

Educar para la ciudadanía. Seguridad, inclusión y convivencia en la educación básica en México del siglo XXI

Educating for citizenship. Security, inclusion and coexistence in basic education in the XXI century Mexico

Salvador Sánchez Pérez*

RESUMEN

A partir de una descripción del aula y su contexto en la educación básica en México, en este artículo se analiza el discurso que se ha tejido en torno al fenómeno del acoso escolar, o *bullying*, así como algunos modelos para su atención. La reflexión es fruto de una amplia revisión documental y de la discusión académica en diversos foros. El balance final reconoce que es un imperativo atender los casos que rebasan el límite de la convivencia en el aula, que es importante promover la convivencia en la vida cotidiana de los actores en el aula, pero todo dentro de una noción más amplia del proceso educativo para incorporar dinámismos que ayuden al alumno a trabajar el propio valor como persona, así como a recuperar la experiencia de pertenecer a un colectivo mayor de referencia, que es justamente en lo que consiste la educación para la ciudadanía. La apuesta es seguir trabajando para construir un modelo educativo que incluya las competencias necesarias para vivir con plenitud en el siglo XXI.

Palabras clave: *bullying*, convivencia, ciudadanía, educación básica en México

ABSTRACT

This article analyzes the new discourses on bullying, based on classrooms descriptions and the context of basic education in Mexico. Some intervention models are also analyzed. A wide review of literature and several academic discussions are taken into account. The author find that cases of violence that go beyond the classroom need to be addressed, and that better relationships within the classroom need to be prompted. The notion of education process needs to be widened so as to include dynamics that help the students realize their self-worth and enable them to experience belonging to a larger group, which is what education for citizenship pursues. This is suggested as part of the ongoing construction of educational models that harbor the skills required to lead fulfilling lives in the twenty-first century.

Key words: bullying, coexistence, citizenship, basic education in Mexico

* Universidad Iberoamericana de Torreón, Coahuila; salvador.sanchez.sj@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El problema de la violencia escolar es antiguo y no es exclusivo de ningún país o región del mundo. Lo que es nuevo es la sensibilidad que gradualmente ha adquirido la sociedad ante estas expresiones. La visibilización de este fenómeno a través de la categoría *bullying* sí merece un estudio aparte que no se ha hecho hasta ahora, aunque aventuramos aquí que se trata de un avance civilizatorio cualitativo. En el siglo XXI las sociedades no pueden ser indiferentes al abuso que por cuestiones de poder ocurre en el entorno inmediato, ni el mediato tampoco. La razón nos dice que debemos trabajar por construir de ordinario relaciones horizontales.

Este es el tema del presente artículo. Dónde y cómo se aprender a ser persona y quién enseña a construir ambientes democráticos, tanto en la vida cotidiana como en las sociedades complejas contemporáneas.

La idea central es recorrer un doble camino, una verdad de rostro jánico.¹ La propuesta consiste en acompañar a cada alumno, como persona, en un viaje que lo conduzca hacia una valoración profunda de sí mismo, que reconozca la dignidad que le es inherente, pero también, y a la vez, que sea capaz de reconocerse como elemento dinámico de la colectividad de la que forma parte y con la cual tiene deberes y responsabilidades.

Las ideas expuestas aquí constituyen el sentido de la ciudadanía. Habríamos querido emplear otra palabra para expresar lo que queremos decir, pero hemos optado por su uso para aprovechar lo que se ha edificado en el recorrido de su construcción, con la advertencia de que esa suposición implica también dejar de lado algunas dimensiones que le han acompañado.

La educación para la ciudadanía quiere tomar distancia de las antiguas clases de civismo y de formación cívica y ética que lograron insertarse, en otros tiempos, en el currículo educativo en diferentes niveles. Por supuesto, y esto se analiza también con

¹ La referencia aquí es Jano, el dios de la mitología romana. Su característica principal es que tiene dos rostros hacia ambos lados de su perfil. Uno de ellos mira hacia adelante, hacia el porvenir, el otro, hacia lo acontecido. Del latín pasó al español como *Ianeirus* y de ahí a enero, el mes con el que inicia el año en nuestro calendario.



cierto detalle, los contenidos de la constitución política del país, sus reglas, acuerdos e instituciones son parte de este entramado, la “alfabetización política”, como le llama Camps (2007), pero no se trata solo de contenidos teóricos. La educación para la ciudadanía busca incidir en la vida de las personas, porque solo siendo significativa y con implicaciones existenciales podrá tener repercusiones más amplias.

Este artículo pretende explicitar una propuesta para nuestro entorno educativo. En el primer apartado se hace una recuperación del contexto actual del aula mexicana, destacando el “ruido” que se ha generado por la visibilización del dinamismo llamado *bullying*. En el siguiente apartado se desmenuza el discurso de la lucha contra él, resaltando algunas características que parecen relevantes y se señalan las limitaciones que, desde nuestra perspectiva, le acompañan. A continuación se sopesan dos discursos alternativos, la promoción de la convivencia escolar y la educación para la ciudadanía, valorando en cada caso si, y cómo, se han apropiado de las características básicas que la evolución social ha entregado a la época que nos toca vivir para la promoción de la persona que vive en sociedad. De este balance emerge la educación para la ciudadanía como la postura más adecuada para la formación de individuos para el siglo XXI.

Una tarea de tal naturaleza supone superar obstáculos no menores que se presentarán en el camino, y que se analizan en la última parte. Por supuesto, la lista de ellos no es exhaustiva; esta propuesta tiene que adaptarse a las condiciones que cada contexto le impone, pero esa ya es tarea del lector, del educador.

EL AULA Y SU CONTEXTO

El aula de la educación básica en México ha saltado a la palestra de la opinión pública a raíz de algunos casos de *bullying* con gran impacto en los medios masivos de comunicación. Uno de los más contundentes refiere a Héctor, de 12 años, que murió el 14 de mayo de 2014, según lo consignan varias fuentes hemerográficas (por ejemplo, González, 2014), luego de ser bajado del columpio y golpeado contra la pared por sus compañeros, en la escuela Secundaria núm. 7 en Ciudad Victoria, Tamaulipas.



El contexto más amplio es el ambiente de violencia y crispación social que se vive en diferentes regiones del país desde hace varios años. Se trata de un ambiente de descomposición social generalizada.

En este marco, el discurso de atención al *bullying* ha cobrado notoriedad. Es probable que su acercamiento hasta ahora esté más bien influido por el impacto mediático del tema y la alarma que naturalmente provoca. Quizá no ha transcurrido el tiempo suficiente para la formulación de las claves educativas a implementar en el aula, la escuela, la sociedad.

El problema del *bullying* como tal no parece afectar solo a ciertas escuelas ubicadas geográficamente en entornos suburbanos o rurales; tampoco parece ser un tema que atañe a las escuelas públicas. Más aún, ni siquiera compete exclusivamente a México, pues la comunidad educativa y académica internacional, en países de América Latina, Estados Unidos y Europa, han hecho pronunciamientos al respecto, acompañados de propuestas en todos los niveles, desde estudios específicos en el aula o alguna escuela particular, hasta disposiciones nacionales de los sistemas educativos correspondientes. Bien conocidos, y referencia en el tema, son los trabajos de Dan Olweus, pedagogo, investigador y educador Noruego, quien desde la década de los noventa del siglo pasado ha realizado estudios empíricos muy extensos en las escuelas de educación básica, en los países escandinavos, y ha reportado sistemáticamente sus hallazgos (2003).

El tema del *bullying* trae a colación el vínculo no siempre evidente entre el aula en su cotidianidad y la sociedad más amplia en que se desarrolla esa educación. Se trata de una relación que no solo había abordado el pensador estadounidense John Dewey (1988), sino sobre la cual construyó un proyecto de educación para la democracia. Como es sabido, los trabajos de este pensador son el fundamento de la educación estadounidense a partir del siglo pasado. El contexto social de violencia generalizada en algunas regiones del país es buen punto de partida para revisar esta relación, ejercicio que intentamos hacer aquí.

La violencia forma parte del paisaje cotidiano del aula en la escuela mexicana. Los acercamientos que han hecho diversos investigadores así lo reportan: “La violencia que se vive en las aulas



ha pasado a formar parte del trato común entre los alumnos y los maestros. Ha dejado de ser motivo de asombro, menos aún de sorpresa, y al aceptarse como algo *normal* no solo se promueve, sino que también se perpetúa” (Gómez Nashiki, 2005: 694).

Sin embargo, atender el fenómeno del *bullying* en el contexto escolar puede enmascarar aún más el problema, pues al privilegiar la atención de casos particulares queda fuera la pretensión educativa de enseñar y aprender a construir relaciones cotidianas horizontales entre los actores ordinarios de estos espacios. Es obvio que la ocurrencia de uno solo de estos casos debe activar mecanismos inmediatos para su atención eficaz; sin embargo, tal enfoque no es respuesta suficiente.

En México el acercamiento al tema es reciente. Decía Furlan (2007), investigador referencia en el tema, que la violencia en el aula no se había hecho lugar en la agenda de la investigación educativa en México. No es sino hasta 2008 cuando los temas violencia y convivencia en el contexto del aula cobraron mayor impulso en la agenda educativa nacional, atinadamente no desde una perspectiva abstracta, sino desde el horizonte de la construcción de relaciones de género. El *Informe Nacional sobre la Violencia de Género en la Educación Básica en México* (SEP/UNICEF, 2009) es indicativo de ello.

El horizonte del proceso echado a andar en estos casos pasa por la deconstrucción de perspectivas, comportamientos y relaciones que han funcionado, y tiene un lugar en las relaciones entre los actores escolares dentro de lo “obvio y lo natural”, para hacer patentes estas estructuras y construir, en su lugar, otras que promuevan el reconocimiento tanto de la propia dignidad, como de la del otro (SEP/UNAM, 2010).

Lo que sucede con el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. (COMIE), asociación que agrupa a los investigadores en el campo de la educación, es ilustrativo de lo que se está argumentando. La publicación del texto *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, 2002-2011* (Furlan, 2011), da cuenta de los trabajos de investigación que abordan directamente los temas aludidos.

Hacer un tema de la convivencia educativa no ha sido sencillo, por las razones ya dichas: la omnipresencia de comportamien-



tos agresivos y su naturalización en el contexto del aula. Anzures, García y Hernández (2014) incursionan en el tema, y subrayan el hecho de la normalidad que tiene la violencia como forma ordinaria para modelar la convivencia cotidiana en el aula. Reportan que la violencia escolar no parece ser una cuestión para alarmar a nadie, y señalan dos características fundamentales: tiene forma de juego y es una manera normal de relación en la escuela. Con detalle narran una serie de juegos registrados ya en el aula, ya en el patio escolar, donde se realizan acciones de agresión física entre los alumnos, todo en forma de juego, como se subraya con insistencia, o bien, que estos juegos se configuran como prácticas totalmente cotidianas entre ellos, pero que implican sometimiento, lesiones físicas, burlas, descalificaciones y un largo etcétera.

Los autores de este estudio, que es un acercamiento empírico al tema, subrayan también el contexto concreto en que se encuentran las escuelas del estudio, pues para llegar a ellas tuvieron que cambiar de carro como estrategia de defensa, y señalan el ambiente de peligro y miedo que se vive en tales colonias, ya que se trata de lugares donde se vende y consume droga o se sabe que hay personas secuestradas en las casas del rumbo (*ídem*).

Quizá por ello pasó mucho tiempo inadvertida para nuestros ojos. Es normal, se ha dicho siempre.

Estos mismos autores, y otros, han señalado la relación que puede existir entre la violencia en México y el narcotráfico, como una influencia inevitable para modular las relaciones en el aula. Eso es bien cierto e indica, con un concreto bien específico, la imposibilidad de aislar la vida al interior del aula de los procesos que vive la sociedad en la que está inserta la escuela; aquí como una variable concreta, pero que se habría de señalar.

La postura que se supone en el presente texto es que la actual alarma ante el acoso escolar se debe a un salto civilizatorio cualitativo, en el cual gradualmente se han hecho extraños, anormales y punibles comportamientos que han estado siempre tanto en el aula, como en otras dimensiones de la sociedad.

La emergencia del *bullying* como problema en la escuela mexicana llama la atención sobre tipo de relaciones que se establecen entre los integrantes del aula, que siempre han sido así, que siempre han estado ahí y por ello siempre parecieron normales, pero

que no lo son. La atención al problema emergente del *bullying*, más otras propuestas educativas más o menos configuradas en torno al tema, es el caso de la convivencia escolar y de la educación para la ciudadanía, que se abordan en adelante.

EL DISCURSO EN TORNO AL *BULLYING*

¿A qué nos referimos cuando hablamos de *bullying*? En principio, se trata de la palabra sajona que designa el acoso entre pares en la escuela, pero como tal el término ha cobrado un uso extensivo y se ha generalizado para designar este fenómeno en nuestro contexto cultural. En México no hablamos de acoso escolar, nos referimos usualmente a este fenómeno como *bullying*.

Tener una definición ayuda siempre a delimitar el contenido de aquello que se está discutiendo; iniciemos planteando una de ellas para el concepto que nos ocupa. Aunque la definición de *bullying* tiene su grado de polémica, esta se ha resuelto paulatinamente con cierta claridad; más aún, la investigación sistemática sobre el *bullying* requiere rigurosos criterios para clasificar a los estudiantes como *bulleadores* o víctimas: “para saber cuándo un estudiante está siendo *bulleado* o victimizado, se ha de tener en cuenta que él o ella está expuesto, repetidamente y a lo largo de un periodo de tiempo, a acciones negativas de parte de uno o más estudiantes” (Olweus, 2003: 16).

Los autores ponen diferentes énfasis, pero las definiciones tienen sus constantes. El investigador mexicano Gómez Nashiki, sostiene que: “El *bullying* se puede definir como la intimidación, el abuso, el maltrato físico y psicológico de un niño o grupo de niños sobre otro y otros. Incluye una serie de acciones negativas de distinta índole, como bromas, burlas, golpes, exclusión, conductas de abuso con connotaciones sexuales y, desde luego, agresiones físicas” (2012: 845).

En este caso, es notable que uno de los autores enfatice la sistematicidad de las prácticas sobre la víctima y el otro enumere con cierto detalle el tipo de prácticas agresivas a las que se refiere el concepto. En síntesis, se puede decir que *bullying* es la acción en que una persona, *intencional* y *sistemáticamente*, inflige o intenta infligir, herir o molestar a algún otro, donde están



comprometidas otras *acciones negativas*. Un término similar a la definición sería *comportamiento agresivo*, que se usa en el lenguaje común. Las acciones negativas pueden ser por contacto físico, con palabras, o de manera más directa, tal como hacer gestos significativos con la cara, esparcir rumores o excluir intencionalmente a alguien de un grupo.

Dos características más se le señalan al *bullying*. Esta práctica supone un *desbalance de fuerzas* (o en *relaciones asimétricas de poder*), es decir, los estudiantes expuestos a acciones negativas tienen dificultad para defenderse ellos mismos. Y la segunda consideración general es que siempre que se habla de *bullying* se refiere a una *agresión proactiva*, esto es, se trata de un comportamiento agresivo que ocurre sin provocación aparente o amenaza de parte de la víctima (*ibid.*: 2012).

Por su parte, y a modo de recapitulación de este apartado, tomamos las tres características de los maltratos entre compañeros que señala Boque (2008):

1. Las acciones negativas se ejercen sobre la misma víctima de forma repetida y continuada en el tiempo.
2. La existencia de un desequilibrio de fuerzas real o imaginario, de forma que el alumno que está expuesto a las acciones negativas tiene dificultades para defenderse.
3. Hay intencionalidad del agresor o agresores.

Hacemos todavía dos consideraciones más:

No toda tensión o conflicto constituye *bullying*. La trama de relaciones en la escuela es compleja. No se puede admitir en esta categoría “la violencia espontánea entre alumnos, de maestros hacia los alumnos, y viceversa, que son amplios campos de investigación aún por atender” (Gómez Nashiki, 2012: 847).

Pero además, el acercamiento a la violencia escolar hace vislumbrar que no se trata de un problema individual y aislado, que pueda abordarse desde una perspectiva psicológica individual, si bien la decisión y la responsabilidad recaen siempre en una persona, y no puede ser de otra forma. Este fenómeno se refiere a comportamientos, acciones y reacciones configurados intersubje-

tivamente, que hunden sus raíces en las formas de organización que presenta la escuela. Así lo entiende, por ejemplo, Gómez Nashiki en el reporte de un amplio estudio empírico realizado en escuelas primarias del estado de Colima, México. Señala que la violencia: “es una forma de relación social concreta, referida a los distintos tipos de interacción que se dan en la institución escolar, comprendida no solo desde el punto de vista de los participantes, de sus conductas e intenciones, sino también desde la lógica de la normatividad de la escuela” (2005: 694).

Hasta aquí la caracterización de *bullying*. Pasamos ahora a los modelos de atención. Tomemos por caso paradigmático, por su sistematicidad y por su cobertura empírica, el Programa Olweus de Prevención del *Bullying*, desarrollado y evaluado sobre un periodo de casi 20 años (Olweus, 2003).

Sostiene cuatro principios clave, derivados principalmente de investigación sobre el desarrollo e identificación de problemas de comportamiento, en especial comportamiento agresivo. Esos principios involucrados crearon un entorno en la escuela, e idealmente, también un hogar caracterizado por:

- calidez, interés positivo e involucramiento de adultos;
- límites firmes o comportamientos inaceptables;
- aplicación consistente de sanciones no punitivas ni físicas para comportamientos inaceptables o violación de reglas y
- adultos que actúan como autoridades y modelan roles positivos.

La recomendación general sostiene que:

La implementación del programa yace sobre la existencia de un entorno social. Maestros, administradores, estudiantes y padres juegan todos un papel en llevar adelante el programa y en reestructurar el entorno social. Una razón posible para la efectividad del programa de intervención es que cambia las oportunidades y estructura recompensas para el comportamiento de *bullying*, el cual resulta en más oportunidades y recompensas para los *buleadores* (*ibid.*: 15, traducción propia).



A grandes rasgos se trazan algunas consideraciones sobre la implementación de este programa de atención. El registro se hizo a través de encuestas realizadas en 1980 a 150 000 estudiantes escandinavos. Se reporta que aproximadamente 15% de alumnos entre ocho y 16 años estuvieron involucrados en problemas *bulleador/víctima* con alguna regularidad —ya sea como *bulleadores*, víctimas o ambos *bulleadores* y víctimas (*idem*).

Aproximadamente 9% de todos los estudiantes fue víctima y de 6% a 7% *buleó* a otros estudiantes regularmente. En contraste a creencias comunes solo una pequeña proporción de las víctimas también estaba involucrada en *bulear* a otros estudiantes (17% de las víctimas o 1.6% del total de estudiantes).

El autor señala que, cuando el estudio se repitió años después, el problema se había incrementado en 50% para víctimas y de todos los involucrados se había incrementado 65%.

La conclusión es desoladora: “Vemos esos incrementos como un indicador de desarrollo social negativo” (*ibid.*: 13). Desde el punto de vista sostenido en este texto, pensamos que se trata de trampas conceptuales puestas en la base de la propuesta de las que no pudo escapar el autor.

Esto es, atender casos de *bullying* cuando este se presenta es insuficiente; esta medida es meramente reactiva y nada educativa, no hay una propuesta para modelar el comportamiento del alumno, ni las relaciones que ocurren cuando este se encuentra con otros pares.

Boque (2008) intenta expandir el horizonte de comprensión del fenómeno, sugiriendo algunas líneas educativas al atender “casos” de *bullying*, pero su abordaje resulta insuficiente.

Este autor sostiene que, como no todo maltrato es igual de negativo, pues hay niveles, sugiere discutir abiertamente el tema en cada aula, en las escuelas y en la sociedad misma, para aclarar y consensuar qué se considera o no tolerable; qué es un buen ambiente en el aula, cómo se define un contexto de trabajo, un entorno acogedor y un espacio de aula agradable, unas formas de trato respetuoso y cordial, etcétera.

Sugiere también, como parte necesaria del proceso, que los profesores se involucren en actividades no docentes ni académicas con los alumnos. Es posible, y hasta necesario, identificar quiénes



son los alumnos agredidos, quiénes los agresores, qué lugares son los preferidos para el *bullying*, qué tipo de agresiones se presentan con más frecuencia, para que todo esto no pase como elemento ciego ante los actores involucrados.

Estas medidas hacen más evidente que hasta ahora la respuesta al *bullying* ha sido meramente reactiva. Se han construido protocolos de atención para los sistemas educativos, en una perspectiva muy restringida, como la hemos identificado.

EL DISCURSO DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

La convivencia escolar tiene, desde que se comenzó a plantear como propuesta educativa, un claro significado positivo, relacionado con los principios básicos de la educación, y ha estado siempre en la base de la educación para la democracia y la ciudadanía, aunque estas categorías han tenido su propia evolución.

En esta parte del texto se analizan los contenidos propios de la convivencia como categoría educativa; luego se hace un recorrido histórico del concepto que refleja el tránsito de una implementación meramente conceptual o teórica hacia la incorporación de elementos propios de la vida; en seguida se hacen dos consideraciones fundamentales: lo inherente a la vida humana que es el conflicto y la necesaria apropiación del proceso de parte de la comunidad educativa, y por último se cierra este apartado con una conclusión casi natural de su evolución: se considera que la convivencia escolar es uno de los elementos base de la educación para la ciudadanía.

Apuntamos de inicio que la categoría convivencia escolar tiene sus raíces en la práctica cotidiana de la escuela:

... surge como la necesidad de que la vida en común, que acontece en todos los escenarios de la educación y en el entramado de todos los sistemas de relación (profesorado/alumnado, relaciones entre los propios escolares, y relaciones familia/escuela), discurra con pautas de respeto de los unos sobre los otros; así también como la necesidad de que las normas democráticas que la escuela impone se dinamicen de forma tal que la propia convencionalidad de las reglas incluya un principio de respeto por el bien común que se comparte (Del Rey, Ortega y Feria, 2009: 161).



Como se nota a primera vista en esta definición que proporcionan estos autores, hay dos elementos inherentes a la categoría misma: una primera es la referencia a lo “común”, porque se trata de las interacciones de unos con los otros, en que incurren necesariamente los individuos ubicados en un espacio determinado. El segundo elemento aludido es la noción que ubica estas interacciones en un tiempo determinado, discurren en la historia, dice, porque acontecen en el espacio de la vida cotidiana de los actores.

España tiene ya una trayectoria importante en la construcción de una noción de educación mucho más amplia que la mera transmisión de contenidos. Es posible que otras latitudes también, pero aquí el concepto tiene un recorrido bien definido y es narrado con cierto detalle por García y López (2014), quienes muestran una evolución donde se entremezcla la “recepción” del concepto mismo y cómo fue evolucionando de hecho en los centros escolares, pero a la vez en estrecha relación con la historia misma del país.

Las Orientaciones para la educación general básica, de 1976, fueron introducidas por vez primera sin mucha fortuna, pues resultó, por sus contenidos meramente conceptuales, como una teoría sin atractivo para los estudiantes, pero además fue poco valorada por los profesores, ya que no se trataba de otra cosa sino de procesos del funcionamiento legal del Estado.

Sin embargo, esta perspectiva fue evolucionando. La educación para la convivencia pasó de ser condición necesaria a objetivo prioritario, esto es, gradualmente se fue entendiendo que: “los métodos didácticos aplicados a esta asignatura han de ser activos y estimular la indagación personal, el sentido crítico, la reflexión y la toma de postura razonada” (García y López, 2014: 95).

La llegada del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) al poder, en 1982, supuso un giro todavía más radical en los planteamientos básicos. La convivencia pasó a entenderse no como mera transmisión de conocimientos, sino como un elemento fundamental del proceso educativo, cuyo propósito es insertar un triple eje conceptual, procedimental y actitudinal, como espacio privilegiado para consolidar valores, actitudes y normas que se vinculan al ejercicio de la ciudadanía.

Esta perspectiva supone una comprensión totalmente diferente a la que se tenía hasta entonces. Se trata de un concepto mucho más práctico y dinámico. La educación tiene como fin impulsar la formación de valores y actitudes de la persona, es el marco en el cual se encuadra esta comprensión de la categoría “convivencia escolar”.

Es decir, el proceso recorrido ha llegado a un punto en que: “La convivencia escolar comienza a ser considerada como un objetivo central del proceso educativo y un recurso inherente al aprendizaje práctico de la ciudadanía” (*ibíd.*: 98).

En una comprensión así del proceso educativo, el conflicto puede parecer excluido; sin embargo, no es así: “la violencia es una entre muchas posibles adjetivaciones que adquiere la convivencia en las escuelas. La violencia no es ausencia de convivencia, sino una forma particular de convivir en la que está ausente el diálogo, el aprecio por el otro y el respeto” (Fierro, 2012: 3).

El conflicto es inherente a la interacción humana. La violencia se genera cuando no se ha sabido gestionarlo. Si se parte de una perspectiva muy idealizada, las conclusiones serán igual de ideales y totalmente imprácticas para su aplicación en las realidades concretas. Conviene asumir que el conflicto es inherente a la convivencia humana y por ello hay que aprender a vivir con él.

Esta es quizá la tentación de algunos educadores: entender la educación para la convivencia como la medicina automática para luchar contra el *bullying* o el acoso escolar. En todo caso, la convivencia escolar puede ser el elemento que constituya el baluarte de la comunidad escolar y de ese modo proteger a esa misma comunidad ante la conflictividad inherente a la convivencia común. Tal es la conclusión a la que llegan algunos autores, como Del Rey, Ortega y Feria (2009).

La perspectiva de la convivencia escolar ha realizado acercamientos importantes para presentarse a sí misma como una propuesta educativa con consistencia interior, por ejemplo, considerar a la escuela como un entramado complejo de relaciones, donde lo que ocurre en el aula tiene su propia dinámica y es la base de todo proceso educativo, pero es a la vez parte de un conjunto más amplio (Fierro, 2012). Esto lleva a escapar de recetas



de aplicación automática, y clama más bien por la apropiación de la colectividad de los propios destinos.

La educación es un evento que se desarrolla básicamente en el aula, pero no acontece solo en ese espacio delimitado, sino que incluye todo lo que sucede en la escuela y en su entorno. El contexto tiene un peso muy relevante en todo proceso educativo.

La escuela no es una realidad simple, independientemente de su escala; se trata de una realidad compleja donde participan diferentes actores: alumnos, docentes, directivos, padres y madres de familia, cada uno con sus propias expectativas y medios para sacarlas adelante pero que, además, ya reunidos, conforman un entramado con intereses comunes, esto es, constituyen una verdadera comunidad educativa.

Todo lo que de hecho ocurre en la escuela es ya parte del proceso educativo. Fierro muestra claridad al respecto cuando considera que, en principio, se tendría que “revisar qué tipo de formas de convivencia se promueven en las escuelas a partir de las decisiones relativas a la organización escolar misma, a las prácticas de enseñanza y de participación en aula, a la formulación y manejo de las normas, al modo de incluir a los padres y madres de familia” (*ibid.*: 3). Esto es, la convivencia forma parte del proceso de “gestión” de la escuela, y este hecho no puede ser un dato ciego para los actores; antes bien, es requisito hacer reflexiva esta parte del proceso educativo antes de echar a andar cualquier proceso de intervención.

En resumen, el proceso debe iniciar con un diagnóstico, que ubique cuáles son las propias prácticas escolares. Parece simple, pero no lo es, en todo caso es el primer paso para que la comunidad se haga cargo de sí misma.

Un elemento que puede ayudar a expandir la noción de convivencia e impedir que esta se trivialice, es justamente salir del aula y relacionar lo que sucede en su entorno más amplio: “Si queremos hablar de conflictos en los centros educativos, no podemos dejar de hablar de conflictos y problemas, fuera de esos mismos centros” (Subirats, 2006: 12). El autor alude aquí a considerar la “desafección” escolar como un asunto para tomar en cuenta en todo análisis contemporáneo de la escuela y su entorno.

Con este término el autor se refiere a ese fenómeno que en nuestras latitudes se ha llegado a denominar apatía, al hablar de las culturas escolares o culturas adolescentes, disciplinas e indisciplinas, resistencias de los alumnos y dudas del profesorado. Alude por tanto a la necesidad de ubicar, para el análisis de la educación, todos aquellos fenómenos sociales, culturales e históricos más amplios que tienen influencia en él.

Es necesario mirar el entramado de interacciones en la escuela desde esta perspectiva para enriquecer los conceptos de dicha visión, así como analizar todo aquello que pasa en la sociedad en su conjunto, por ejemplo, las dimensiones formales y materiales del entramado social, tal como la crisis de las instituciones, la débil cultura de la legalidad, la desigualdad económica y social, la crisis de valores y el desdibujamiento de la cohesión comunitaria. En resumen, atender la calidad de las relaciones entre los integrantes de la colectividad y el marco de reglas en que se dan esas relaciones.

Como tal, la convivencia escolar es una propuesta educativa en proceso, pues no termina de abrazar una noción amplia de persona en un contexto histórico y cultural concreto. Deja de lado, digámoslo así, que el integrante particular de cada colectividad debe pasar por un proceso doble: de valoración de sí mismo y de reconocimiento del otro como otro.

Esta es, probablemente, una primera consideración a asumir en cualquier proyecto de intervención. El “orden” no se puede imponer desde fuera de la escuela, sino que en este espacio participan diversos actores que constituyen la comunidad escolar, actores que deben hacerse cargo del propio proceso.

En resumen, convivencia es un concepto que entusiasma, pero que resulta bastante genérico e impreciso y, por ello, difícil de implementar como propuesta educativa. El entusiasmo inicial que despierta produce la sensación de que se trata de meras buenas intenciones, lo cual es, evidentemente, falso.

El proceso educativo debe llevar al alumno a aquilatar el valor que tiene por el hecho mismo de ser persona, el reconocimiento de sus cualidades, así como la estima y el respeto que merece de los otros, pero a la vez tiene que haber el suficiente trabajo psicológico para comprender el punto de vista del otro. Debajo del discurso normativo y disciplinar de carácter educativo de la con-

vivencia está la dimensión psicológica de la competencia social, afectiva y emocional (Del Rey, Ortega y Feria 2009), aspectos todos que, al darse por supuestos, quedan fuera en el enfoque de la promoción de la convivencia.

La convivencia es muy importante, ya es que lo principal que se busca para poder combatir todo tipo de problemas que se encuentren dentro y fuera de una institución. Importante, pero insuficiente, habrá que seguir construyendo.

EDUCAR PARA LA CIUDADANÍA

Educar hombres y mujeres para vivir con plenitud el siglo XXI es una tarea por realizar, pues no se trata de repetir esquemas que, por sabidos y conocidos, deban ser necesariamente efectivos. Ese es el horizonte donde se ubica, o debería ubicarse, toda propuesta educativa en las sociedades contemporáneas. No se trata de un tema, de un aspecto o de una dimensión de la educación, sino del horizonte que recoge las búsquedas, preocupaciones, hallazgos y desafíos de la educación para nuestros tiempos.

Un planteamiento educativo es, por esencia, propositivo, y la educación para la ciudadanía lo es. En la siguiente parte se recupera la idea del individuo como construcción histórica; en ese sentido, y aprovechando la dimensión positiva de tal concepto, se hace necesario en todo proceso educativo recuperar el valor inherente a cada individuo, por el hecho mismo de ser persona pero, al mismo tiempo, recordar la pertenencia de ese individuo a una colectividad de referencia. Es como hacer un viaje de ida y vuelta. Enseguida se hace una breve recuperación conceptual de los modelos político-culturales posibles, para insertar estas reflexiones en un marco educativo contemporáneo; se procede entonces a indicar las principales características de la ciudadanía como propuesta educativa, para hacer una valoración de las posibilidades de implementación en la práctica de la escuela mexicana contemporánea y terminar, ahora sí, con un balance global.

El concepto de individuo no existe en todas las culturas y no ha existido siempre en la nuestra, la occidental contemporánea. Es una creación con trayectoria propia (Taylor, 1989). La idea del yo como persona, única e irrepetible, es un concepto que ha



transitado por un azaroso y complejo proceso, pero que finalmente ha llegado a constituirse hasta entender al individuo sin referentes y aislado.

Surgen, por lo pronto, dos grandes problemas. Al exacerbar, como de hecho ocurre en la cultura occidental, la dimensión individual de la persona, se sacraliza la individualidad de modo que el respeto por el otro se atomiza a tal grado que ninguno se siente responsable por el destino de los demás. Al no sentirse vinculado a la colectividad de la que forma parte, no se siente con obligaciones hacia ella. Por ello “El ciudadano se concibe a sí mismo como sujeto de derechos, pero no como sujeto de deberes” (Camps, 2007: 6). La persona no tiene ninguna obligación con la colectividad de la que es parte.

La segunda gran sombra de este panorama es que el hombre contemporáneo se vive como un ente genérico, masificado y alienado de sí, como bien lo relató Hanna Arendt en *La Condición Humana* (2005). Un individuo tal pierde lo propio y la riqueza que pudiera tener como tal.

El planteamiento educativo de la ciudadanía no niega estos fenómenos, antes bien, los asume y radicaliza. El proceso pasa por recuperar el valor inherente e inalienable que tiene cada uno por el hecho mismo de ser persona; supone recuperar la noción de dignidad humana.

Como conclusión de este apartado, sostenemos que, en cualquier caso, al individuo le antecede la comunidad, por lo menos y por ahora le antecede una colectividad de referencia; ahí nace, ahí surge, ahí se hace. La colectividad es primera, primaria y radical, y el individuo se va construyendo en su interior.

Pero insistimos, cuando cada uno de nosotros llega a la historia, las cosas ya funcionan de ese modo, por eso el individuo debe elegirse a sí mismo, siempre y cada vez dentro de una colectividad. Por eso es posible hablar de este proceso como un viaje de ida y vuelta.

Por ello, la democracia se vuelve central bajo los supuestos ya enunciados. Democracia no es un mero asunto de mayorías, se trata de una dimensión inherente a la persona. La “democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de



vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente” (Dewey, 1988: 82).

De este modo nos alejamos de confundir la educación para la ciudadanía con las viejas clases de formación cívica y ética. Aunque incomprendidas, estas clases hicieron mucho bien, pero resultaron insuficientes.

Antes de continuar es necesario hacer una recuperación conceptual de la ciudadanía. No es una noción uniforme, sino una que se ha construido gradualmente. En la historia es posible identificar tres modelos muy diferenciados de ciudadanía: el liberal, el comunitarista y el republicano. Ellos explican tres modalidades en que se da la conexión entre el individuo y la sociedad.

El modelo liberal, que es en el que vivimos la mayoría de las sociedades occidentales, articula una idea abstracta de libertad, pues nos coloca a todos en automático como iguales ante la ley. La movilidad en este entramado depende de un componente meritocrático que estructura las relaciones entre los individuos en la colectividad (Sabine, 2003).

El modelo republicano tiene profundas raíces en la tradición intelectual de occidente; sin embargo, no logró nunca salir adelante como planteamiento empírico, más allá de experiencias micro y bien localizadas. Implica la formación de los sujetos en virtudes, es decir, hábitos arraigados y hechos parte del carácter de los individuos (Pettit, 1999).

Y el modelo comunitarista implica la recuperación primaria de la pertenencia a la comunidad. El individuo no puede existir sin referencia a un colectivo al cual pertenece y le da identidad, al cual se debe (Kymlicka, 1996). Estos dos últimos, el republicano y el liberal, resultan ser de pretensiones normativas altas, frente al liberal, que en estos términos es el más débil.

Este panorama muy sintetizado y rápidamente dibujado debe ser muy bien comprendido por los educadores. Un primer requisito para el cambio es imaginarse un estado de cosas diferente al siempre vigente. Llegamos a pensar que las cosas siempre han sido así, que de hecho son así y que no hay otros modos posibles de ser. Pero no es así. He aquí el corazón de esta propuesta educativa.



Para avanzar, recuperamos algunos caminos recorridos en la educación para la vida instalados ya en pleno siglo XXI. Por lo pronto, el emblemático informe Delors (1996), documento normativo y de referencia para todo proceso educativo del siglo XXI, propone cuatro aprendizajes fundamentales.

1. *Aprender a conocer*: conocer una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de estudiar a fondo un número reducido de materias. Esto es el pasaporte para una “educación permanente”.
2. *Aprender a hacer*: no limitarse al aprendizaje de un oficio, sino adquirir una competencia que permita hacer frente a numerosas situaciones y que facilite el trabajo en equipo, tal como tomar decisiones, relacionarse, trabajar en grupo, el grado de creatividad.
3. *Aprender a vivir juntos*: conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad; esto logrará un entendimiento mutuo, diálogo pacífico, armonía para impulsar la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los conflictos.
4. *Aprender a ser*: el siglo XXI exige una mayor autonomía y capacidad de juicio, fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo, sin dejar de explorar los talentos como memoria, raciocinio, imaginación, sentido de estética, facilidad para comunicarse con los demás.

En un modelo de educación para la ciudadanía según los principios ya indicados, probablemente educar para la ciudadanía tuviera que ver más con “aprender a vivir juntos” y con “aprender a ser” y quizá algo con las otras dos pistas de aprendizaje. Aunque puede considerarse así, el énfasis con que se quiere proponer este ejercicio es la interconexión de estos cuatro aprendizajes, como un horizonte en el cual se mueve el proceso educativo global.

Entonces, aunque la educación para la ciudadanía es una materia del currículo, se trata más bien de una capa que cubre, de unos lentes que nos hacen mirar, al proceso educativo completo. Si bien este modelo implica los típicos conocimientos del funcionamiento del sistema político, tiene que ver también con un



proceso exhaustivo de autoconocimiento de cada alumno para valorar las potencialidades y los límites propios; asimismo, tiene que ver con el dinamismo de la escuela en su conjunto, las prácticas al interior y las relaciones entre sus diferentes componentes. Pero también con la relación de la escuela con la comunidad donde se encuentra inserta, de ahí que no deba ser extraña la realización de actividades de un grupo o de la escuela en su conjunto para comprometerse con esa comunidad. El análisis de problemas de la ciudad, del municipio, del estado, del país, de la cultura contemporánea es parte cotidiana de la vida escolar.

En este sentido, la educación para la ciudadanía distribuye a cada uno sus tareas, pero sin duda la perspectiva de conjunto, aunque corresponde a todos, deposita en el director del plantel las tareas de dinamizar, proponer, coordinar, alentar la recuperación, una y otra vez, de esta dimensión de la educación (Cox, 2005).

La educación para la ciudadanía, según Camps (2007), tiene cuatro ejes:

1. Alfabetización política.
2. Aprender a convivir.
3. Aprender a participar.
4. Aprender a ser responsable.

Aprender y no enseñar, porque las virtudes no se enseñan, se aprenden, siguiendo a Platón en el Teeteto (Platón, 1991). El orden en que aparecen no es evidentemente sucesivo, se trata de un proceso simultáneo.

Se anota la alfabetización política porque este elemento sigue siendo básico. Hay que conocer cómo se constituyen las instituciones que fundan al Estado, las leyes que establecen el marco en el cual la sociedad se desempeña, los niveles de gobierno y los alcances de cada uno, etc., el entramado jurídico e institucional administrativo.

Aprender a convivir, es decir, vivir con otros, estar con ellos, reconocer al otro como otro, no como un mero satisfactor de las propias necesidades, sino como un sujeto igual a mí, con aspiraciones, sueños, ilusiones. Y en eso ser capaz de salir a su encuentro y junto con otros trabar relaciones firmes, cordiales, prácticas.



Quizá el acento que no se haya puesto en ningún otro modo y sobre el que este debería enfatizar, nunca lo suficiente, es el tercer aprendizaje: a participar. Cómo sentirse perteneciente, con obligaciones hacia la colectividad de la que se es parte y de otros colectivos del entorno inmediato y mediato.

Y en eso ser responsable de sus propias acciones, de las consecuencias que ellas generan, de sus omisiones y con tareas bien concretas, para el maestro, para la escuela, para la familia, para las instituciones, para la sociedad en su conjunto (García Gómez, 2011).

Los contenidos concretos en cada nivel aún deben discutirse y consensuarse. Algunos autores plantean trazos de lo que puede ser la materia para cada nivel. Cox (2005), por ejemplo, propone en el anexo de su texto cuatro competencias propias de la educación para la ciudadanía: 1) las cognitivas, es decir, la formación para la autonomía moral, a través del desarrollo del pensamiento crítico, del análisis de dilemas morales, del conocimiento y manejo de las sanciones por reciprocidad y del fomento de ambientes participativos y de tomas de postura responsables; 2) las socioafectivas, básicamente el conocimiento y manejo de sí; 3) las comunicativas, esto es, el aprendizaje cooperativo y el servicio a la comunidad y, finalmente, 4) la formación en la práctica reflexiva teniendo a la historia como lugar para hacer consciente todo aquello en que consiste la vida.

Una vez más y como síntesis de lo dicho hasta ahora, cada persona debe ser consciente de su dignidad, es decir, del valor que tiene simplemente por ser persona y habrá de tener, a la vez, profundamente arraigado en sí el sentido de pertenencia a la colectividad de la que es parte.

Esta sería casi una definición de ciudadanía, categoría que parece novedosa, pero que no es sino una reformulación de intuiciones presentes ya en la historia del pensamiento occidental. Al final de cuentas, pensamos que la ciudadanía es un intento de decir lo mismo al arrancar el siglo XXI. La igualdad de los hijos de Dios del cristianismo, la consigna “libertad, igualdad, fraternidad” de la Revolución francesa, la dignidad inherente a la persona de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y otras formulaciones que expresen esta doble intuición.



Educar para la ciudadanía no es, definitivamente, un recorrido plano, sino uno que se hace con ciertas dificultades. Algunas de ellas podrían enumerarse y señalar pistas para hacerles frente.

Ignorar estos obstáculos haría parecer la propuesta como si fuera un arsenal de buenas intenciones. Las dificultades son patentes y son parte del horizonte en el que estamos ubicados.

Diferentes autores coinciden en que se trata de una tarea multidisciplinaria y multinivel. Algunos pondrán el acento sobre el trabajo del aula, el papel de la escuela, el papel de la legislación escolar, el papel de la sociedad, pero todos coinciden en el punto de que se trata de una tarea compleja, en sentido lato de la palabra, una iniciativa que tiene diferentes componentes (García y López, 2014; Subirats, 2006).

Una mirada de conjunto nos arroja, en primera instancia, que una propuesta de tal naturaleza habrá de remar a contracorriente en un mundo que se ha construido como si fuera superficial y que todo lo entiende en términos de mercado. Cómo decir a los alumnos que el esfuerzo, la disciplina, la constancia no tiene sucedáneo; que las cosas no se logran simplemente con desearlas, aunque ese sea el principio y esa haya sido su experiencia a lo largo de su vida. Por otra parte, cómo le decimos al mundo que la lógica de mercado no agota la vida. El mercado se ha llegado a entender como la llave mágica que abre todas las puertas. La lógica del capital ha superado los ámbitos de la empresa, y el mercado cotidiano se ha hecho lógica automática en la educación, la salud, los servicios, la política. Cómo recordar y hacer patente que las mejores cosas de la vida siguen siendo gratis.

Un segundo gran eje será redondear la idea de que, en educación, el aula la construye cada alumno, se vive con los compañeros de grupo, tiene un vínculo central con la escuela a la cual pertenece y, como tal, con la comunidad en la que se encuentra enclavada y deben proponerse formas institucionalizadas de relación. Recuperar, asimismo, la pertenencia al municipio, estado, país, cultura occidental, mundo contemporáneo del cual somos parte. Se trata del énfasis histórico de la función política de la escuela (Cox, 2005).

Una tercera y última nota tiene que ver con el proceso para lograr hacer partícipes de un horizonte educativo diferente a los



maestros que fueron formados en su propia tradición y que pertenecen a un sistema educativo rígido, competido, estructurado y bastante complejo. Educación para la ciudadanía no debería ser un programa más que se pretenda instalar en la educación básica. Los maestros están acostumbrados al trabajo, son los ejecutores de los procesos escolares diseñados en el escritorio y sin más competencia que la ejecución del modelo. Dificultosa tarea, a pesar de lo excelsa que pueda ser (Puig Gutiérrez, 2015).

Tres grandes dificultades, quizá no sean todas, pero aquí se anotan por ser relevantes. Tarea es hacerles frente.

CONCLUSIONES

Una vez hecho este recorrido, es posible contemplar que nos encontramos a medio camino de un proceso para atender los desafíos siempre nuevos, siempre urgentes que presenta la educación.

Básicamente, percibimos que hacer frente al *bullying* con estrategias de control estadístico, mero seguimiento y hasta acciones punitivas, es una primera reacción, necesaria, pero insuficiente como práctica educativa. Se tiene que hacer un esfuerzo por comprender el fenómeno del *bullying* en una perspectiva más amplia, atendiendo las múltiples variables que intervienen en cada hecho particular, pero también considerar al fenómeno en su conjunto.

Por su parte, se ha hecho evidente que promover la convivencia escolar es necesario, pero es solo un elemento que deja intocables las raíces de la misma interacción escolar y de toda interacción, que son el valor de la propia persona y la recuperación del sentido de colectividad. Es posible, deseable y necesario insertar la reflexión sobre la convivencia escolar dentro de una visión global educativa.

Se insiste, la educación para la ciudadanía hace énfasis en el valor inherente de la persona y la recuperación de obligaciones y deberes para con la propia colectividad. Un ejercicio de esta naturaleza es tarea global; por ello, los otros actores no pueden permanecer a la expectativa o como meros observadores. Habrá que devolver la responsabilidad de la familia, que también tendrá que ser considerada en el espacio educativo.



El horizonte es colaborar para la construcción de una sociedad que deje atrás el atávico sentido de corporativista autoritario. La educación para la ciudadanía es acción frente a la violencia, pero solo como respuesta a una problemática concreta. Esta propuesta es de más largo aliento, porque atiende la tendencia humana de construir relaciones verticales, ya sea como dominador o como dominado.

Pero es una propuesta, un proyecto o visión a construir y concretizar en cada contexto. Además, tiene no pocos retos; por decir, habrá que movilizar al aparato estatal, convencer a los maestros, pensar la escuela como formadora de hombres y mujeres del siglo XXI.

Los textos que hablan de la educación cívica y ética ya existen, se trata ahora de involucrar a la escuela, de devolver el papel de la familia a la sociedad política y hasta al mercado para este esfuerzo educativo.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anzures G, J. L., V. M. García R. y C. Hernández R. “Juegos, prácticas y formas de la violencia en las escuelas primarias de Torreón, Coahuila”, Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, mimeo, 2014.
- Arend, H. *La condición humana*, Barcelona, Paidós, 2005.
- Boque, M. del C. (coord.), M. Alberti, A. Carulla y D. Sanahuja. *Prevención de los maltratos entre compañeros de escuela*, Barcelona, Grupo de Gestión de la Convivencia (FBAS)/Fundación Blanquerna Assitencial i de Serveis (Universitat Ramon Llul), 2008.
- Camps, V. *Educar para la ciudadanía*, Sevilla, Fundación ECOEM, 2007.
- Cox, C., R. Jaramillo y F. Reimers. *Educar para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción*, Washington, D. C., Banco Interamericano de Desarrollo, 2005.

- Del Rey, R., R. Ortega e I. Feria.** “Convivencia escolar fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 63, 23(3), 2009, pp. 159-180.
- Delors, J. (ed.)** *La educación: encierra un tesoro*, Barcelona, UNESCO, 1966. Fecha de acceso, 10 de noviembre de 2014. Disponible en www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Dewey, J.** *Democracia y educación*, Madrid, Morata, 1988.
- Fierro Evans, M. C.** “Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar”, en *Sinéctica*, Revista Electrónica de Educación, Guadalajara, Iteso, 2012. Fecha de acceso, 10 de noviembre de 2014. Disponible en http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=561_convivencia_inclusiva_y_democratica_una_perspectiva_para_gestionar_la_seguridad_escolar
- Furlan, M. A. y M. A. Pasillas.** “El ‘Programa Escuela Segura’ y la violencia en la escuela”, Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, COMIE, 2007. Fecha de acceso, 26 de octubre de 2014. Disponible en <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1178904373.pdf>
- Furlan, M. A. y T. C. Spitzer Schwartz (coords.).** *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México, COMIE/ANUIES, Colección Estados del Conocimiento, 2011.
- García Raga, L. y R. López M.** “La convivencia escolar y la construcción de ciudadanía. Balance retrospectivo y desafíos de futuro”, en *Bordón*, vol 66, núm. 2, Sociedad Española de Pedagogía, 2014, pp. 93-106.
- García Gómez, T.** “Rompiendo muros. La educación democrática: proyecto comunal de ciudadanía”, en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 14, núm 2, 2011, pp. 57-69. Fecha de acceso, 15 de noviembre de 2014. Disponible en <http://www.aufop.com>



- Gómez Nashiki, Antonio. "Violencia e institución educativa", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, México, 2005, pp. 693-718.
- Gómez Nashiki, A. "Bullying: el poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 58, México, 2012, pp. 839-870.
- González, A. H. "Caso *bullying*: Héctor pidió que lo aventaran, acusa maestra", en *Excélsior*, 23 de mayo de 2014. Fecha de acceso, 15 de enero de 2015. Disponible en <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2014/05/23/960863>
- Kymlicka, W. *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*, Barcelona, Paidós, 1996.
- Secretaría de Educación Pública/Universidad Nacional Autónoma de México (SEP/UNAM). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*, México, SEP/UNAM, 2010.
- Secretaría de Educación Pública/ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (SEP/UNICEF). *Informe nacional sobre la violencia de género en la educación básica en México*, México, SEP/UNICEF, 2009.
- Olweus, D. "A Profile of Bullying at School", en *Educational Leadership*, núm. 60, marzo de 2003, pp. 12-17.
- Pettit, Ph. *Republicanismo. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*, Barcelona, Paidós, 1999.
- Platón. *Diálogos*, México, Porrúa, 1991.
- Puig Gutiérrez, M. y J. A. Morales Lozano. "La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica", en *Educación XXI*, vol. 18, núm. 1, 2015. doi: 10.5944/educXXI.18.1.12332, pp. 259-282.
- Sabine, G. H. *Historia de la teoría política*, México, FCE, 2003.
- Subirats, J. y M. A. Alegre. "Convivencia escolar y convivencia social", en *Cuadernos de pedagogía*, Barcelona, núm. 359, 2006, pp. 12-16
- Taylor, Ch. *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*, Barcelona, Paidós, 1989.