escuela, y en concreto por el maltrato entre iguales. Esta preocupación se plasmó en los trabajos que realizó Dan Olweus y que se concretaron en el Programa Olweus para la prevención del Bullying, implementado en numerosos países (Olweus, 1993). A esto siguió un gran desarrollo de la investigación sobre la convivencia escolar, así como numerosas intervenciones a este respecto en las políticas educativas nacionales.

En España, en la década de los 90, este movimiento coincidió con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (LOGSE), y la consiguiente extensión de la obligatoriedad de la enseñanza secundaria, como antes se dijo. Como consecuencia de la creciente preocupación por lo que empezó a denominarse “deterioro de la convivencia escolar”, proliferaron los informes de expertos, como el Informe Cisneros sobre Acoso y Violencia Escolar en España (Oñate & Piñuel, 2005) o los Informes del Defensor del Pueblo desde el año 1999 hasta el 2006 (Ombudsman, 2000; España, Defensor del Pueblo, 2007), así como también las webs especializadas en “violencia escolar”, monográficos de revistas educativas y proyectos de investigación dedicados a este tema.

Junto a esto, se fue gestando un discurso técnico-psicológico que podía ser utilizado para el manejo de las conductas y las emociones en el contexto escolar

(Vaello, 2007). Se trataba de áreas de conocimiento emergentes relacionadas con la educación moral y emocional o con la educación en habilidades sociales, que pretendían adiestrar a los jóvenes en el conocimiento y manejo de las propias emociones y en el desarrollo de habilidades sociales.<sup>2</sup> Otras corrientes teóricas que vinieron a suministrar ideas para la gestión de la convivencia en los centros educativos ponían más el énfasis en los aspectos cognitivos, como el desarrollo del pensamiento complejo, necesario para la reflexión ética y la resolución de conflictos (Segura y Arcas, 2005).<sup>3</sup> Estos enfoques dieron lugar a proyectos basados en los sistemas de ayuda entre iguales, en la mejora de las relaciones interpersonales y en la figura del “alumno ayudante”, el “alumno tutor” y el “mediador escolar” (Ortega y Rey, 2009).

Diversas medidas legislativa, amparadas en estos nuevos saberes, dieron lugar a la constitución de equipos especializados para el asesoramiento de los docentes en el manejo de las llamadas “conductas disruptivas”. Así, los problemas de convivencia y de prevención de conflictos en las escuelas se han convertido en un tema prioritario que ha llevado a la implementación de diversos programas de desarrollo de habilidades para enfrentarlos (Avilés, Torres y Vian, 2008; Ortega y Rey, 2009).

Hasta este momento, las disposiciones legislativas habían proclamado su adhesión a los valores y principios de la Cultura de la Paz y la Noviolencia, manifestando la importancia de la educación para desarrollarla. Sin embargo, la promulgación del Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptaban medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos (Andalucía, 2007a), supuso un cambio, pues ahora se respondía de manera explícita a una demanda de un sector de la comunidad educativa que reclamaba hacer frente al “deterioro del clima escolar”.

Ya en el preámbulo del Decreto se justificaba “la urgencia y pertinencia de dar un nuevo enfoque a los objetivos de la educación”, introduciendo en los centros educativos “una cultura que facilite el tratamiento eficaz de los conflictos escolares, con el objeto de que éstos no se traduzcan en un deterioro del clima escolar”. Lo que sigue a continuación del Preámbulo no hace más que confirmar estas apreciaciones, pues se afirma que “establecer la convivencia, y restablecerla cuando se ha roto, es una meta y una necesidad para la institución escolar”.

Quedaba, pues, de manifiesto, el carácter reactivo de estas disposiciones, pues si hasta este momento se había puesto el énfasis en el tratamiento de la convivencia como contenido vinculado a la construcción de valores para la paz, la democracia y

---

2 Algunos de los autores de estas ideas que cabría citar, hoy día ya clásicos, serían D. Goleman, L. Carreras, A. Pascual, F. Savater, A. P. Goldstein, L. Michelson, V. E. Caballo, M. T. Greenberg o R. Silvestre.

3 Aquí podríamos citar la “Filosofía para niños” de Matthew Lipman, la “Filosofía práctica” de Lou Marinoff, el “Programa de Enriquecimiento Instrumental” (PEI) de Reuven Feuerstein, el pensamiento lateral y la lógica fluida de Edward de Bono o la “Teoría de las inteligencias múltiples” de Howard Gardner.

los derechos humanos, a partir de aquí se trataba de afrontar una cuestión relacionada con la gestión cotidiana de la disciplina en los centros escolares.

En todo caso, aunque se mantenían algunos elementos del discurso de la cultura de la paz, el Decreto abordaba de manera explícita la cuestión de las normas y de las correcciones, a las que denominaba “medidas disciplinarias”. Los artículos 13 al 37 trataban de las normas de convivencia y de los incumplimientos. También se contemplaban actuaciones para el reforzamiento de la seguridad en los centros educativos, estableciendo la colaboración con las administraciones con competencias en materia de seguridad pública, como precedente de la presencia policial, la seguridad privada y las cámaras de vigilancia en los centros educativos, e incluso de las charlas orientadoras sobre temas de seguridad y normas impartidas por parte de agentes de policía a los alumnos.

Este Decreto modificó también, en varios aspectos de interés, el Decreto 85/1999, por el que se regulaban los derechos y deberes del alumnado (Andalucía, 1999b). Así, se añadió, en el artículo 21, un nuevo deber de los alumnos: “estudiar [y esforzarse]<sup>4</sup> para conseguir el máximo desarrollo según sus capacidades”. Y en el artículo 26 se añadió asimismo: “el alumnado tiene el deber de respetar las normas de organización, [convivencia y disciplina] del centro educativo, recogidas en el reglamento de organización y funcionamiento”; y se incorporó un nuevo apartado: “el alumnado tiene el deber de participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en el centro, respetando el derecho de sus compañeros y compañeras a la educación y la autoridad y orientaciones del profesorado”. Consideramos relevante que en el discurso de la convivencia aparezcan estos nuevos significantes: “esforzarse”, “disciplina” y “autoridad”, así como la alusión indirecta a los alumnos “disruptivos”, que “no respetan el derecho de sus compañeros a la educación”.

Finalmente, en esta línea, la Orden de 18 de Julio de 2007 (Andalucía, 2007b) instaba a establecer medidas de vigilancia de los espacios y los tiempos considerados “de riesgo”, como los recreos, las entradas y salidas del centro y los cambios de clase. Con respecto al Aula de Convivencia, se establecía su uso para dar acogida a los alumnos expulsados del aula.

#### 4. EL DISCURSO Y LA REALIDAD: ALGUNAS EVIDENCIAS EN ANDALUCÍA

En el marco contextual que se acaba de presentar hemos desarrollado algunos estudios sobre la concepción y la práctica real de la educación para la convivencia

---

4 Ponemos entre corchetes las palabras que este Decreto añade con respecto a la redacción de la legislación anterior.

en Andalucía.<sup>5</sup> De una investigación realizada durante el curso 2011-2012 en dos centros de educación secundaria<sup>6</sup> de Sevilla (Pineda-Alfonso, 2012) se desprenden informaciones de interés que nos indican que las actividades relacionadas con la convivencia suelen ser entendidas básicamente como un emblema al servicio de la identificación con causas consideradas pedagógicamente correctas, a través de charlas, exposiciones, afiches, y algunos “temas transversales” relacionados con ciertas fechas o celebraciones como, por ejemplo, la “Jornada Escolar de Paz y No Violencia”, el “Día de la Solidaridad”, el “Día Escolar por la Tolerancia”, el “Día Mundial del Medio Ambiente” o el “Día contra la Violencia” (Pineda-Alfonso y García-Pérez, 2014, p. 9).

Por otra parte, en los dos centros escolares estudiados parece que el problema de la disciplina ocupa buena parte del tiempo y de las energías de los profesores y del *staff*, pues, pese a las medidas innovadoras bienintencionadas aplicadas, los resultados son muy similares. La aplicación del castigo predomina sobre cualquier otra medida, y el elevado número de sanciones y expulsiones del aula y del centro es una constante curso tras curso. Ante esto, los equipos directivos instan a utilizar nuevas “estrategias” que contribuyan a paliar el problema, pero “manteniendo el nivel de autoridad conseguido”. En uno de los centros estudiados, estas estrategias se concretan -en un documento denominado “Líneas Generales de Actuación Pedagógica”- en el cambio metodológico y en los contenidos, “para darles un sentido global y transversal”. Pero este tipo de propósitos recogidos en los documentos se quedan luego, en la práctica real de la vida en el centro, en un nivel de declaraciones escasamente efectivas. Otro dato a tener en cuenta, que aparece claramente en ambos centros, es la concentración del mayor número de sanciones en los primeros cursos de la ESO. Esto contrasta con los cursos superiores, sobre todo en el Bachillerato, en los que los “incidentes disciplinarios son insignificantes”.

Tanto en el IES A como en el IES B encontramos una regulación exhaustiva de los movimientos de los alumnos, como las salidas y entradas al Centro y el control en los cambios de clase. En este sentido, el Plan de Convivencia establece una regulación exhaustiva de los espacios y los tiempos escolares y un catálogo de prohibiciones y limitaciones que regulan hasta el más pequeño detalle la vida del Centro. La apertura y cierre de puertas, la vigilancia en los pasillos de las distintas plantas, y en distintas zonas de los patios, el control de la movilidad y la continua supervisión de todas las actividades de los alumnos por parte de algún adulto, ya sea conserje o profesor. La prohibición de establecer contactos con personas de fuera del centro a través de las ventanas o el vallado exterior, e incluso la imposibilidad de acceder a las aulas,

---

5 Estos estudios se han desarrollado en el marco del Proyecto de I+D+I con título “Estrategias de formación del profesorado para educar en la participación ciudadana (EDU2011-2013).

6 Para respetar el anonimato de ambos centros los denominaremos IES A e IES B. Uno está situado en la periferia en una zona de cierta marginalidad social (A) y el otro en una zona residencial de clase media urbana (B).

patios, biblioteca, salón de actos, y en general a cualquier espacio de uso común, sin el permiso de un adulto (Pineda-Alfonso y García-Pérez , 2014, p. 11).

En general, la gestión de la convivencia se rige por patrones muy mecánicos, de premio-castigo. Respecto a la limpieza y conservación de las aulas, a veces se utiliza, bajo la supervisión de un profesor de guardia, para redimir algún castigo y se justifica como una “prestación a la comunidad educativa y al cuidado del medio ambiente”, ofreciéndose incluso a los padres como medida sustitutiva a la expulsión.

Con respecto a la Comisión de Convivencia, podemos leer en el Plan de Convivencia del IES A que “en la práctica sus acciones se centran casi exclusivamente en la aplicación de las correcciones proponiendo al Consejo Escolar las medidas que considera oportunas”. El Aula de Convivencia pretende ser un lugar de reflexión y de aprendizaje en la resolución de conflictos, sin embargo, observamos que en la práctica se convierte en el lugar al que se envía a los alumnos expulsados de clase para facilitar el trabajo de sus compañeros y del profesor. Pero, además, un peligro real de esta medida es que algunos alumnos, “que no son capaces de seguir las explicaciones” de clase, prefieran estar en el Aula de Convivencia antes que dentro de clase; con el fin de obviar esto se establecía la separación y división por zonas de los alumnos, en dicha Aula, y el establecimiento de un máximo de días de permanencia, “para evitar que la corrección se convierta en un premio”.

El Aula de Mediación se concibe en los planes de convivencia como una oportunidad para formar a profesores y alumnos en la gestión de los conflictos y como un mecanismo para afrontarlos. Pero en la práctica su actuación queda reducida a un pequeño grupo de profesores y alumnos, mientras la gran mayoría de la comunidad educativa permanece ajena a su quehacer (Pineda-Alfonso, 2014, p. 15).

Otro de los fenómenos que se constata, tanto en el Centro A como en el B, es que los problemas de convivencia se correlacionan con el fracaso académico, pues un porcentaje muy alto de alumnos sancionados tiene dificultades con el seguimiento de las tareas habituales de clase y aproximadamente un tercio son repetidores. En el análisis de los documentos de sanción (“partes”) encontramos que el motivo más frecuente (85%) es “cualquier acto que perturbe el normal desarrollo de las actividades de la clase”, y el castigo suele ser la expulsión de la misma. De los documentos de sanción que cumplimentan los profesores se desprende que son alumnos que “tras reiteradas llamadas al orden, dificultan el desarrollo de la clase”, o bien “no son capaces de seguir las explicaciones del profesor”, “carecen de disciplina y hábito de estudio”, etc.

Con respecto a la participación del alumnado y sus familias, aunque las disposiciones legislativas insisten en su importancia para mejorar la convivencia, en la práctica hemos observado que sólo se requiere a los padres para que colaboren en el disciplinamiento de los alumnos conflictivos. Y con respecto a la participación de los alumnos, en la práctica se les pide que colaboren con el profesorado en el

mantenimiento del orden, la disciplina y la limpieza del Centro. Un ejemplo lo tenemos en la ejecución de los “informes de incidentes”, que los delegados de curso son responsables de realizar cuando hay algún conflicto en una clase, poniendo de manifiesto el carácter de la participación de los representantes de los alumnos como colaboradores de los profesores en el mantenimiento de la disciplina.

También existe cierto paralelismo entre algunas actitudes observadas en la cultura profesional de los docentes, como el pesimismo y el conformismo con respecto a las posibilidades de mejorar la educación de sus alumnos, y la apatía y escasa autoestima éstos. El resultado suele ser una concepción sancionadora de la evaluación como mera constatación de lo que existe, sin ninguna posibilidad de influir en la realidad educativa para mejorarla.

## 5. REFLEXIONES Y CONCLUSIONES FINALES

Una primera constatación general, derivada de los análisis anteriores, es la existencia, por una parte, de un discurso pedagógicamente correcto elaborado y difundido desde las esferas de la planificación y gestión de las políticas educativas, y que tiene su propia lógica y sus propias fuentes, y, por otra, un discurso de la práctica cotidiana, que forma parte de la cultura del centro educativo y de la cultura profesional docente mayoritaria. El primer discurso representa la verdad oficial y se inscribe en el marco de una frondosa planificación, en la que han proliferado los decretos, planes y proyectos, y que se ha apoyado tanto en las recomendaciones de organismos internacionales como en los nuevos saberes surgidos en el campo de la inteligencia emocional y las habilidades sociales, como técnicas renovadas al servicio de la gestión de los conflictos, pero sin una auténtica reflexión sobre las causas de los problemas.

También constatamos que las actuaciones amparadas en ese discurso apenas han influido en la vida de los centros, quedando a menudo subsumidas y resignificadas por la cultura escolar mayoritaria. Todos estos planes no han hecho más que añadirse a los que ya existían, repitiendo las mismas buenas intenciones e insistiendo en los mismos objetivos que ya aparecían en el currículo prescrito, poniendo de manifiesto que la redundancia de las normas reguladoras puede ser, paradójicamente, indicativa de su ineficacia e incumplimiento reiterado. Además, todo parece indicar que estos planes y proyectos son llevados a cabo por un reducido grupo de profesores comprometidos y dispuestos, pero no llegan a impregnar la cultura de la escuela. En esta dialéctica de choque de culturas y de discursos podemos observar algunos fenómenos destacables, que señalamos a modo de conclusiones.

A menudo las intenciones y mandatos originales del discurso pedagógicamente correcto se desvirtúan cuando pasan por el tamiz de la cultura de los centros (Ball, 2013). Nos referimos por ejemplo a la idea de la Comisión de Convivencia o al Aula de Convivencia, que en la práctica han sido resignificadas convirtiéndose en espacios

para la gestión de las sanciones disciplinarias. Por otra parte, observamos –como se ha dicho- un discurso de lo real formado por prácticas y por textos normativos que establecen prohibiciones y restricciones para gestionar las relaciones, así como los espacios y los tiempos escolares, siguiendo la lógica de la evitación del conflicto a través de mecanismos de limitación de las oportunidades de interacción (Devine, 2002). Así, el conflicto no se concibe como una parte de la vida cotidiana que uno debe aprender a manejar y de donde derivan experiencias, sino como algo que debe evitarse, primando la acción sobre la reflexión y empobreciendo de esta manera los aprendizajes (Thornberg, 2010). Esto incluye la supervisión constante de los alumnos por parte de algún adulto, restringiendo así su autonomía y capacidad de toma de decisiones, y fomentando la dependencia instrumental e intelectual (Thomas & O’Kane, 1999). La aplicación de los castigos colectivos también actúa en la misma dirección, ya que implica la dependencia del control externo y, como consecuencia, la ausencia de autonomía personal y de capacidad para autorregular la propia conducta. Todo esto contribuye a la construcción de una cultura de la resistencia por parte de los alumnos y de una relación basada en la desconfianza.

A este respecto, algunos estudios han señalado que el deseo de independencia y autonomía de los alumnos aumenta cuando llegan a la enseñanza secundaria (Roiste et al., 2012). Pero es precisamente en este momento cuando hay un aumento en la disciplina y en la contención en la escuela. Algunas investigaciones realizadas en los EE.UU han demostrado que los cambios asociados a la transición de Primaria a Secundaria pueden ser especialmente dañinos, ya que la toma de decisiones y la capacidad de elección se reducen en el entorno educativo justo en un momento en que el deseo de autonomía y autodeterminación está aumentando (Samdal et al., 2000). Probablemente esa sea una de las razones por las que los problemas de convivencia se agravan en los primeros años de la educación secundaria.

Aunque en el discurso de los decretos legales se insiste en el aspecto preventivo y educativo de las medidas de fomento de la convivencia, en la práctica observamos que predomina la lógica premio-castigo y la tendencia a separar y excluir cuando se trata de sancionar conductas contrarias a las normas. Esta lógica normalizadora y segregadora sería uno de los factores que explican el abandono por parte de los alumnos que no encajan en el sistema y, por consiguiente, la práctica desaparición de los problemas disciplinarios en los últimos cursos de la educación secundaria obligatoria y en el Bachillerato, pues aquí habrían llegado sólo los que han sido capaces de adaptarse a los requerimientos del sistema escolar.

Es más, en algunos documentos de los centros analizados observamos la relación entre estas conductas desviadas y la incapacidad de estos alumnos para seguir el ritmo académico de sus compañeros. En estos casos se separa a los alumnos llamados “disruptivos” para facilitar el trabajo de sus compañeros y del profesor. Además, parece –como se ha expuesto- que estos alumnos que salen de clase no lo hacen de mal grado, lo que estaría mostrando la ineficacia de la medida.

Ante la alarma que produce el aumento de las sanciones, y la constatación de su inutilidad para evitar los problemas, la dirección de los centros, sin duda atendiendo a los requerimientos de los gestores educativos, suele instar –como se vio- a los profesores a utilizar “estrategias” que contribuyan a paliar el problema de la indisciplina utilizando el cambio metodológico y en los contenidos “para darles un sentido global y transversal”, aunque recordando que hay que mantener “el nivel de autoridad conseguido”. Sin embargo, se ignora que esa actuación que se requiere a los profesores supondría un proceso de cambio profesional complejo, que no puede ocurrir por el mero voluntarismo.

En efecto, el discurso del cambio y de las buenas intenciones puede chocar con creencias fuertemente arraigadas en la cultura profesional de los docentes. Las creencias sobre la convivencia en un centro escolar –como otras creencias del ámbito social- son ideas de sentido común fuertemente arraigadas, basadas en significantes que se repiten miméticamente por impregnación social y con un fuerte sesgo confirmatorio (Moscovici, 2001), pues se afirman por su sola existencia o por el prestigio de la tradición: “esto es lo que siempre se ha hecho”, “esto es lo que nos han dicho que hagamos aquí”, etc. A menudo estas creencias pueden servir de soporte para mantener el estatus o la condición profesional, y pueden tener un sentido identitario, de tal manera que la modificación de una creencia que consideramos axial en nuestra cosmovisión amenaza con cambiar “lo que soy”. Esto explicaría que ideas o experiencias contrarias a las concepciones propias se consideren un ataque personal y provoquen que se reaccione emocional e irreflexivamente.

Observamos también, en ese sentido, un esfuerzo, desde las representaciones sociales mayoritarias que conforman el discurso de la cultura escolar, por sustituir viejos conceptos por significantes correctos. Así, limpiar el patio ya no es un castigo sino una “prestación a la comunidad educativa” revestida de trabajo cooperativo, fomento de la responsabilidad e incluso al servicio del “cuidado del medio ambiente”.

Por lo demás, las concepciones y actitudes sobre la convivencia aparecen vinculadas al conformismo y a la repetición de estereotipos, fomentando una visión simplificadora de la convivencia basada en la oposición dialéctica de significantes binarios, bueno-malo, listo-torpe, que tiene como consecuencia el empobrecimiento de la capacidad de reflexión y análisis y la prevalencia del conformismo a través de la aplicación de calificativos a modo de etiquetas.

Un ejemplo de esta simplificación puede ser la creencia de que cambiar a los alumnos de lugar en el aula puede solucionar los problemas, y a menudo esto aparece como “medida de mejora” en las evaluaciones. Así, el pesimismo en cuanto a la posibilidad de influir en la realidad escolar para mejorarla conduce a la mera constatación de lo que existe, configurando una concepción sancionadora de la evaluación. Esto se correlaciona con las actitudes de conformismo fatalista, apatía y escasa autoestima que se observan en algunos alumnos.

Los resultados de este estado de cosas, en términos de conductas concretas de los alumnos, van desde el cumplimiento formal de las tareas como estrategia de supervivencia, pasando por la inhibición, el retraimiento o la desafección, formas todas de la resistencia pasiva, hasta la franca rebelión, que puede tomar la forma de mera queja o de un discurso crítico más elaborado. Otra de las consecuencias de este proceso puede ser la identificación, la obediencia y el conformismo, que conducen a “comprender” a quien impone el cambio sin contar con los afectados, adoptando nuevos significantes que se repiten sin comprenderlos ni compartirlos. Todo esto configura un aprendizaje-simulación sin operatividad práctica alguna.

Algunos de estos fenómenos han sido observados y descritos en distintos estudios empíricos, que han señalado que los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación están correlacionados con la mayor o menor probabilidad de ocurrencia de episodios antisociales en el aula y en el centro (Mooij, 1998). Estos estudios indican que la democratización de la escuela puede ser un antídoto para las conductas disruptivas, pero esto choca con las concepciones mayoritarias que se tienen de la escuela por parte del profesorado.

En los planes de convivencia de los centros investigados se enfatiza la importancia de la participación de las familias y de los alumnos para la mejora de la convivencia, y así se recoge en los decretos legislativos. Sin embargo en la práctica esta participación se convierte en mero consentimiento, pues estos deseos chocan con unas relaciones jerárquicas que hacen muy difícil la participación real, quedando, en el caso de los alumnos, reducida a una mera colaboración con los profesores (Wilson, 2007; Bosch Mestres y González-Monfort, 2012).

Este enfoque de la convivencia configura un estado de cosas en el que el verdadero objetivo es construir un clima de aula y de centro que permita desarrollar el programa académico en las condiciones tradicionales, con alumnos escuchando en silencio la explicación del profesor y realizando tareas que requieren escasamente su participación y poco vinculadas con la realidad y con sus experiencias e intereses. La convivencia se convierte de esta forma en algo meramente instrumental al servicio del mantenimiento del orden y del desarrollo de un modelo didáctico que implica unas determinadas relaciones que implican un escaso reconocimiento de los alumnos.

Con el paso del tiempo, las iniciativas que planteaban el aprender a convivir como parte fundamental del currículum fueron quedando en el plano de las buenas intenciones, dando paso a una concepción disciplinante de la convivencia que ponía el énfasis en las medidas de corrección. Un factor que contribuyó a esta deriva autoritaria fue la idea, mantenida desde posiciones conservadoras, de que la indisciplina se estaba adueñando de las aulas, en el marco de un conflicto generacional que tenía como escenario institucional la escuela.

Otro elemento que ha operado como obstáculo para considerar la convivencia como un contenido educativo de interés ha sido el peso del currículum y la concepción

tradicional de los contenidos, muy ligada a su carácter de conocimiento oficial de las élites, de carácter enciclopédica (Aceituno Silva et al., 2012). Los planes y proyectos innovadores, de inspiración tecnológica, han chocado con la realidad de la formación inicial de los docentes y con la cultura profesional mayoritaria de éstos, pues al prescribir cambios que ignoraban la realidad y la complejidad de los procesos han perdido su fuerza moral y han suministrado argumentos al enfoque conservador.

Estas conclusiones, aun siendo parciales, esbozan un cierto panorama de las nuevas situaciones problemáticas que se generan en los contextos escolares cuando se introducen cambios de gran repercusión social, como la extensión de la educación obligatoria, sin afrontar la necesaria transformación de la cultura escolar y de la cultura docente tradicionales. En esos procesos, iniciativas educativas con gran potencialidad, como la promoción de la cultura de la paz y la convivencia, pueden sufrir una deriva que termina por generar efectos contrarios a los inicialmente perseguidos, contribuyendo, paradójicamente, a la consolidación del sistema tradicional.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aceituno Silva, David, Muñoz Labraña, Carlos y Vásquez Leyton, Gabriela (2012). El movimiento estudiantil chileno para poner fin al lucro en la educación: una experiencia de participación ciudadana. En Nicolás de Alba Fernández, Francisco Florentino García Pérez y Antoni Santisteban Fernández (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales: Díada, v. II. pp. 165-176.
- Andalucía (1999). *Decreto 85/1999, de 6 de abril, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y las correspondientes normas de convivencia en los Centros docentes públicos y privados concertados no universitarios*. BOJA núm. 48 de 24/04/1999. Disponible en <<http://www.juntadeandalucia.es/boja/1999/48/boletin.48.pdf>> (Consultado el 10/04/2017).
- Andalucía (2002). *Orden de 25 de julio de 2002, por la que se da publicidad al “Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia”*. BOJA nº 117, de 5 de octubre de 2002. Disponible en <<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2002/117/boletin.117.pdf>> (Consultado el 15/04/2017).
- Andalucía (2007a). *Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos*. BOJA núm. 25 de 2 de febrero de 2007. Disponible en <<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/25/boletin.25.pdf>>. (Consultado el 15/04/2017).
- Andalucía (2007b). *Orden de 18 de Julio de 2007, por la que se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del plan de convivencia de los centros educativos sostenidos con fondos públicos*. BOJA núm. 156, de 8 de agosto de 2007. Disponible

- en <<http://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/156/d3.pdf>>. (Consultado el 25/04/2017).
- Avilés, José María, Torres, Nieves y Vian, M<sup>a</sup> Victoria (2008). Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, núm. 16, vol. 6 (3), pp. 863-866. Disponible en <<http://www.investigacionpsicopedagogica.com>>. (Consultado el 21/04/2017).
- Ball, Stephen J. (2013). *Education debate*. Bristol, UK: The Policy Press.
- Bosch Mestres, Dolors y González-Monfort, Neus (2012). ¿Cómo perciben los alumnos su participación en los centros de Secundaria? Una investigación sobre las representaciones sociales de los alumnos. En Nicolás De Alba Fernández, Francisco Florentino García Pérez y Antoni Santisteban Fernández (eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales: Díada, v. II, pp. 421-430.
- Brito, Andrea (2010). *Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue*. Buenos Aires: Libros Libres: FLACSO Argentina.
- Bochio, María Cecilia (2016). Recepción y Puesta en Acto de la Reforma de la Escuela Secundaria Obligatoria. Aportes de Stephen Ball para Estudiar las Políticas Educativas en Escuelas de la Provincia de Santa Cruz, Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 24, núm. 29.
- D'Antoni, Maurizia, Induni-Alfaro, Gina, y Pacheco-Soto, Xenia (2005). Crisis en la Educación Secundaria: ¿reproducir o transformar?. *Revista Electrónica Educare*, n. 8, pp. 91-103.
- Delors, Jacques *et al.* (1996). *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris, France: UNESCO Publishing. Disponible en: <http://hdl.voced.edu.au/10707/114597>.
- Devine, Dymyna (2002). Children's citizenship and the structuring of adult-child relations in the primary school. *Childhood*, v. 9, n. 3, pp. 303-20.
- UNESCO, SITEAL (2015). *Conversación con Miriam Abramovay. Violencia de las escuelas. Hacia la inclusión de los jóvenes en la construcción colectiva de estrategias de prevención*. Disponible en <<http://www.siteal.iipe-oei.org>>. (Consultado el 28/04/2017).
- Ducoing Watty, Patricia (2007). La Educación Secundaria. Un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v. 12, n. 32, pp. 7-36.
- ESPAÑA (1985). *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación*. BOE núm. 159, de 4 de julio de 1985. Texto consolidado. Última modificación: 10 de diciembre de 2013. Disponible en <<http://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-12978-consolidado.pdf>>. (Consultado el 27/03/2017).

- ESPAÑA (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE nº 238 de 4 de octubre de 1990. Disponible en <<http://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>>. (Consultado el 27/03/2017).
- ESPAÑA (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006. Disponible en <<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>>.
- ESPAÑA (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Disponible en <<http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>>.
- ESPAÑA. Defensor del Pueblo (2007). *Violencia Escolar: el maltrato entre iguales en la educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. (Nuevo estudio y actualización del Informe 2000)*. Madrid: Defensor del Pueblo. Informes, Estudios y Documentos. Disponible en <[http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/Documentacion/Informe\\_violencia\\_escolar\\_ESO.pdf](http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/Documentacion/Informe_violencia_escolar_ESO.pdf)>. (Consultado el 28/03/2017).
- Gentilli, Pablo (2010). *Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana. Tres argumentos acerca de la crisis de la educación media en América Latina*. SITEAL. UNESCO. (Debate 7). Disponible en <<http://www.siteal.iipe-oei.org>>. (Consultado el 29/04/2017).
- Mager, Ursula & Novak, Peter (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, v. 7, pp. 38-61.
- Mooij, Ton (1998). Eleves et agresions aux pays bas. *Revue Francaise de Pedagogie*, v. 123, pp. 47-61.
- Moscovici, Sergei (2001). *Social representations: Essays in Social Psychology*. New York: The NYU Press.
- OEI, IESME (2016). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Avance en las Metas Educativas 2021*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia la Cultura.
- Olweus, Dan (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers. (Publicado en español como: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata).
- OMBUDSMAN (2000). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Madrid: Publicaciones del Defensor del Pueblo.
- Oñate, Araceli y Piñuel, Iñaki (2005). *Informe Cisneros VII "Violencia y acoso escolar" en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller. Informe preliminar*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo. Disponible en <<http://www.internenes.com/acoso/docs/ICAM.pdf>>. (Consultado el 21/04/2017).

- Ortega, Rosario y Rey, Rosario del (2009). La mediación escolar en el marco de la construcción de la convivencia y la prevención de la violencia. *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, n. 10 (monográfico). Disponible en [http://adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=75&Itemid=29](http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=75&Itemid=29) (Consultado el 21/04/2017).
- Pineda-Alfonso, José Antonio (2012). El conflicto y la convivencia. Experimentación de un ámbito de investigación escolar y análisis del desarrollo profesional docente. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla. Disponible en <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/15676> (Consultado el 5-10-2018).
- Pineda-Alfonso, José Antonio y García Pérez, Francisco Florentino (2014). Convivencia y disciplina en el espacio escolar: discursos y realidades. *Scripta Nova: revista electrónica de Geografía y Ciencias sociales*, v. XVIII, n. 496 (05). Disponible en DOI: <http://dx.doi.org/10.1344/sn2014.18.14967> (Consultado el 28/6/2018)
- Rivero, José (2010). *Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad Latinoamericana. La educación secundaria como meta social en nactuales contextos latinoamericanos*. SITEAL. UNESCO. Disponible en <http://www.siteal.iipe-oei.org>. (Consultado el 14/04/2017).
- Roiste, Aingeal; Kelly, Colette; Molcho, Michal; Gavin, Aoife & Gabhain, Saoirse (2012). Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing. *Health Education*, v. 112, n. 2, pp. 88-104. DOI: <https://doi.org/10.1108/09654281211203394>
- Samdal, Oddrun, Wold, Bente, Klepp, Knut Inge & Kannas, L. (2000). Students' perceptions of school and their smoking and alcohol use: a cross-national study. *Addiction Research*, v. 8, n. 2, pp. 141-67.
- Segura Morales, Manuel & Arcas, Margarita (2005). *Educación de las emociones y los sentimientos*. Madrid: Narcea.
- SITEAL (2010). *Metas Educativas 2021: Desafíos y oportunidades. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. SITEAL. UNESCO. Disponible en <http://www.siteal.iipe-oei.org>. (Consultado el 14/04/2017).
- Smith, Peter K., Pepler, Debra & Rigby, Ken (2004). *Bullying in schools. How successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press. Disponible en <https://doi.org/10.1017/CBO9780511584466> (Consultado 5/9/2018)
- Thomas, Nigel & O'Kane, Claire (1999). Experiences of decision-making in middle childhood: the example of children 'looked after' by local authorities. *Childhood*, v. 6, n. 3, pp. 369-387. Disponible en <https://doi.org/10.1177/0907568299006003005> (Consultado el 5/10/2018)
- Thornberg, Robert (2010). School democratic meetings: Pupil control discourse in disguise. *Teaching and Teacher Education*, v. 26, pp. 924-932.
- UNITED NATIONS (1999). *Declaration and Programme of Action on a Culture of Peace*. Resolution 53/243 Adopted by the General Assembly. Artículo en línea

disponible en <<http://www.unesco.org/cpp/uk/projects/sun-cofp.pdf>> (Consultado el 26/04/2017).

Vaello Orts, Juan (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid: Santillana. Disponible en <https://edoc.site/2007-como-dar-clase-a-los-que-no-quieren-pdf-free.html> (Consultado el 4/8/2018).

Wilson, Lyn (2007). Pupil participation: comments from a case study. *Health Education*, v. 109, n. 1, pp. 86-110. Disponible en DOI: <https://doi.org/10.1108/09654280910923390> (Consultado el 1/7/2018).