

*EDUCACION PARA LA CONVIVENCIA COMO CONTENIDO CURRICULAR:
PROPUESTAS DE INTERVENCION EN EL AULA*

Education for co-existence as part of the curriculum: proposals for participation
in the classroom

Prof. Cruz Pérez Pérez

Resumen

La educación para la convivencia se está convirtiendo en una tarea prioritaria para muchos centros educativos, en la medida que se ven desbordados por elevados niveles de conflictividad en sus aulas. Por ello, es necesario que los profesores se doten de nuevos métodos y técnicas para abordar el problema de un modo global y preventivo.

En este artículo analizo el tema desde un punto de vista curricular, al considerar que la educación para la convivencia constituye un contenido, o un grupo de contenidos de tipo actitudinal que debe ser objeto de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Las propuestas de intervención se basan en cuatro grandes ámbitos: Proyecto Educativo, Clima de Participación Democrática, Asambleas de Aula y Aprendizaje de Normas.

Abstract

Education for co-existence is becoming a priority in many educational centres, to the extent that they are being overwhelmed by high levels of conflictiveness in the classroom. Making it necessary for teachers to equip themselves with new methods and techniques in order to face the problem in a global and precautionary way.

In this article I analyze the matter from a curricular point of view, in considering that education for co-existence constitutes a content, or a group of contents concerning attitude, which must be the aim of teaching, learning and evaluation.

The proposals for participation are based on four important areas: Educative Project, Climate of Democratic Participation, Class Assemblies and Learning of Rules.

1. INTRODUCCION

Vivimos unos tiempos marcados por la constante crisis de valores, en la medida que la quiebra de los modos de vida tradicionales no ha sido reemplazada satisfactoriamente por unos valores sólidos que sirvan de punto de referencia a las jóvenes generaciones. Esta es una de las causas del aumento de la conflictividad y la violencia entre los jóvenes, tanto a nivel social como escolar, donde los niveles de convivencia se van deteriorando progresivamente en los últimos tiempos. Esta situación preocupa grave-

mente a los profesores, especialmente a los de Educación Secundaria, ya que es en esta etapa en la que se concentran la mayor parte de las conductas disruptivas o antisociales de los alumnos. En muchos centros el comportamiento de los alumnos se está convirtiendo en el principal problema educativo que deben afrontar los profesores. En este artículo pretendo abordar la problemática de un modo global y preventivo, realizando propuestas que contribuyan a mejorar el clima social del aula.

El tema de la educación para la convivencia en los centros escolares, entiendo que se debe enfocar desde un punto de vista curricular, puesto que constituye un contenido, o un grupo de contenidos de tipo actitudinal, y como tal debe de estar incluido en el currículo escolar.

En los modelos educativos tradicionales se entiende la educación como un proceso instructivo a través del cual los alumnos aprenden los conceptos fundamentales de cada área de conocimiento. En estos modelos las habilidades y las actitudes siempre han quedado relegadas al ámbito de los objetivos generales y constituyen un mero adorno o acompañamiento en los resultados de la evaluación. En la práctica, este planteamiento supone que los contenidos actitudinales permanecen en el "currículo oculto", lo cual implicaba que su enseñanza no se aborda de una forma planificada y sistemática.

La nueva concepción de la educación que se ha ido abriendo paso en las últimas décadas, pone el acento en otro tipo de contenidos de carácter más formativo, como el aprendizaje de pautas de convivencia, normas, valores, actitudes, creencias, el desarrollo de la capacidad de juicio, desarrollo de la capacidad crítica, mejora del autocontrol, etc. Este tipo de contenidos se consideran básicos para la formación integral de la persona y, por lo tanto, deben formar parte del currículo escolar.

Pero estos planteamientos, que resultan muy claros a nivel teórico, encuentran graves dificultades a la hora de llevarlos a la práctica. Los contenidos conceptuales, e incluso los procedimentales, no suelen plantear problemas serios a los profesores a la hora de afrontar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Con una u otra metodología, todos los profesores saben cómo enseñar el proceso de lectoescritura, las operaciones matemáticas básicas, los principales accidentes geográficos o el fenómeno de la fotosíntesis, por poner algunos ejemplos. Sin embargo, cuando se plantea el aprendizaje de contenidos de tipo actitudinal, son muchos los profesores que se encuentran desorientados y faltos de técnicas y recursos metodológicos. Ello es debido, básicamente, a la falta de tradición en la enseñanza sistemática y planificada de estos contenidos, pero también a la mayor complejidad del proceso de enseñanza/aprendizaje de los mismos.

¿Cómo enseñar a los alumnos a ser tolerantes, a ser críticos, a respetar a los demás, a cumplir las normas, a ser democráticos, a ser dialogantes, etc.? Son contenidos que no se pueden enseñar con una metodología tradicional en la que el profesor explica cada uno de estos conceptos y cómo hay que actuar de acuerdo con los mismos. Es necesario enseñarlos de una manera vivenciada, creando el clima de aula y centro adecuado para que los alumnos puedan experimentar y sentir por sí mismos aquellas situaciones que les permitan avanzar en la construcción de su personalidad. Por otra parte, el carácter transversal de los contenidos actitudinales, la necesidad de coordinación que implican y la falta de unos resultados a corto plazo, hacen que el aprendizaje de los mismos implique una formación específica del profesorado, y un gran nivel de profesionalidad, en la medida que es necesario dominar una serie de técnicas y recursos metodológicos específicos.

En un futuro cercano, y merced al gran desarrollo experimentado por la informática y otros sistemas de comunicación e información, es previsible que lo que es mera transmisión de información, e incluso el aprendizaje de algunos procedimientos como la lectoescritura o las operaciones matemáticas básicas, los aprendan los alumnos en el contexto familiar de un modo autodidacta. Este hecho no acarreará grandes traumas, pues hace tiempo que la escuela no detenta el monopolio del saber y la formación, ni tampoco significará que autores de los años sesenta, como I. Illic, E. Reimer, M. Macluhan o P. Goodman, tuviesen razón al afirmar de una u otra forma que se avecinaba una realidad social sin escuelas. Es evidente que, a pesar de la competencia de las nuevas tecnologías, el papel de la escuela y de los profesores seguirá siendo básico, entre otras cosas, porque ningún ordenador nos va a enseñar a ser tolerantes, respetuosos, solidarios, críticos, etc., ni todos aquellos aspectos que sólo se aprenden en los procesos de interacción que se dan en el aula y en el centro escolar. Y aquí pienso que está el gran reto que se plantea al profesorado: no puede limitarse a ser un mero instructor, sino un formador que domina los recursos y las técnicas necesarias para trabajar con todo tipo de contenidos, pero especialmente los de tipo actitudinal.

En las próximas líneas voy a señalar y describir algunas de las técnicas y metodologías que considero fundamentales para educar en la convivencia. El modelo de aprendizaje que propongo se basa en cuatro aspectos básicos, interrelacionados entre sí.

- 1) El primero sería la inclusión en el Proyecto Educativo del Centro, de aquellos valores que se consideren fundamentales para organizar la convivencia en el centro, de tal manera que actúen como patrones o pautas de referencia de los profesores en la planificación de las actividades educativas.
- 2) El segundo aspecto que considero fundamental es la creación de un clima de participación democrática en el aula que propicie un tipo de relaciones interpersonales basadas en el respeto mutuo, la justicia, la imparcialidad y la cooperación.
- 3) El tercero sería la realización de asambleas de aula de un modo sistemático, en las que profesores y alumnos puedan analizar y debatir todo tipo de temas relacionados con la convivencia, y en las que todos puedan expresar libremente sus ideas y opiniones.
- 4) El cuarto consistiría en facilitar el autogobierno de los alumnos en el aula, de forma que ellos mismos elaboren las normas que han de regir su convivencia, y participen en la autodirección de la vida colectiva, colaborando en la toma de algunas de las decisiones que les afectan.

2. PROYECTO EDUCATIVO

Sin pretender analizar en profundidad la importancia del PEC, por lo demás ampliamente tratado en numerosas publicaciones, sí quiero hacer referencia a la necesidad de incluir en el mismo una selección de los valores fundamentales relacionados con la convivencia en el medio escolar: el respeto a los semejantes, la tolerancia, la no discriminación, la igualdad, la justicia, el cuidado de los materiales y del entorno, etc., pues ello supone un primer nivel de discusión y acuerdo entre los profesores sobre las líneas maestras que van a dirigir la convivencia en el centro.

Los profesores con frecuencia encuentran dificultades importantes para confeccionar los Proyectos Educativos de los centros, pero estas suelen estar relacionadas con la escasez de tiempo, con los problemas que surgen para organizarse en grupos de trabajo y, en ocasiones, con la falta de motivación para realizar esta tarea. Por el contrario, pocas veces se dan discrepancias importantes en la elección de los valores fundamentales que deben presidir los proyectos educativos. Estos valores son lo suficientemente genéricos y universales, como para que nadie se oponga a ellos. Las dificultades pueden surgir posteriormente a la hora de concretarlos en contenidos y actividades, pero no en el momento de la selección.

¿Quiere ello decir que el Proyecto Educativo del Centro no tiene ninguna utilidad práctica? En absoluto. Considero que es fundamental que todos los centros cuenten con un documento básico, de no más de cinco o seis páginas, discutido y consensuado por los profesores y los representantes de los padres de alumnos, donde figuren la línea educativa del centro y los valores que se toman como punto de referencia. Este documento debe ser conocido por toda la comunidad educativa y convertido en el punto de partida para realizar un tratamiento transversal de los temas relacionados con la convivencia escolar.

Los padres de alumnos de nuevo ingreso deben recibir una copia del mismo, al igual que los profesores que se van incorporando al centro, dedicando el tiempo que se considere necesario a explicarles los aspectos fundamentales del mismo.

3. LA CREACION DE UN CLIMA DE PARTICIPACION EN EL AULA

El Clima Social del Aula está determinado por el conjunto de características de la misma, tal como son percibidas por profesores y alumnos. Moos (1979) considera que el clima del aula tiene personalidad propia, con unas características idiosincráticas que lo singularizan y diferencian de los demás. Así, hay climas más o menos tolerantes, participativos, que ejercen mayor o menor presión sobre sus miembros, etc. Moos agrupa los climas del aula en seis tipos diferentes, dependiendo de cómo las características de las mismas se manifiestan y estructuran: aulas orientadas a la innovación, a la relación estructurada, al rendimiento académico con apoyo del profesor, a la colaboración solidaria, a la competición individual desmesurada y al control.

Entiendo que aquellos climas de aula, que permiten la participación de sus miembros en la organización de la vida colectiva, son especialmente indicados para educar en la convivencia. Por el contrario, los modelos tradicionales de educación, en los que el profesor es considerado el depositario del conocimiento y su labor consiste en transmitirlo a los alumnos, son poco adecuados para crear un clima de participación en el aula. En estas situaciones, el papel de los alumnos suele ser el de meros receptores pasivos de la información, la cual se pretende que sea asimilada por los mismos. Son modelos de aprendizaje en los que se da una importancia fundamental al orden y a la disciplina, entendida esta como control del comportamiento de los alumnos, y a la que se eleva a la categoría de valor fundamental de la educación. En estos modelos, la comunicación que se establece es de tipo unidireccional y los niveles de interacción entre los alumnos son muy bajos. Para que se dé un clima de participación y comunicación en el aula, es necesario mantener altos niveles de comunicación bidireccional y de interacción entre

profesores y alumnos, y entre los propios alumnos. Son precisamente los valores que sirven de referencia a esta comunicación e interacción los que nos indican el nivel de convivencia alcanzado y la calidad de la misma.

También es importante que la estructura organizativa del aula sea dinámica y flexible, de tal manera que permita a los alumnos un alto grado de participación en todas las actividades educativas que se realicen. En este sentido, considero que las ventajas que ofrecen los modelos de organización cooperativa, sobre los competitivos e individualistas, son muy evidentes. En los modelos cooperativos, los alumnos participan y colaboran con sus compañeros en las actividades que se realizan, pues tienen conciencia de pertenecer a un grupo de trabajo y persiguen la consecución de unas metas comunes. Los resultados que persigue cada miembro del grupo son igualmente beneficiosos para los restantes alumnos con los que está interrelacionado cooperativamente, y ello facilita la interacción entre todos los miembros del grupo (Johnson 1981). En este modelo educativo es necesario emplear técnicas específicas de trabajo que favorezcan la participación, como los Grupos de Investigación, el Puzzle de Aronson, Role-Playing, etc.

Otro elemento que considero clave para crear un clima de participación es el diálogo, en tanto en cuanto este contribuye de una manera decisiva en la formación de personas tolerantes y facilita la convivencia escolar (Escámez 1995). Es necesario generar en los alumnos habilidades de escuchar a los demás, atendiendo a sus razones, sus argumentos, sus valores, sus intereses, etc., pues de esta manera estamos desarrollando su capacidad de comprensión y aprecio de otros puntos de vista, de otras razones, de otras formas de entender los problemas o las situaciones creadas. El alumno que aprende a escuchar de una manera activa a los demás va a ir reelaborando su propio pensamiento y su propia forma de realizar valoraciones, que a partir de ese momento estarán influidas por la información recibida de los otros.

Pero una vez establecida la importancia del diálogo –en el contexto de la participación democrática de los alumnos– para facilitar la convivencia en el aula, es necesario concretar los temas objeto de debate y discusión. Kohlberg, en su modelo educativo de Comunidad Justa planteaba debates sobre dilemas morales hipotéticos, lo cual está comprobado experimentalmente que contribuye al desarrollo moral de los alumnos (Kohlberg 1985). Sin embargo, esta metodología encontró graves dificultades para ser adoptada por los profesores fuera de la fase experimental. Y esto era así, tal como señala el propio Kohlberg, porque no solucionaba ninguno de los problemas que se planteaban a los profesores en su tarea docente. Por ello, pienso que es fundamental partir de situaciones reales que afectan diariamente a la convivencia de alumnos y profesores en el aula. Estas situaciones podrían ser aquellos conflictos que surgen de modo regular en el aula: incomprensión, falta de respeto, agresiones, discriminaciones, deterioro de bienes materiales, etc. Las situaciones conflictivas que van surgiendo en el aula como fruto de la convivencia diaria, si se aprovechan adecuadamente, constituyen un elemento pedagógico muy valioso para generar cambios positivos en las convicciones morales de los alumnos.

4. LA ASAMBLEA DE AULA

Las cuestiones que plantea la convivencia diaria en el grupo-clase son un marco especialmente apropiado para que los alumnos aprendan un modelo de participación

democrática. Para ello, una estrategia básica, que considero especialmente apropiada, es la de potenciar el grado de autonomía y responsabilidad de los alumnos en la organización de la vida del aula y en la resolución de los conflictos que surgen en esa convivencia. Se trata de crear las condiciones para que los alumnos expresen sus ideas, propuestas, sugerencias, quejas, conflictos, etc., a través de la participación en asambleas de aula. Esta constituye un foro, en el que profesores y alumnos analizan y debaten todo tipo de temas relacionados con la convivencia y el trabajo escolar. Su estructura y funcionamiento son especialmente apropiados para que los alumnos aprendan un modelo de participación democrática. En la asamblea se pueden expresar libremente las ideas y opiniones, y las decisiones se tienen que tomar de modo democrático, lo cual supone que, cuando no existe consenso sobre un tema, es necesario realizar una votación sobre las opciones existentes. Participar en la asamblea implica ser capaz de dialogar y debatir de un modo ordenado, comunicando nuestras opiniones y sentimientos al resto de la clase y respetando las opiniones que sean contrarias a las nuestras. La capacidad para argumentar de cada alumno es la única "arma" de que dispone para que los demás acepten sus ideas y propuestas.

La asamblea de aula se puede realizar en todas las etapas educativas, aunque, como es lógico, el formato y los objetivos de las mismas cambiarán sustancialmente de unas etapas educativas a otras. De cualquier manera siempre se mantienen unos aspectos comunes a todas las edades, basados en el diálogo y la toma de decisiones colectivas.

Los temas que se pueden tratar en una asamblea son muy variados: elección de delegado, subdelegado, encargados de material, listas, elaboración de las normas del aula, análisis y discusión de los conflictos surgidos, realización de tareas escolares, relaciones alumnos-profesores, etc.

4.1. LA ORGANIZACIÓN DE LA CLASE. Para llevar a cabo las asambleas en el aula, es necesario organizar algunos aspectos de la misma, como es la dedicación de un espacio y un tiempo para su realización. Lo más apropiado es efectuarlas en la hora de tutoría, con una frecuencia semanal o quincenal. En caso de no existir la hora de tutoría, es necesario habilitar un período de tiempo para la misma o integrarla dentro del área de lenguaje. Hay que tener en cuenta que dedicar una sesión semanal del área de lenguaje a la realización de asambleas de aula, en ningún caso se puede considerar que vaya en detrimento de los contenidos de dicha área, sino que, muy al contrario, supone un entrenamiento y un refuerzo de la capacidad de expresión oral, tan necesaria para la formación integral de la persona y, a su vez, tan arrinconada tradicionalmente en nuestro sistema educativo en favor de la expresión escrita.

Como primer paso, de modo previo a la realización de la asamblea, es necesario establecer mecanismos para que los alumnos puedan manifestar los temas de su interés que desean tratar en la misma. Para ello, en los cursos más bajos se puede colocar en el panel de la clase unas hojas con diversos apartados: crítico, felicitó, propongo, según el modelo de Freinet, (Freinet 1972), en las que los alumnos van anotando los asuntos que consideran conveniente llevar a la asamblea. Con alumnos mayores, estas hojas se pueden sustituir por un buzón de clase en el que éstos introducen sus escritos razonados sobre los temas a tratar.

Para facilitar el desarrollo de la asamblea y, sobre todo, cuando los temas propuestos son muy variados y numerosos, se pueden establecer unos grupos de trabajo o comisiones de alumnos y profesor que seleccionen los temas a tratar y elaboren el orden del día. Estos alumnos pueden ser los mismos que posteriormente van a dirigir la asamblea, y se deben seleccionar de modo rotatorio entre toda la clase, para dar opción a que participe el mayor número posible.

4.2. EL VALOR EDUCATIVO DE LAS ASAMBLEAS DE AULA. En muchas ocasiones, los profesores se desaniman por las dificultades iniciales que encuentran para llevar a cabo las asambleas. A los alumnos les cuesta asumir unas normas mínimas de funcionamiento democrático; les resulta difícil tratar en profundidad los temas propuestos; tienen escasa habilidad para centrarse en los aspectos fundamentales; no se cumplen los acuerdos establecidos, etc. Hay que tener en cuenta que el proceso de aprender a realizar asambleas de aula es largo y complejo. Cuando en un centro educativo se enseña a los alumnos a participar en asambleas desde los primeros cursos de Educación Infantil, y estas se realizan de modo sistemático a lo largo de toda la escolaridad, los alumnos automatizan el procedimiento de la misma y adquieren unas habilidades para el diálogo que hacen de las asambleas una actividad muy eficaz para su formación y para regular la convivencia diaria. Por ello es conveniente que las asambleas se programen como una actividad transversal, en la que se deben implicar todos los profesores tutores del centro. Entre los aspectos educativos de las asambleas que contribuyen a una mejora de la convivencia, cabría destacar los siguientes:

- Permite hablar sobre temas de la clase, lo cual facilita la colaboración, la amistad y la confianza y contribuye a cohesionar al grupo.
- Los alumnos aprenden a expresar su opinión y a escuchar la de los demás de modo respetuoso. Independientemente del tema objeto de discusión, el diálogo constituye una finalidad en sí mismo. Aprender a dialogar es una habilidad básica que facilita la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa.
- Asumen responsabilidades en la organización de la convivencia del aula, entendiendo que hay situaciones problemáticas y comprometiéndose en su mejora.
- El aprendizaje de los mecanismos de participación democrática y la realización de acuerdos, pactos y votaciones.

Así, pues, las asambleas, además de constituir una actividad fundamental para regular y mejorar la convivencia en el aula, facilitan la adquisición de valores y actitudes. Valores como el respeto, el diálogo, la democracia, la justicia, la igualdad, la tolerancia, la cooperación, la ayuda al compañero, etc., se trabajan asiduamente en las asambleas de una forma vivenciada, lo cual contribuye a su asimilación.

4.3. EL PAPEL DEL PROFESOR EN LA ASAMBLEA. Como ya se especifica con anterioridad, la asamblea debe ser dirigida, siempre que sea posible, por los propios alumnos. Esta estrategia tiene como finalidad la de formar alumnos autónomos y responsables, en la medida que exige a los mismos un alto grado de implicación y de participación. Sin embargo, todos los alumnos no tienen la misma habilidad para preparar y dirigir una asamblea, ya que esta depende de factores, tales como sus capacidades generales, edad,

habilidades sociales, competencia para el diálogo, capacidad de liderazgo, experiencia, etc. Por lo tanto, el papel del profesor en las asambleas puede ser muy diverso, dependiendo de las diversas combinaciones de las variables mencionadas.

El criterio general será que el profesor intervenga siempre en la preparación de la asamblea y en la confección del orden del día de la misma, reduciendo progresivamente estas intervenciones al mínimo que sea necesario, conforme los alumnos van adquiriendo mayor grado de autonomía y eficacia. De cualquier manera, el profesor no debe limitarse a ser uno más de la clase, y debe jugar siempre un papel de moderador, realizando intervenciones de ayuda, de clarificación de situaciones, de aportación de procedimientos, etc. Si el profesor participase en los turnos de palabra como el resto la clase, tendría graves limitaciones para hacer las aportaciones en el momento que se necesitan. Esto no va en detrimento del nivel democrático de las asambleas, pues los alumnos, cuando se les explica convenientemente, entienden que el profesor es un educador que nos está ayudando a realizar las asambleas del modo más correcto y eficaz posible. Pero esto no quiere decir que el profesor puede intervenir constantemente en los debates para manifestar sus propias opiniones, sino que debe limitar sus intervenciones a los momentos que considere más importantes.

El profesor debe mantener siempre una actitud de respeto y de comprensión hacia las opiniones de los alumnos, evitando los juicios de valor sobre las mismas. De este modo aumentará la confianza de los alumnos para hablar libremente y expresar opiniones sinceras.

Respecto a los valores que sean objeto de discusión, la actitud del profesor dependerá del tipo de los mismos. Siguiendo los planteamientos de Trilla, cuando se discuten valores morales con rasgo de universalidad (respeto, justicia, democracia, tolerancia, la libertad, la honestidad, etc.) el profesor debe adoptar siempre una postura favorable a los mismos, de forma clara y contundente, si bien las estrategias didácticas a utilizar para que los alumnos los descubran y los asuman como propios pueden ser muy variadas. En el mismo sentido, la postura del profesor será claramente "beligerante" cuando la discusión se centre en contravalores (injusticia, esclavitud, desigualdad, insolidaridad, intolerancia, etc.) (Trilla 1992).

Cuando la discusión se centre en valores que no son de carácter moral y, por lo tanto, sin rasgo de universalidad (placer, riqueza, sexo, salud, relaciones chicos-chicas, religión, familia, etc.), el profesor debe evitar expresar su propia opinión, pues esta puede condicionar fuertemente el debate. Sus intervenciones se dirigirán a facilitar el diálogo, manteniendo una postura neutral.

El grado de directividad o no directividad que mantenga el profesor en la asamblea dependerá del desarrollo de la misma. Cuando sea necesario intervenir para centrar el tema de la discusión o para evitar desviaciones del mismo, para estimular a la participación de todos los alumnos, para resumir o sintetizar las diversas posturas sobre un tema, o para señalar el tiempo de que se dispone para concluir la discusión, el profesor debe hacerlo sin dudar, pues ello redundará en una mayor eficacia de la asamblea. Sin embargo, ha de ser muy prudente a la hora de realizar intervenciones sobre el contenido que se está discutiendo. Es mejor dejar que los alumnos debatan sobre el mismo y lleguen a sus propias conclusiones y propuestas. Es decir, que sus intervenciones se deben centrar en la forma, pero no en el fondo de la cuestión.

5. EL APRENDIZAJE DE NORMAS EN EL AULA

El aprendizaje de normas se ha planteado tradicionalmente desde el punto de vista del "control" del comportamiento de los alumnos, de forma que no se produjesen conductas disruptivas o antisociales en el aula. Actualmente son muchos los autores que abordan el tema desde el punto de vista del respeto a la dignidad del individuo y hablan de la interiorización de un conjunto de normas establecidas de modo consensuado con los sujetos (Tanner 1981, Casamayor 1989, Gotzens 1986, Curwin y Medler 1987).

Por mi parte, realizo una aproximación al tema desde esta nueva concepción, denominada disciplina democrática o dinámica, pero pretendo "esquivar" el término disciplina, en la medida que abordo el aprendizaje de normas como un contenido curricular más, que debe recibir un tratamiento transversal, es decir, que se tiene que trabajar en todas las áreas y en todos los cursos, y debe ser objeto de enseñanza, aprendizaje y evaluación, al igual que ocurre con los demás contenidos actitudinales.

Pero vamos a ver en primer lugar que son las normas, su relación con los valores y las diferentes etapas que atraviesa su aprendizaje en el medio escolar.

5.1. EL CONCEPTO DE NORMA. El estudio de las normas se puede abordar desde enfoques muy variados, debido al campo de significado tan amplio que abarca. En este momento, nos interesa estudiar las normas desde la perspectiva de la psicología social, como elemento regulador de la conducta de los individuos en la sociedad, para ir aproximándonos al concepto de norma, en su relación con las actitudes, en el contexto escolar.

En general, las normas son reglas o pautas de conducta que determinan lo que hay que hacer o no. Toda norma supone algún tipo de enunciado o principio valorativo, del que se deriva, y al que se puede acudir para dar razón de ella. Cuando no se acepta dicho valor o principio, la norma es puesta en cuestión. Frente a los valores, que suelen ser fines en sí mismos y guardan una cierta independencia de las situaciones específicas, las normas –por lo general– son medios o instrumentos para conseguir determinadas metas, especificando lo que se debe o no hacer en unas circunstancias concretas. Así, pues, las normas no son valores en sí mismas, pero constituyen una manifestación y un soporte externo-interno de los valores que influyen y acaban adquiriendo los individuos (Puig 1993).

En resumen, se puede decir que las normas están formadas por un conjunto de principios que especifican determinados tipos de comportamiento en situaciones concretas. Las acciones humanas, en cuanto se ajustan/desajustan a una norma, adquieren un valor positivo/negativo, siendo los valores el criterio o fundamento para la aceptación o rechazo de normas particulares. Las normas suelen tener un carácter coactivo o impositivo (imposición exterior basada en la fuerza o poder), que se pierde cuando se llega a asumir el valor que la fundamenta, para convertirse en una aceptación interior y libre. Centrándome en el contexto educativo, la escuela constituye un marco normativo privilegiado. En el medio escolar, las normas regulan la conducta y hacen previsibles las relaciones humanas, contribuyendo a la formación de la personalidad de los sujetos. Los alumnos han de incorporar un conjunto de normas y reglas que permitan el funcionamiento del centro educativo en general, y del aula en concreto, y que les ayude a tener conciencia de que el grupo y la institución a la que pertenecen esperan de ellos una serie de comportamientos adecuados a los valores que inspiran el proyecto educativo.

5.2. ETAPAS DEL APRENDIZAJE DE NORMAS EN EL MEDIO ESCOLAR. A grandes rasgos, el proceso de aprendizaje de normas en el medio escolar pasa por una serie de etapas (Sarabia 1992):

- a) En las primeras edades, el niño incorpora las normas establecidas a través de un proceso denominado aceptación, y que implica la adaptación a una imposición escolar, aunque no se comprendan las razones o la necesidad de hacerlo.
- b) En etapas posteriores, progresivamente, el niño entra en un proceso que se puede llamar de conformidad, el cual supone una cierta reflexión y evaluación de las normas que rigen el contexto escolar. Dentro de este nivel, se pueden distinguir dos grados de conformidad: voluntaria y forzada. La primera supone que el alumno acepta las normas escolares, porque conoce su posición dentro del sistema de roles (profesor/alumno) y el comportamiento que, en función de este sistema, los demás esperan de él. Pero también puede ocurrir que el alumno se resigne ante el marco normativo existente con el fin de evitar los efectos o consecuencias negativas por su incumplimiento. En este caso, estaríamos en una situación de conformismo forzado con las normas, en el que la actitud hacia las mismas es de rechazo o resistencia.
- c) En el paso siguiente, los alumnos dejan de cuestionar sistemáticamente la validez o adecuación de las normas y las aceptan como regla básica de funcionamiento escolar, porque comprenden su necesidad para organizar la vida colectiva. En esta situación, podemos considerar que se ha producido un proceso de interiorización de las normas. La no interiorización de las normas supone que se produce una falta de concordancia entre las actitudes y el comportamiento, y ello puede dar lugar a conflictos personales y de relación con los demás.

De este modo, el proceso educativo debe consistir en que unas normas, que en principio son puramente externas, puedan llegar a formar parte, tras una etapa de reflexión crítica y deliberación, de algo que se asume y acepta como propio. Así, dejan de ser algo meramente coactivo, para ser expresión de la libre realización como persona en el contexto social en que se vive.

Decía anteriormente que uno de los grandes aciertos de la Reforma ha sido elevar el aprendizaje de Actitudes, Valores y Normas a la categoría de contenido curricular. Este nuevo planteamiento va siendo asumido de modo paulatino por los profesores, los cuales cada vez dedican más tiempo a la enseñanza/aprendizaje de valores y actitudes. Sin embargo, y de modo curioso, son pocos los profesores que planifican el aprendizaje de normas en el aula como un contenido curricular más, a pesar de ser uno de los componentes fundamentales de los contenidos actitudinales. Y ello es así, porque los profesores suelen considerar el aprendizaje de normas como algo ajeno a los contenidos escolares, o como una herramienta que pueden utilizar para mantener el orden y la disciplina en clase (Curwin y Mendler 1987). Parece ser que a la administración educativa también le ocurre algo parecido, pues, a pesar de que en todas las directrices oficiales sobre contenidos actitudinales, se habla de actitudes, valores y normas, cuando analizamos el contenido de las mismas, este suele estar referido en su totalidad a los dos primeros, dejando para el aprendizaje de normas alguna vaga referencia. Y decía antes que es curioso, porque el aprendizaje de normas tiene una importancia fundamental en los centros escolares. Los profesores suelen dedicar una gran cantidad de tiempo y esfuerzo al control

del comportamiento de los alumnos, aunque no siempre estén conscientes de ello ni aborden la cuestión de forma planificada. Si pensamos por un momento en la gran cantidad de normas de todo tipo que constantemente tratamos de inculcar a nuestros alumnos (lingüísticas, afectivas, morales, gestuales, de comportamiento, etc.), veremos la importancia que su aprendizaje tiene en el medio escolar.

5.3. DIFICULTADES MÁS FRECUENTES DEL APRENDIZAJE DE NORMAS. Centrándonos en las normas de comportamiento y convivencia, por ser el tema de este artículo, considero que hay una serie de errores que dificultan el enfoque adecuado de su enseñanza:

- a) El primero sería que el aprendizaje de normas no se suele abordar utilizando programas globales de carácter preventivo. Lo más frecuente es que los profesores no se planteen de un modo serio el problema del comportamiento de los alumnos, hasta que se producen las situaciones conflictivas graves. En estos casos, se suele afrontar la situación, utilizando técnicas de modificación de conducta de tipo conductista (uso de reforzadores positivos, negativos o materiales, coste de respuesta, tiempo fuera, extinción, saciedad, etc.), las cuales no siempre tienen la pervivencia necesaria en el tiempo para producir los efectos deseados. En todo caso cuando se aplican con éxito, obtienen unos resultados inmediatos, en la medida que solucionan el problema surgido, pero son unas técnicas poco útiles desde el punto de vista de la formación de los alumnos, si entendemos esta como asimilación gradual y voluntaria de un conjunto de normas de comportamiento y convivencia.
- b) La segunda dificultad se encontraría en la falta de coordinación que suele darse entre los profesores que intervienen con un mismo grupo de alumnos, a la hora de elaborar un conjunto de normas de comportamiento y de controlar su cumplimiento. Es frecuente que cada profesor tenga "sus" propias normas y que los alumnos se adapten a las mismas, es decir, que, en vez de haber unas normas de la clase o del curso, hay unas normas de tal o cual profesor, el cual las impone y exige su cumplimiento en su clase. En otras ocasiones sí que se establece un conjunto de normas de modo coordinado entre los profesores, pero los criterios de aplicación pueden ser tan dispares, que de hecho una misma norma se puede convertir en algo muy diferente, dependiendo del profesor que intervenga. Estas situaciones multiplican el número de normas y desorientan en gran medida a los alumnos, que no tienen unos patrones claros de referencia.
- c) Otro problema está en que las normas de comportamiento y las sanciones asociadas se suelen imponer a los alumnos, sin darles la oportunidad de analizarlas y debatirlas y, por lo tanto, despreciando el enorme potencial educativo que encierran. Cuando las normas son entendidas como necesarias por los alumnos, y se les da la oportunidad de participar en la elaboración y selección de las mismas, adquieren una fuerza moral que facilita su cumplimiento y asimilación de forma duradera. Pero ello requiere procesos educativos largos y complejos en los que los alumnos deben evolucionar desde una moral heterónoma a una moral autónoma.
- d) La gran movilidad existente entre el profesorado, especialmente en la enseñanza pública, se puede considerar como una causa añadida que dificulta la convivencia. Cuando no existe una estabilidad entre el profesorado, es difícil llevar adelante proyectos educativos concretos adaptados al entorno o establecer unos patrones

específicos de comportamiento, lo cual desorienta a los alumnos y redundando en un incremento de los comportamientos disruptivos.

Pero, llegados a este punto, considero que debe plantearse una serie de cuestiones: ¿Son los alumnos capaces de organizar el comportamiento y la convivencia en el aula? ¿Están capacitados para elaborar sus propias normas? o ¿Solamente se trata de un planteamiento teórico que resulta inviable de llevar a la práctica? En todo caso, ¿qué nivel de responsabilidad y autonomía pueden asumir en el funcionamiento del aula?

Evidentemente cada situación y cada aula son diferentes; pero, de modo general, se puede afirmar que los alumnos, cuando se les da la oportunidad de participar en la organización de la convivencia en el aula mediante la elaboración de normas y el cumplimiento de responsabilidades, responden muy bien a la confianza que se les otorga y son capaces de hacerlo de un modo responsable y coherente, proponiendo normas y consecuencias lógicas y razonables, que no se alejan en gran medida de las que propondrían los profesores (en muchos casos las sanciones son más rígidas). Cuando se utilizan procedimientos democráticos de participación y toma de decisiones, y es la mayoría de la clase la que tiene que decidir, las posturas más radicales no prosperan. El proceso, como es lógico, está influido por el profesor-tutor, que, aunque actúa como un miembro más, utiliza su capacidad para argumentar y razonar las propuestas, de tal manera que las normas que se aprueben sean viables de llevar a cabo y resulten eficaces para el gobierno de la clase.

De cualquier modo, lo más importante es que al final del proceso los alumnos se sientan protagonistas y autores de las normas del aula. Esto otorga a las mismas una fuerza moral incuestionable que facilita su aceptación y cumplimiento por parte de los alumnos. De este modo, las normas ya no son el fruto de una imposición arbitraria de los profesores, sino que son elaboradas, negociadas y consensuadas por toda la clase.

Otra de las cuestiones que se debe plantear es: ¿a partir de qué edad son capaces los alumnos de elaborar sus propias normas y de participar activamente en el gobierno de la clase?

La escolaridad abarca desde los tres hasta los dieciséis años y, evidentemente, no es lo mismo decir que un niño de tres años es capaz de participar en la elaboración de sus propias normas, que uno de quince o dieciséis. Aquí hay que tener en cuenta que el aprendizaje de normas constituye un contenido actitudinal que se rige por los mismos principios de aprendizaje que otros contenidos de este tipo. Requiere una programación transversal a lo largo de toda la escolaridad y, por lo tanto, cuanto antes se inicie el proceso más posibilidades tendremos de éxito.

Pero, ¿es posible que en Educación Infantil los alumnos elaboren sus propias normas? Las investigaciones que hemos realizado durante los últimos años (Pérez 93, Pérez, 95) demuestran que no solamente es posible, sino que es absolutamente recomendable. Los profesores/as de Educación Infantil saben que a los niños se les puede enseñar desde muy pequeños a participar en asambleas de clase (se puede llamar la hora de hablar, de resolver los problemas, reunión de clase, etc.). En estas asambleas, los niños expresan sus vivencias y opiniones y van desarrollando su capacidad de diálogo y de análisis de situaciones, y aprenden las normas de funcionamiento de las asambleas. Solamente se trata de plantear las cuestiones al nivel adecuado y, evidentemente, con mayor grado de directividad por parte del profesor que en etapas posteriores.

En cada etapa educativa, el aprendizaje de normas requiere el uso de estrategias diferentes. Como fruto de las investigaciones realizadas durante los últimos años, en colaboración con un equipo de profesores de Valencia, hemos confeccionado programas de aprendizaje de normas para Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Estos programas en ningún caso se pueden considerar como productos acabados que se puedan aplicar en cualquier contexto o centro educativo, sino que se deben utilizar como modelos de referencia de los que es posible extraer aquellas técnicas e ideas que nos resulten útiles para la organización de la convivencia en diversos contextos educativos.

Aunque el objetivo de este artículo no es el de entrar a analizar con detalle el contenido de dichos programas, se van a exponer, sin embargo, las líneas generales de los mismos.

5.4. LOS PROGRAMAS DE APRENDIZAJE DE NORMAS. Los programas sobre aprendizaje de normas elaborados tienen todos una base común, válida para todos los niveles y etapas educativas, que está formada por los siguientes aspectos:

- a) Potenciar la intervención de los alumnos en la organización de la vida del aula, mediante la elaboración de un conjunto de normas de comportamiento y convivencia.
- b) Unificar los criterios de intervención de todos los profesores del grupo, sobre la aplicación de las normas del aula y controlar el contexto de aplicación de las mismas.
- c) Llevar a cabo una acción tutorial que organice y dirija las actividades de alumnos y profesores, necesarias para alcanzar las metas propuestas.

También existe una serie de aspectos específicos de los programas, los cuales se seleccionan según el contexto y las características de los alumnos a los que se va a aplicar:

- Utilización de sistemas acumulativos de sanciones, según la técnica psicológica del "coste de respuesta".
- Sistemas de recuperación de sanciones.
- Actividades de premio para los alumnos que cumplen las normas establecidas.
- Sistemas progresivos de sanciones, en los que se incrementa la dureza de las mismas conforme se produce una reiteración de las conductas disruptivas.
- Diversos grados de rigurosidad en el control del contexto de aprendizaje de normas.
- Participación de los padres en los programas de aprendizaje de normas y continuidad de las mismas en el ámbito familiar.

5.4.1. Elaboración de las normas de comportamiento y convivencia. El objetivo general de todos los programas siempre es el de elaborar, mediante la participación democrática de los alumnos, un conjunto de normas y consecuencias que permitan el autogobierno del grupo-clase y la mejora del nivel de autonomía, cooperación y responsabilidad de los alumnos.

El profesor-tutor plantea a los alumnos la necesidad de que entre todos asumamos la responsabilidad de organizar la convivencia en el aula, participando en el gobierno de la clase y en la toma de algunas decisiones que nos afectan. Estas ideas se llevan a cabo realizando una serie de actividades en las que tenemos que elaborar nuestras propias normas de comportamiento y convivencia de manera autónoma. El procedimiento de participación tiene que ser democrático, de manera que todo el mundo pueda expresar sus opiniones, ideas, propuestas, etc., para finalmente tomar las decisiones pertinentes, si es necesario por medio de una votación. De este modo, la clase se regirá por un conjunto de normas que entre todos nos hayamos dado. Los profesores serán los encargados de hacer cumplir las normas, pero no lo podrán hacer de modo arbitrario, pues se realizarán asambleas de aula que tendrán facultades para llevar a cabo un seguimiento de la aplicación de las mismas, y en ellas los alumnos podrán exponer sus quejas, dudas, argumentos, propuestas, etc.

Las actividades para llevar estas ideas a la práctica están organizadas en unos programas, cuyas principales características son las siguientes:

Temporalización de los programas:

En Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria, las normas se van elaborando conforme va surgiendo la necesidad de las mismas. A partir del segundo ciclo de Educación Primaria, se dividen siempre en dos fases:

1ª Fase: Elaboración de las normas del aula. Se suele realizar a lo largo del primer trimestre del curso, en las horas de tutoría.

2ª Fase: Puesta en práctica de las normas elaboradas. A lo largo de todo el ciclo, existiendo la posibilidad, cuando hay coordinación y acuerdo entre los profesores de continuar con las normas que se consideren adecuadas a lo largo del ciclo o ciclos siguientes.

Contenido de los programas:

En la primera fase se realiza un mínimo de doce sesiones de trabajo, cuyo contenido aproximado es el siguiente:

- Aproximadamente un tercio del programa se dedica a analizar las normas existentes en la sociedad en que vivimos y las normas actuales del aula o aulas en las que se aplica.
- En las siguientes sesiones se elaboran las normas y consecuencias que han de regular el comportamiento y la convivencia en el aula. Para facilitar el trabajo, estas se agrupan en tres bloques:
- Bloque 1: Normas sobre respeto y convivencia entre compañeros y profesores.
- Bloque 2: Normas sobre respeto al trabajo en el aula.
- Bloque 3: Normas sobre materiales y espacios comunes del centro.

Metodología de trabajo:

La clase se divide en grupos de trabajo de 5 ó 6 alumnos, en los que se realiza una tarea previa de análisis de situaciones y de propuesta de normas y consecuencias. Posteriormente una comisión, formada por el profesor tutor y los alumnos coordinadores de

cada uno de los grupos de trabajo, organiza las normas y consecuencias propuestas por los alumnos del siguiente modo:

- Seleccionando aquellas normas que se consideren más importantes, entre las propuestas por los grupos de trabajo.
- Redactándolas del modo más adecuado.
- Seleccionando tres de las consecuencias que hayan propuesto los alumnos para cada una de las normas.

Una vez terminado el trabajo de la comisión, se realiza la asamblea de aula en la que se analizan y debaten cada una de estas normas y consecuencias. Aquellas que se aprueban, pasan a formar parte de la "Constitución de la Clase", y su cumplimiento será obligatorio para profesores y alumnos.

Profesores que participan:

- Profesor tutor en la primera fase.
- Todos los profesores del curso en la segunda fase.

5.4.2. Control del contexto de aprendizaje de normas. Es necesario diferenciar entre la elaboración de las normas, en la que participan activamente los alumnos, y el control de su cumplimiento. Este corresponde básicamente a los profesores, del mismo modo que también les corresponde aplicar las consecuencias establecidas. Las asambleas de aula pueden ejercer una función de control de las decisiones de los profesores sobre la aplicación de las normas y consecuencias establecidas, pudiendo plantear la "inconstitucionalidad" de algunas de ellas.

Las dos condiciones básicas que es necesario cumplir para que un programa de aprendizaje de normas funcione son las siguientes:

- Unificación de criterios de intervención: Las normas han de ser aplicadas con los mismos criterios por todos los profesores que intervienen en el aula.
- Control del contexto: Los profesores han de tener un cuidado especial en controlar el cumplimiento de las normas elaboradas, para que estas se consoliden y sean asumidas por los alumnos.

No es suficiente con que exista un conjunto de normas que son asumidas por alumnos y profesores de un mismo curso o etapa educativa. En ocasiones, las normas elaboradas abarcan un campo excesivamente amplio o son muy ambiguas, por lo que es necesario conocer la interpretación que hace cada profesor de las mismas y establecer unas condiciones o criterios para su puesta en práctica. Para ello es imprescindible que el grupo de profesores analice, una por una, todas las normas elaboradas y aprobadas en la asamblea de clase, estudiando las dificultades de su aplicación y estableciendo criterios comunes para su puesta en práctica. En caso contrario, se puede dar la paradoja de que existan normas comunes que son asumidas y aplicadas por todos los profesores, pero cada uno lo hace según sus propios criterios, o según la interpretación que cada uno hace de la misma, dando como resultado líneas de actuación muy diferentes entre sí.

Por ello, es imprescindible realizar una serie de reuniones periódicas, en las que se lleve a cabo una puesta en común, y se haga un seguimiento del funcionamiento de las normas del aula.

5.4.3. La acción tutorial. El factor clave para organizar la convivencia en el aula, a través del aprendizaje de normas, es la acción tutorial. Cuando no existe una persona que organice y dirija las actividades de profesores y alumnos, las clases se pueden convertir en una especie de "Reinos de Taifas", en los que imperan normas diferentes y en muchos casos hasta contradictorias entre sí. Estas situaciones desorientan sobremanera a los alumnos e inciden de modo claro en su comportamiento, al no llegar a asumir un conjunto básico de hábitos y normas que les sirva como patrones de referencia.

La elaboración y aplicación de un programa de aprendizaje de normas debe enmarcarse en el Plan de Acción Tutorial, que a su vez constituirá un elemento más del currículum escolar. En ningún caso debe plantearse de forma aislada, asociado a una asignatura concreta o a un profesor. La complejidad de los procesos que intervienen en el aprendizaje de hábitos y normas, y en general de todo lo referente a la interacción personal en el aula, obliga a realizar un planteamiento educativo global, en el que el tutor y el horario de tutoría constituyen los elementos fundamentales en los que se centran todas las actividades.

Los programas de acción tutorial tampoco pueden limitarse al aprendizaje del alumno, pues hay que tener en cuenta que los profesores también aprenden de ellos, de los que extraen una valiosa información para su labor educativa. Cuando un Plan de Acción Tutorial está bien planificado y funciona, constituye un engranaje que mueve otras muchas actividades educativas a las que relaciona y coordina entre sí. Sin embargo, cuando constituye un elemento aislado en un marco rígido puede resultar totalmente ineficaz y acabar degenerando en un intento de moralización (Watkins y Wagner 1991).

Finalmente, creo necesario insistir en que todos los aspectos relacionados con la convivencia y el autogobierno tienen una gran incidencia en la calidad de la interacción que se produce en el aula y requieren una planificación y organización esmerada, la cual se puede y debe articular desde la dirección del profesor-tutor, utilizando el tiempo y los recursos disponibles, al igual que ocurre con otros contenidos de tipo conceptual o procedimental.

6. A MODO DE CONCLUSION

Jacques Delors, en su obra *La educación encierra un tesoro*, afirma que la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Evidentemente la propuesta educativa que realizamos en este artículo está centrada en los dos últimos, al pretender la formación de personas capaces de comprenderse, respetarse y convivir en paz y armonía. Se trata de que, a las propuestas educativas tradicionales de educar en las excelencias del conocer y del hacer, adjuntemos las no menos importantes de aprender a convivir y a ser personas.

También es importante resaltar que estos planteamientos los abordamos, más que como una educación especializada, como un modo de educación, una forma de crecer y vivir en la comunidad de aprendizaje y de convivencia que es la escuela.

Pero ello no quiere decir que tengamos que dejar el aprendizaje de estos contenidos en manos de la formación espontánea, sino que consideramos necesario diseñar programas educativos que enseñen a los alumnos los valores fundamentales para la convivencia: respeto, tolerancia, solidaridad, justicia y responsabilidad.

De la aplicación práctica de estos programas, realizada durante los últimos años, podríamos destacar tres aspectos fundamentales:

- Tanto la relación entre los alumnos, como la de estos con los profesores, experimenta un cambio cualitativo y cuantitativo, que se aprecia en la mejora sustancial producida en la colaboración, el respeto mutuo y la confianza.
- El empleo de técnicas de cooperación en el aula, como el trabajo en equipo, grupos de investigación, discusión de problemas, etc., en las que los alumnos realizan actividades abiertas, dinámicas y participativas, aumenta el nivel de amistad y solidaridad entre los alumnos de forma significativa.
- La metodología de trabajo puesta en práctica en los programas pedagógicos (trabajo en grupo, realización de asambleas, debates, discusión de problemas, etc.), permite una mayor integración de los alumnos más “conflictivos” y una mejora general en su comportamiento.

Pero hay que tener en cuenta, si se quiere extraer todo el potencial educativo de los programas para la mejora de la convivencia, que es necesario planificar sus contenidos de un modo transversal, abarcando diversas áreas y niveles educativos. Ello permite la asimilación de normas y patrones de conducta en forma coherente, sin cambios bruscos ni contradicciones que desorienten a los alumnos. Por otra parte, los contenidos y actividades deben estar integrados en el currículo ordinario, de tal modo que no dificulten o alteren el desarrollo normal de las clases.

Para terminar, creo necesario insistir en que el aprendizaje de pautas y normas de convivencia constituye un contenido actitudinal con un alto potencial educativo, que contribuye poderosamente a la formación integral de la persona. Por ello, es necesario afrontar su aprendizaje, dándole la importancia que merece y empleando el tiempo y los medios necesarios para su aprendizaje.

Universidad de Valencia
Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación
Departamento de Teoría de la Educación
Av. Blasco Ibáñez, 21, 46010 Valencia, España

BIBLIOGRAFIA

- CASAMAYOR, G. (1989). *La disciplina en la escuela. Lo importante es prevenir*. Barcelona: Graó/Biblioteca del Maestro.
- CURWIN, R.L. y MENDELER, A.N. (1987). *La disciplina en clase*. Madrid: Narcea.
- ESCAMEZ, J. (1995). Programas educativos para la promoción de la tolerancia. Justificación y orientaciones. *Revista Española de Pedagogía* N° 201: pp. 249-266.
- FRANCH, J; MANTINELL, A. (1984). *L'animació de grups d'espai i de vacances*. Barcelona: Laia.

- FREINET, C. (1972). *La educación moral y cívica*. Barcelona: Laia.
- GOTZENS, C. (1986). *La disciplina en la escuela*. Madrid: Pirámide.
- KOHLBERG, I. (1985). The Just community in theory and practice. En BERKOWIT M.W. y OSER, F. (eds.). *Moral education: Theory and application*. London: Lea.
- MOOS, R. (1979). *Evaluating educational environments*. S. Francisco: Jossey Bass.
- PEREZ, C. (1993). Aprendizaje de normas. *PAD'E* vol. III N° 1, Valencia
- PEREZ, C. (1995). *Las normas en la LOGSE*. Aprendizaje de normas en el aula mediante la participación democrática. Tesis doctoral. Universitat de València.
- PEREZ, C. (1996). *Las normas en currículum escolar*. Madrid: EOS.
- PUIG, J.M.(1992). *La educación moral y cívica*. Madrid: M.E.C.
- PUIG, J.M. (1993). Los contenidos actitudinales en los proyectos de centro. *Aula de Innovación Educativa* N° 16-17, julio-agosto.
- PUIG, J.M. y otros (1997). *Com fomentar la participació a l'escola*. Barcelona: GRAO.
- JOHNSON, D.W. (1981). Student-student interaction: the neglected variable in education. *Educational Researcher* 10: 5-10.
- SARABIA, B. (1992). El aprendizaje y la enseñanza de las actitudes. En COLL, POZO, SARABIA y VALLS. *Los contenidos en la reforma*. Madrid: Santillana.
- TANNER, L. (1981). *La disciplina en la enseñanza y el aprendizaje*. México: Interamericana
- TRILLA, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en educación*. Barcelona: Paidós.
- WATKINS, CH. y WAGNWE, P (1991). *La disciplina escolar*. Barcelona: Paidós/MEC.