



CONVIVENCIA INCLUSIVA Y DEMOCRÁTICA. UNA PERSPECTIVA PARA GESTIONAR LA SEGURIDAD ESCOLAR^{1*}

María Cecilia Fierro Evans

Currículo: doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas. Investigadora de la Universidad Iberoamericana León. Sus líneas de investigación versan sobre práctica docente, gestión escolar, innovación y valores.

La confianza es el fundamento de toda relación social que no está basada en la fuerza ni en el temor. De ahí la importancia de poner en práctica en las escuelas una verdadera pedagogía de la confianza, que sugiere la institucionalización de ciertos mecanismos para generar este valor en los estudiantes (Ricardo Hevia, 2006, p. 74).

Recibido: 18 de octubre de 2012. Aceptado para su publicación: 17 de noviembre de 2012.

Como citar este artículo: Fierros, C. (enero-junio, 2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, 40. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_convivencia_inclusiva_y_democratica_una_perspectiva_para_gestionar_la_seguridad_escolar

Resumen

Las reflexiones aquí expuestas se orientan a argumentar que gestionar la seguridad escolar es un asunto que puede ser entendido como eminentemente educativo y cuya realización tiene como núcleo principal la manera en que se estructura y organiza la propia escuela y sus tareas, involucrando la decisión y la actuación de los distintos estamentos que participan en ella: alumnos, docentes, directivos, padres y madres de familia. Las principales conclusiones y hallazgos de estudios dedicados a analizar las estrategias desarrolladas en distintos países para prevenir y atender la violencia en las escuelas serán aquí retomados para puntualizar lo que desde la escuela es posible y necesario hacer en la prevención de la violencia.

Palabras clave: convivencia inclusiva, gestionar, seguridad escolar, violencia.

Abstract

We present a series of reflections aimed to discuss that school safety is an issue that can be primarily considered as an educational one. It is through the school's structure and organization and the work within it, that we can understand the decision and actions of the various stakeholders that are involved in it: students, teachers, administrators and parents. Our conclusions and findings focus on analyzing the strategies developed in other countries to prevent and address violence at schools. We underscore what actions are possible and must be launch from the school to prevent violence.

Keywords: inclusive coexistence, manage, school safety, violence.

^{1*} Texto basado en la conferencia presentada en el Congreso Nacional de Gestión de la Seguridad Escolar. Identificación y transferencia de buenas prácticas. Ciudad de México, 5 de diciembre de 2011.

INTRODUCCIÓN

A través de una grave crisis de convivencia civilizada en el país; es el balance que ofrece el análisis de la Encuesta Nacional de Valores (ENUV), realizada en México en 2011 a la luz de los valores y la cohesión comunitaria (Bazbaz, Bohórquez y Castellanos, 2011). Los niveles de violencia, inseguridad y criminalidad que afectan todos los ámbitos de la vida pública y privada dan cuenta de un alto grado de descomposición social y, a la vez, de la condición de fragilidad en que se encuentran actualmente nuestras instituciones en diversos aspectos relacionados con la cultura de la legalidad. La deuda social en México alcanza dimensiones incalculables, y hace patente niveles cada vez más extremos de miseria y exclusión.

Las escuelas de ninguna manera pueden sustraerse de una dinámica que permea todos los ámbitos de la sociedad. Hay desconcierto y preocupación creciente entre los docentes, directivos y autoridades educativas. Diversos programas, cursos y conferencias orientados a ofrecer información sobre temas relacionados con la seguridad escolar y la prevención de distintos tipos de violencia en las escuelas tienen hoy un lugar prioritario en las agendas de investigadores y responsables de la formación de docentes.

Espacios de esta naturaleza permiten hacer notar que la información disponible no sólo resulta contradictoria en cuanto a las cifras que se manejan, sino que presenta un sesgo sensacionalista, y exhibe episodios de violencia que no necesariamente reflejan las situaciones que se viven día con día en las escuelas.

En este contexto, como educadores, no podemos dejar de preguntarnos a qué nos referimos cuando hablamos de la escuela como espacio seguro. ¿Qué tipo de “seguridad” podemos y debemos promover en las escuelas?, ¿seguridad para qué?, ¿qué modelos de seguridad escolar están detrás de las distintas propuestas que circulan en el sistema educativo?

Responder estas preguntas evidencia la necesidad de reconocer y nombrar adecuadamente los fenómenos que enfrentamos. Así también, de clarificar cuestiones básicas relativas a la violencia y sus distintas manifestaciones, y diferenciarlas de otro tipo de alteraciones del trabajo en la escuela, como son la indisciplina y las incivildades, lo que permite ver que no es lo mismo distraerse en clase que agredir a un compañero o destruir el mobiliario escolar (Furlán, 2003). Esto supone aumentar la precisión teórica, buscar categorías que delimiten de manera adecuada y rigurosa el análisis sobre los fenómenos estudiados, y ampliar las perspectivas interpretativas para intervenir en contextos problemáticos con niveles de certidumbre más altos y con mejores criterios orientadores (Pasillas, 2010, p. 43).

Las reflexiones aquí expuestas se orientan a argumentar que gestionar la seguridad escolar es un asunto que puede ser entendido como eminentemente educativo y cuya realización tiene como núcleo principal la manera en que se estructura y organiza la propia escuela y sus tareas, involucrando la decisión y la actuación de los distintos estamentos que participan en ella: alumnos, docentes, directivos, padres y madres de familia. Esta perspectiva cuestiona como insuficiente, y aun riesgosa, una visión bastante extendida en el medio que considera que la seguridad escolar consiste en imponer, desde fuera, “el orden” en las escuelas. Si bien podemos reconocer que en ciertas condiciones se hace necesario contar con apoyos que provienen de otras instancias, gestionar la seguridad escolar es un asunto que, de suyo, involucra la decisión y la actuación de la comunidad educativa en su conjunto y que se construye a través del trabajo que día a día se efectúa en las escuelas.

Para elaborar esta discusión será necesario proponer en primer lugar una toma de postura sobre la violencia. ¿Qué es, cómo se produce y manifiesta en la escuela? Esto es muy importante, ya que del concepto de violencia que se asuma se seguirá una determinada comprensión sobre el papel que juega la propia escuela, tanto en su generación como en su prevención. Las principales conclusiones y hallazgos de estudios dedicados a analizar las estrategias desarrolladas en distintos países para prevenir y atender la violencia en las escuelas serán aquí retomados para puntualizar lo que desde la escuela es posible y necesario hacer en la prevención de la violencia.

Una vez asentado qué puede y debe hacer la escuela en torno a la violencia, se abordará el concepto de gestión, vinculado a la discusión sobre seguridad escolar. La gestión como perspectiva de análisis permitirá abrir la lente para dejar de enfocar la violencia directa como el asunto central de la discusión. Entrará en escena la convivencia, es decir, la escuela en su conjunto a partir de la revisión de los procesos y las prácticas que expresan y construyen formas de interacción tanto a nivel interpersonal como colectivo entre quienes participan en el espacio escolar.

La gestión es un concepto complejo relativo a las instituciones educativas (Ezpeleta y Furlán, 1992). Aplicado a la discusión que nos ocupa, permite considerar los aspectos político-normativos, los administrativos, así como las prácticas pedagógicas de la institución escolar, como intervinientes en perfilar las complejas redes de interacciones que se construyen. En consecuencia, ayuda a comprender por qué, en cada escuela –situada en un tiempo y espacio determinados– la convivencia adquiere rasgos que la especifican. Así, puede tomar distintos matices según sea inclusiva o si, al contrario, propicia la exclusión y la marginación; si promueve el diálogo y la negociación como vía para encarar las diferencias y los conflictos, si éstos se enfrentan por la vía de la fuerza, o de acuerdo con reglamentos aplicados de manera arbitraria e inconsistente. La convivencia puede favorecer la participación y la corresponsabilidad o la subordinación. En consecuencia, 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. Por tanto, es necesario 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.

Esta manera de entender la gestión de la seguridad escolar permite sustentar por qué la convivencia no se reduce a un recurso remedial para prevenir la violencia. Plantea la importancia de la acción conjunta y coordinada de la comunidad escolar. Destaca, además, que la convivencia es un aspecto dinámico, en constante movimiento y cambio, ya que está enraizada en las situaciones y tareas cotidianas. Por lo tanto, la vida cotidiana escolar es el espacio privilegiado para analizar y reconstruir la convivencia escolar.

Finalmente, se presentarán algunos aspectos generales que prevén la perspectiva de educación para la convivencia para concluir aportando algunas preguntas que, desde esta perspectiva, es pertinente hacer para reflexionar sobre las formas de convivencia que propician nuestras escuelas.

LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA COMO CAMPO DE ESTUDIO

En las últimas décadas, la cuestión de la violencia en la escuela ha tomado un papel prioritario en Estados Unidos y en la mayor parte de los países europeos. Si bien el estudio de los fenómenos de violencia y convivencia escolar inició en la década de 1970 con el trabajo de Olweus en Suecia en 1973, es apenas al final de la década de 1990 cuando se realizó el primer seminario organizado por la Comisión Europea dedicado a esta temática en Holanda (Utrecht, 1997).

En México, el estudio de los problemas de indisciplina y violencia en la escuela se estructuró como un campo de conocimiento específico hace apenas dos décadas. Alfredo Furlán ha sido el investigador que ha liderado los primeros trabajos sobre esta temática, la cual se estudiaba desde años atrás, aunque subsumida en diversos campos temáticos. Hoy contamos con el estado del conocimiento respecto a la investigación producida en la década de 1990 sobre esta problemática en el país (Furlán, 2003) y está a punto de salir una nueva revisión de los trabajos producidos durante los años 2002 a 2012 como parte del quehacer del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Al igual que en otros países, en México la investigación educativa en este campo ha crecido de manera exponencial en años recientes. Las temáticas consideradas en el primer estado del conocimiento sobre *Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia* (Furlán, 2003), publicadas por el COMIE, consideran, en primer lugar, trabajos sobre disciplina e indisciplina; sobre violencia en el ámbito escolar; culturas estudiantiles y transgresiones. Otro ámbito de estudio enfoca el consumo de drogas y su relación con la violencia escolar. Los temas de maltrato infantil y su relación con la deserción escolar y menores infractores. Un subtema más es medios y violencia. Finalmente, intervenciones y experiencias, así como políticas públicas en materia de adicciones en el medio escolar.

Algunos autores consideran que es un error conceptual aludir a la violencia como si se tratara de un fenómeno único y uniforme. Proponen hablar de “violencias” en plural a fin de dar cuenta de la muy diversa gama de situaciones y conductas que comúnmente se engloban en ese término.

Esta diversidad se manifiesta igualmente a nivel escolar. El especialista brasileño Candido Gomes propone una matriz para clasificar las violencias escolares, la cual integra los aportes de dos categorías de clasificación: una que prevé la relación que tienen los diferentes hechos violentos con la escuela en sí como institución; otra que considera su tipo y grado de severidad. Respecto a la relación con la escuela, se distingue entre violencia de o desde la escuela (la violencia institucional que ejerce la propia escuela o el sistema educativo contra algunos de sus actores); violencia hacia o contra la escuela (aquellos actos que tienen a la escuela como destinataria, es decir, que están dirigidos a destruir o dañar la infraestructura y la legitimidad de la institución); y violencia en la escuela (la reproducción al interior de la escuela de actos delictivos que, en general, ocurren por igual fuera de ella, en la sociedad). En cuanto al tipo y grado de severidad, se distinguen cinco manifestaciones de violencia relevantes: vandalismo (contra las pertenencias de la escuela); disruptividad (contra las actividades/rutinas escolares); indisciplina (contra las normas); violencia interpersonal (entre estudiantes, docentes, etcétera); y criminalidad (actos tipificados como delitos que tienen consecuencias penales) (Gomes, en IIDH, 2011, p. 38).

Tabla 1. Calificación preliminar de las violaciones escolares

Violencias	De la escuela	Contra la escuela	En la escuela
Físicas	Castigos corporales	Vandalismo, incluido grafiti; invasiones: hurtos y robos; peleas entre estudiantes u profesores.	Peleas entre estudiantes; hurtos, robos y daños al patrimonio de los estudiantes; violencia sexual; competición y dominio de espacios escolares por grupos (muchas veces comprometidas con adultos).
Simbólicas	Sanciones humillantes; imposición de currículos no significativos; requerimientos de previo capital cultural y social para el éxito de los alumnos.	Desafíos a las normas de la convivencia en la escuela y al sociedad, como amenazas y acoso presencial y cibernético contra adultos.	Amenazas, agresiones verbales y gestuales entre estudiantes; acoso presencial y cibernético; violencia moral (calumnia, difamación e injuria; aislamiento social forzado, etcétera.
Incivildades	Gestos y palabras de los adultos contrario a la "buena educación", permeados por juicios de clase, etnia, en su mayor parte destinados a mantener a los discentes en posición de obediencia.	Gestos y palabras agresivos de los estudiantes contra los adultos; ignorancia voluntaria de las normas de la escuela y de la "buena educación"; insistencia en comportamientos reprobados por la escuela.	Gestos y palabras agresivos entre estudiantes, contrarios a las normas de la escuela y de la "buena educación", que revelan muchas veces prejuicios de género, edad, etnia y clase social.
Nota: las áreas sombreadas indican tendencia a ocurrir con más frecuencia en escuelas de población socialmente más vulnerables.			

Fuente: Gomes, citado en IIDH, 2011, p. 40.

La visión que ofrece este esquema sobre “violencias en la escuela” permite situar el ámbito de competencia de la escuela tanto en su atención como en su prevención. Las violencias contra la escuela y en la escuela se originan en las condiciones de pobreza y de discriminación sufrida por distintos grupos de población cuyas condiciones sociales, étnicas, de género o situaciones familiares los colocan en una situación de vulnerabilidad. Estos aspectos prevén tanto la violencia estructural como simbólica. Sin embargo, si se acepta que la violencia es esencialmente resultado de la exclusión, es preciso reconocer que la escuela juega un papel importante en este fenómeno.

El trayecto formativo de los estudiantes a través de su paso por la escuela se torna en un espacio que puede ignorar, profundizar o contrarrestar, en alguna medida, las desigualdades preexistentes. La estructura organizativa de la escuela, el sistema de disciplina, la orientación pedagógica de las actividades de enseñanza y la actuación ante los estudiantes que presentan alguna desventaja son algunos de los aspectos que pueden hacer la diferencia, como lo han mostrado diversas investigaciones al señalar que la calidad debe, en última instancia, pasar la prueba de la equidad (Muñoz Izquierdo y Lavín, 1988; Galeana, 1997; Govinda, 2009). Ello se ve reflejado en la atención que diversas conferencias internacionales han dedicado a analizar los sistemas escolares como reproductores de la inequidad, así como a identificar los mecanismos por los cuales pueden reorientar sus prácticas en función de la inclusión (UNESCO, 1990, 1994 y 2005; Informe Delors, 1996).

El X Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos (IIDH, 2011) plantea claramente que la misión institucional de la escuela no es combatir la violencia; sin embargo, requiere saber reconocer sus manifestaciones y trabajar directamente en su prevención. Esto supone la capacidad de identificar los elementos que la favorecen, ya que se trata de factores de riesgo, a la vez que reconocer y potenciar los factores de protección, es decir, aquellos que disminuyen las posibilidades de ocurrencia de hechos violentos. En cualquiera de los casos, a la escuela corresponde hacer intervenciones desde un enfoque formativo (IIDH, 2011, p. 39).

PERSPECTIVAS UTILIZADAS PARA ENFRENTAR Y PREVENIR LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA

El Foro Interdisciplinario sobre Orígenes de la Violencia en México reitera uno de los asuntos en que coinciden los diversos acercamientos realizados sobre este fenómeno, en el sentido de que “las políticas de prevención de la violencia en todo el mundo están mostrando mayor fortaleza y eficacia que aquellas cortoplacistas, enfocadas primordialmente a contener la acción violenta sin tocar las causas sistémicas del fenómeno” (Carrera, 2010, p. 7). En el ámbito educativo, los hallazgos de las investigaciones realizadas en este mismo sentido son coincidentes.

Dos grandes orientaciones se reconocen en la comprensión y atención del problema de la violencia en la escuela. Las llamadas “estrategias de carácter restringido” y las “estrategias de carácter amplio” (PREAL, 2003).

Estrategias de carácter restringido

Estas son también conocidas como enfoques de “tolerancia cero”, “de mano dura”, de enfoque reactivo y punitivo, así como las dirigidas de modo focalizado a “jóvenes vulnerables” o a “rehabilitar” infractores y pandilleros, y han sido objeto de diversos análisis. Existe consenso en reconocer que tales enfoques son ineficaces porque tienden a condonar o a promover la violación de otros tantos derechos

humanos en nombre de un “orden” establecido de manera unilateral por quienes poseen el poder de la autoridad, al mismo tiempo que dejan intactas las causas profundas que originan dichos fenómenos.

Las políticas de Cero Tolerancia están basadas en el supuesto de hacer las escuelas más seguras cambiando la conducta de los estudiantes mediante el castigo, excluyendo de la escuela a los estudiantes que exhiben conductas violentas, y desterrando violencia futura al aplicar castigos “ejemplares” a los estudiantes con mala conducta. Los seguimientos recientes hechos en este campo cuestionan la veracidad de estos argumentos. El castigo, por sí solo, no cambia el comportamiento y puede aumentar la mala conducta (Gladden, 2002, p. 271).

Es unánime el hallazgo derivado de diversas investigaciones realizadas en el mundo, en el sentido de que las estrategias dedicadas exclusivamente a contener o atender las expresiones de violencia directa, si bien tienen un efecto inmediato en el corto plazo, sus resultados no son duraderos. Por ello, además de ineficaces resultan contraproducentes. (Akiba et al., 2002; Gladden, 2002; PREAL, 2003 y 2005; Debarbieux, 2003; Bickmore, 2004; Blaya, 2010; IIDH, 2011).

Estrategias de carácter amplio

Por su parte, las llamadas “estrategias de carácter amplio” tienen como principal característica responder a un enfoque preventivo; se dirigen a toda la población estudiantil en general, así como a los equipos docentes en colaboración con los padres y madres de familia. Al considerar a las comunidades escolares en su conjunto, trascienden la visión de que la violencia es principalmente un fenómeno interpersonal para asumirlo como un problema estructural que considera a la institución escolar en su totalidad.

Las estrategias de carácter amplio se centran en identificar y resolver el conjunto de factores que generan los comportamientos violentos en la escuela, a través de mecanismos diferenciados, tales como la promoción del trabajo en equipo, el desarrollo de herramientas para la comunicación, el diálogo, el ejercicio del pensamiento crítico y la deliberación basada en situaciones dilemáticas semejantes a las que enfrentan los estudiantes en su vida diaria; la formación ciudadana y la resolución de conflictos, así como la participación de los estudiantes en proyectos de acción social comunitaria.

Todas las actividades antes señaladas alcanzan su mayor fortaleza cuando abarcan, además, la modificación de estructuras de la organización escolar e integran la participación de alumnos, padres y madres de familia en la elaboración y seguimiento de normativas escolares; en acciones orientadas a apoyar a aquellos alumnos que presentan rezago académico o que enfrentan situaciones de riesgo social, así como en esfuerzos para visibilizar y combatir cualquier forma de discriminación o intolerancia basada en prejuicios, sea de estudiantes, de docentes o de las propias familias, hacia cualquier tipo de diferencia. Lo mismo puede decirse de la creación de mecanismos para la mediación de conflictos entre pares, las estrategias de reparación del daño o de reinserción comunitaria con el grupo de pares de quienes han sufrido o ejercido la violencia hacia otros compañeros.

En efecto, cuando la escuela desarrolla prácticas de aula, de gestión o parti-

cipación comunitaria en las que se mantiene un intercambio equitativo entre las personas y se experimenta la corresponsabilidad y la participación en la toma de decisiones sobre asuntos que a todos conciernen, se está construyendo un tejido sociocomunitario que desarrolla progresivamente nuevas competencias para vivir con otros desde el respeto y la responsabilidad compartidas.

Debarbieux, en su análisis sobre globalización y violencia, señala que un estudio en profundidad ha puesto en evidencia cuatro rasgos destacables tanto de las escuelas en mayor riesgo como de aquellas que resultan más seguras: la calidad de las relaciones entre adultos; un estilo democrático de gestión; reglas claras; e implicación de los docentes en el trabajo con un sentido más claramente educativo que puramente instruccional académico. De la misma forma, este estudio muestra la importancia de cómo las escuelas refuerzan (o no) la exclusión internamente (2003, p. 597).

En el mismo sentido, una revisión exhaustiva a propósito de las estrategias para reducir la violencia en escuelas, concluye que fortalecer las relaciones entre estudiantes y entre estudiantes y docentes, un compromiso amplio en enseñar a los estudiantes conductas no violentas, una enseñanza efectiva, y promover un sentido de responsabilidad hacia la cultura y comunidades de los estudiantes son cuatro aspectos que trabajan en conjunto a favor de reducir la violencia (Gladden, 2002, p. 264).

Las siete experiencias exitosas en convivencia escolar investigadas con el auspicio de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar y de la Red Innovemos de la UNESCO, así como el estudio de Escuelas que Construyen Contextos para el Aprendizaje y la Convivencia Democrática, dan cuenta, en distinto grado, de las características mencionadas con anterioridad. (La página www.convivenciaescolar.net reporta los resultados de investigaciones orientadas a recuperar la experiencia de escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática. Están disponibles en la página web los extensos y resúmenes de experiencias latinoamericanas recientemente analizadas, así como links a otras páginas de la región que desarrollan proyectos similares.) (Fierro y Mena, 2008; Fierro y Fortoul, 2011).

Las escuelas que han orientado sus esfuerzos para promover una convivencia incluyente y democrática comparten las siguientes particularidades: los alumnos participan en la elaboración colectiva de la normativa escolar; los conflictos se resuelven de una manera pacífica; los contenidos académicos y situaciones de la vida cotidiana escolar son reflexionados dialógicamente desde una perspectiva formativa; y existe una vinculación con la realidad social y comunitaria que propicia la construcción del sentido solidario con la comunidad local, pero implicada en un acontecer global. En otras palabras, los alumnos y profesores desarrollan un sentido de pertenencia a su escuela, un sentido de comunidad y, por lo tanto, un sentido de corresponsabilidad enfocado al bienestar común (Carbajal, 2010).

En síntesis, las llamadas “estrategias de carácter amplio” cuestionan la paradoja de tratar de resolver el problema de la violencia escolar utilizando medios violentos, razón por la cual plantean la necesidad de desarrollar en alumnos, docentes y padres de familia un sentido de pertenencia que construya contextos de inclusión y corresponsabilidad en las escuelas (Carbajal, 2010).

LA CONVIVENCIA ESCOLAR ENTRA EN ESCENA

En la última década ha tomado gran fuerza el concepto de “convivencia escolar” en la literatura de habla hispana. Como señalamos, en muchos casos es utilizado como subordinado al de violencia y, por tanto, se le reduce a una vía remedial o

de prevención de este fenómeno. Desde este enfoque, el fomento a la convivencia escolar surge como una apuesta política para regular y disminuir el impacto de los conflictos escolares que se manifiestan a través de la indisciplina y la violencia en las escuelas (Furlán, Saucedo y Lara, 2004, p. 28).

Desde una perspectiva distinta, existe el acuerdo de definir a la convivencia como todas aquellas acciones que permiten que los individuos puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores democráticos y de una cultura para la paz (Furlán, Saucedo y Lara, 2004, p. 28). La convivencia remite a la calidad de las relaciones interpersonales que se han construido en la institución y que dan lugar a un determinado clima escolar que, a su vez, influye sobre éstas. Esta manera de definirla se distingue de la primera al plantear que la búsqueda de una convivencia positiva es una meta esencial de la educación y no puede entenderse exclusivamente como una reacción ante la aparición de determinados conflictos (IDEA-Ararteko, 2006).

Con base en términos similares, es definida la convivencia escolar como la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional. No se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción (Ministerio de Educación de Chile, 2005; Donoso, 2005).

Esta orientación del concepto de convivencia desde la calidad de la educación puede ser abordada desde distintas miradas disciplinares. Para Ortega (2007), en el sentido sociojurídico, la convivencia significa la existencia de una esfera pública que permita el respeto de los derechos de cada uno sin discriminación o distinción por razones personales, de clase o grupo. La dimensión psicoeducativa asume que la educación sólo ocurre a través del encuentro intersubjetivo entre personas, de modo que si éste no se desarrolla con parámetros de bienestar psicológico, éticos y emocionales pueden ser muy difíciles o aún imposibles los procesos de enseñar y aprender (Onetto, 2003, p. 100). Una dimensión social y moral que incluye el reconocimiento del otro, como semejante y diferente al mismo tiempo (Ortega, 2007, p. 177).

Desde un enfoque más analítico, Hirmas y Eroles (2008) compilan las discusiones teóricas que subyacen en distintos programas de intervención en convivencia realizados en América Latina. En función de éstos, la convivencia se entiende como el proceso constructivo continuo, a base de transacciones, negociación de significados, elaboración de soluciones, el cual va creando un referente común construido históricamente que genera un sentido de familiaridad, que llega a formar parte de la identidad del grupo y de quienes participan en él. Convivir en una u otra institución supone el marco de una identidad de grupo, expresado en formas particulares de relación, lógicas de acción y significados, valoraciones y creencias instaladas. Compreendida así, la convivencia presenta una paradoja: al mismo tiempo de ser omnipresente, tiende a la invisibilidad. Esto representa una primera complejidad para actuar sobre ella (Hirmas y Eroles, 2008, pp. 18-19).

A manera de síntesis conceptual, considerada en sentido amplio, la convivencia escolar puede entenderse como un proceso interrelacional que prevé tanto una dimensión interpersonal como colectiva, ya que en ella confluyen la actuación de personas singulares y sus intercambios intersubjetivos, así como el conjunto de políticas y prácticas institucionalizadas que, de alguna manera, configuran y en-

marcan dichos intercambios, en una cultura escolar y local determinadas que, a la vez, tienen su propia historicidad.

De acuerdo con la visión expuesta, la convivencia expresa algunos rasgos de la cultura escolar, pero no la agota. La convivencia es uno entre otros posibles analizadores de la cultura escolar. La expresa privilegiando el ámbito relacional. Jerarquías, normas, tradiciones, historias, formas de relación son, entre otros, elementos culturales que intervienen en la configuración de ciertos modos de convivencia en la escuela. Por ello, la manera de convivir expresa la singularidad de una escuela y su historia. Diremos, entonces, que la convivencia es esencialmente una construcción cultural y por ello da cuenta –sin agotar– la riqueza del mundo sociocultural e institucional en que se desarrolla.

Dada la diversidad de asuntos implicados en la convivencia escolar, los estudios dedicados a “clima” o “ambiente” escolar y de aula son un abordaje específico de aspectos relevantes de la convivencia, pero no la agotan en su complejidad y multidimensionalidad.

Hablar sobre la convivencia escolar en la vida cotidiana suele llevar imbricado, inevitablemente, un componente aspiracional, puesto que la educación remite a valores: expresamos una representación sobre la convivencia que es deseable. La convivencia es, sucede, por la interacción humana, pero nos inconformamos con eso que sucede. Asumimos una toma de postura frente a la segregación, la inequidad, la exclusión, frente a la violencia que ello representa y las violencias a que, a su vez, da lugar. Referirnos a la convivencia refleja una tensión entre el estar siendo y el querer ser (Fierro y Tapia, 2012).

En cuanto proceso, la convivencia se desarrolla en el gran continente de la gestión escolar a partir de las prácticas normativas y disciplinarias, las prácticas de cuidado y aprecio y las prácticas pedagógicas, las cuales transcurren, a su vez, tanto en los ámbitos de aula y de escuela como del espacio sociocomunitario (Fierro y Carbajal, 2003). La convivencia constituye una construcción colectiva cotidiana y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos, por lo que tiene fuertes implicaciones en el aprendizaje, en el desarrollo de las personas, en la construcción de sus identidades, y en el sentido de pertenencia a sus culturas de referencia, así como a la propia institución.

Consideramos que aquello que especifica el estudio de la convivencia escolar, y la distingue de otros campos muy próximos como son los de ciudadanía, democracia, cultura de paz y otros, radica, como señalamos al inicio, en su referencia a la gestión escolar, como perspectiva de análisis de las relaciones e interacciones cotidianas de los actores enmarcadas en la dimensión política institucional de la escuela. Las diversas formas de adjetivación que adquiere la convivencia escolar en las situaciones concretas nos ponen en contacto con los valores practicados en la vida cotidiana de la escuela. Por ello, puede bien considerársele como un “concepto aglutinador” para analizar la práctica de valores en situaciones de gestión escolar.

En este sentido, podemos utilizar el concepto de “contexto” que aporta Michael Cole para hablar de la convivencia como aspecto esencial de la calidad educativa. Para este autor, “contexto es lo que rodea y lo que enlaza” (Cole, 1999, p. 126). Así, la convivencia es un concepto aglutinador por referir a las interacciones que rodean y enlazan la vida en la escuela. Sin embargo, va mucho más allá: no sólo es el contexto para la enseñanza y el aprendizaje, sino que remite al espacio de la vida compartida con otros y, por tanto, ofrece vivencias fundamentales para

la formación socioafectiva y ética; supone la capacidad de trabajar con otros, de resolver las diferencias y conflictos que se presentan en la vida escolar, de reconocer y apoyar situaciones que puedan demandar el soporte y la solidaridad de los compañeros, la capacidad de escucha activa y de diálogo, así como la empatía, es decir, la capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona.

DIMENSIONES PARA ANALIZAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y ESPACIOS DE OBSERVACIÓN E INTERVENCIÓN

El recorrido seguido hasta aquí ha comenzado por situar la discusión sobre la seguridad en la escuela como un tema de preocupación generalizado. En función de ello se propuso un enfoque para definir la violencia y sus diversas expresiones; posteriormente, se retomó el balance hecho por distintas investigaciones para referir a la prevención de la violencia. Las estrategias de carácter amplio introducen en la escena a la convivencia como espacio idóneo de intervención, ya que prevén la importancia de la calidad de las relaciones entre estudiantes y docentes, así como de los procesos de enseñanza, y señalan la importancia de orientarlos en un sentido educativo más amplio que instruccional. Destacan también el valor que tiene en la prevención de violencia escolar, el promover un sentido de responsabilidad hacia la cultura de los alumnos y las necesidades comunitarias.

Fortalecer las escuelas como comunidades educativas parece constituir la brújula que guía las acciones de prevención de violencia. Sin embargo, para acometer la tarea puede ayudar el identificar algunos ejes analíticos que guíen los procesos de investigación e intervención. A la vez, conviene distinguir escalas o niveles de observación.

En cuanto a lo primero, la literatura internacional proveniente de los campos de estudio colindantes a los que nos hemos referido, así como la propia experiencia de seguimiento a comunidades educativas innovadoras, permite referir tres ejes para analizar la convivencia: inclusión, democracia y paz.

Convivencia inclusiva

La inclusión es definida como “un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Booth y Ainscow, 2004, p. 9). La educación inclusiva hace un llamado a apoyar y asumir la diversidad de todos los alumnos, pero estableciendo como meta eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad en raza, clase social, etnia, religión, género y capacidad (Booth y Ainscow, 2004).

La noción de inclusión parte del reconocimiento de que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente fundamental que merece ser revalorizado. Sin embargo, como apunta Gimeno, diversidad no solamente alude a la circunstancia de ser distinto, sino también a la de ser desigual (1995, p. 20). Esto supone un cambio sustancial en el eje de análisis, en la medida en que, tradicionalmente, se consideró a la diversidad una desventaja y un obstáculo para la construcción de sociedades homogéneas, requisito indispensable de un Estado-nación en sentido clásico (Chiroleu, 2009, p. 20).

La inclusión tiene que ver con dos procesos fundamentales: la experiencia de pertenecer y formar parte del grupo, y el reconocimiento y valoración de la propia identidad, lo que permite a las personas saberse igualmente valiosas y distintas a la vez.

La inclusión en la escuela significa promover relaciones basadas en la comunicación, el diálogo y la colaboración. Se propone favorecer: procesos de conocer,

comprender y valorar a los individuos, sus culturas de casa y las comunidades en que viven; procesos de participación plena, de indagación abierta y constructiva, y crear espacios para el diálogo y la deliberación, para hablar y pensar juntos; y procesos comunitarios para trabajar hacia el bien común, tratando de vincular ideas con proyectos y acciones específicas (Furman, 2003, p. 4).

Un estudio realizado por la UNESCO identifica como rasgos que distinguen a las escuelas inclusivas los siguientes: son escuelas que crean diversos mecanismos a través de los cuales se combaten las actitudes discriminadoras; en ellas se promueve la hospitalidad y las comunidades sonrientes; establecen un estrecho vínculo entre el aprendizaje académico y los aspectos emocionales, así como la vinculación con la vida y tradiciones locales; ponen especial atención a los alumnos que enfrentan los más altos grados de marginación y desventaja, sea debida a su condición de pobreza, ruralidad o raíces indígenas, a su pertenencia a una etnia o a una minoría lingüística, a tener alguna necesidad educativa especial o distintas condiciones de vida, como el ser migrantes o niños jornaleros (Govinda, 2009).

El trabajo en las aulas ocupa un lugar central para construir interacciones que reconozcan, aprecien y hagan de la diversidad un recurso fundamental del aprendizaje, lo cual controvierte la tradición en las culturas escolares dominantes, en las que se destaca el igualitarismo, que, de hecho, niega las diferencias entre las personas. Sin embargo, la inclusión prevé también la manera en que la escuela se organiza en su conjunto y define políticas orientadas a asegurar la permanencia de todos los alumnos.

De acuerdo con una investigación en curso sobre indicadores de convivencia (formulados en el contexto del proyecto “Indicadores de convivencia para el desarrollo de evaluaciones de gran escala y autodiagnóstico de escuelas”, en el cual participan investigadores de la UIA León, del ITESO Guadalajara y de la UABC Baja California; en específico referimos dos de los reportes ya elaborados del proyecto: Fierro y Tapia [2012b] y Chaparro y Caso [2012]), algunos rasgos de la educación inclusiva son los siguientes:

- Reconocimiento y atención de las necesidades de otras personas.
- Valoración y atención de la diversidad: de género, cultura, religión, lengua, NEE, condiciones y ritmos para el aprendizaje.
- Trato equitativo: políticas, estrategias y prácticas orientadas a garantizar la participación e igualdad de derechos de todas las personas, y manejo participativo de minorías.
- Participación en actividades que promuevan el sentido de pertenencia al grupo, la escuela, comunidad, nación y el mundo.
- Trabajo colaborativo: aprender a trabajar y compartir con otros.

Convivencia democrática

La convivencia democrática tiene que ver con la experiencia de participar en la vida compartida. Refiere al desarrollo de capacidades reflexivas y de herramientas para trabajar con otros, para resolver los conflictos de manera pacífica y establecer los acuerdos que regulen la vida en común (Fierro, Carbajal y Martínez-Parente, 2010).

Lo anterior supone que las escuelas desarrollen procesos por los cuales los alumnos aprendan a regular sus emociones y sentimientos y practiquen formas de manejo de conflictos en las que prevalezcan las conversaciones. Para ello, es pre-

ciso utilizar en el trabajo en aula herramientas como el diálogo, la deliberación y el consenso, así como la participación en la formulación y seguimiento de normas tanto en el aula como en la institución escolar. Todo este conjunto de procesos son relevantes como ejercicio de participación en la vida pública.

Es claro que la educación ciudadana trasciende una asignatura en el currículo, de ahí la importancia de analizar las pedagogías en uso en las escuelas, las formas y oportunidades de participación de los estudiantes en los centros educativos, y los efectos de éstas en el desarrollo de competencias, habilidades y capital social (Reimers y Villegas-Reimers, 2006, p. 105). La convivencia democrática requiere también desarrollar el sentido de solidaridad. No todos están en la misma condición para hacer oír su voz. Esto lleva a destacar el desarrollo de la empatía y la toma de perspectiva que permite situarse en puntos de vista distintos al propio para analizar y resolver los conflictos.

Algunos indicadores para analizar la convivencia desde el ángulo democracia son:

- Normas y reglamentos: su contenido orientado en función de principios éticos, contruidos de manera participativa, aplicados de manera consistente y justa y cuyas sanciones tienen un carácter formativo.
- Consulta y participación de los padres y madres de familia en decisiones orientadas a la mejora de la escuela.
- Manejo formativo de conflictos a través de procesos de reflexión, mediación o arbitraje.
- Promover el diálogo moral y académico como estrategia pedagógica en las diferentes asignaturas.
- Crear instancias de representación de los distintos sectores de la escuela, a través de mecanismos participativos y equitativos.

Finalmente, la convivencia pacífica aparece como la condición que se crea a partir de las prácticas de inclusión y de los espacios de participación democrática.

Convivencia pacífica

Capacidad de las personas para establecer un trato interpersonal caracterizado por:

- Trato respetuoso y considerado.
- Confianza en otros y en la institución.
- Prevención y atención de conductas de riesgo: situaciones que comprometen la integridad de la persona: adicciones, sexualidad, violencia.
- Reparación del daño y reinserción comunitaria.
- Cuidado de los espacios y bienes colectivos.

Espacios de observación e intervención

La propuesta UNESCO propone una matriz comprehensiva en la que confluyen tres dimensiones de análisis y otros tantos niveles de intervención definidos como sigue (Hirmas y Carranza, 2009, pp. 123-126). Los espacios de observación son:

- *El espacio curso/aula* que considera los procesos de enseñanza y aprendizaje como íntimamente ligados a los procesos de convivencia, toda vez que la comunidad curso es un espacio privilegiado para el desarrollo de

procesos de aprendizaje, así como de habilidades socioafectivas y éticas.

- El *espacio comunidad escolar*: remite a las acciones institucionales que involucran a los distintos estamentos de la comunidad escolar: estudiantes, padres y madres de familia, directivos, docentes, asesores, personal de apoyo.
- El *espacio sociocomunitario*: refiere a las acciones y los vínculos que se desarrollan entre la comunidad externa y la escolar que integra la acción pedagógica e institucional de la escuela: aporta, a su vez, al desarrollo de la comunidad local y recibe asesoramiento de instituciones y profesionales que apoyan el trabajo de la escuela.

En cuanto a las dimensiones de análisis-intervención, relacionadas con las perspectivas desde las cuales se puede impulsar la convivencia democrática, son las siguientes:

- *El ejercicio del liderazgo, la organización y participación escolar*: comprende los procesos organizacionales de gestión institucional, tales como la planeación, evaluación y coordinación, así como la generación de estructuras e instancias para el desarrollo de acciones en el ámbito de la convivencia.
- *Procesos de enseñanza-aprendizaje*; esta dimensión comprende la planeación, las prácticas pedagógicas, los estilos de trabajo y evaluación de los aprendizajes, las medidas de apoyo y las formas de colaboración que se establecen con las familias para responder a las necesidades del alumnado.
- *Clima de relaciones, normas de convivencia y disciplina*: comprende las relaciones de comunicación entre estudiantes y los distintos estamentos, la construcción de normativas escolares, la mediación y resolución pacífica de conflictos, así como las acciones de prevención de violencia escolar y atención de estudiantes con dificultades de adaptación social.

GESTIONAR LA SEGURIDAD ESCOLAR... ¡CUIDAR LA CONVIVENCIA!

Iniciamos esta presentación con una reflexión sobre la confianza, que es el núcleo que da sentido a una sociedad en general y a una comunidad educativa en lo particular (Hevia, 2006, p. 74). Si compartimos el punto de vista de que la confianza es una condición indispensable para favorecer el aprendizaje de los alumnos y la construcción de relaciones de respeto y solidaridad en los miembros de la comunidad escolar, podremos comprender por qué el enfoque de convivencia representa una alternativa como modelo de gestión de la seguridad en las escuelas.

Aprender a convivir en un ambiente de respeto y cuidado beneficia el aprendizaje y promueve el desarrollo de la autoestima, la valoración y el respeto que merecen las demás personas (IIDH, 2011, pp. 41-42). Por ello, la discusión propuesta argumenta por qué hablar de convivencia escolar no es de ninguna manera un asunto que se agota en la relación interpersonal. Remite a la gestión escolar en todos sus ámbitos: la organización del trabajo en el aula, la organización escolar y la participación comunitaria.

Muchos docentes se interrogan por el tipo de preguntas que es necesario hacerse desde las escuelas para poner en práctica un enfoque de gestión de la seguridad escolar que vaya más allá de atender situaciones derivadas de la violencia directa tales como el vandalismo o el maltrato de las instalaciones, los problemas

de acoso y maltrato entre estudiantes, riñas o peleas, así como situaciones de riesgo tales como portación de armas a las escuelas, la presencia de alumnos con adicciones a sustancias psicoactivas o prácticas vinculadas al crimen organizado.

Las siguientes diez preguntas pueden servir para orientar la valoración de la situación de seguridad escolar desde el enfoque de convivencia:

- ¿En esta escuela, los docentes tratan de manera respetuosa y equitativa a los estudiantes independientemente de su condición socioeconómica, su género, su origen cultural, su lengua, su desempeño, su comportamiento?
- ¿En esta escuela, los docentes promueven el buen trato y los comportamientos no violentos entre los estudiantes?
- ¿En esta escuela se promueve el trabajo colaborativo entre los estudiantes?
- ¿En esta escuela se ofrecen apoyos pedagógicos diferenciados a los estudiantes que presentan rezago en su aprendizaje o situaciones de riesgo social: pobreza, violencia, trabajo infantil, NEE u otras?
- ¿En esta escuela se procura ir más allá de la instrucción creando espacios de diálogo reflexivo y debate con los estudiantes, en torno a temas de carácter académico y moral?
- ¿En esta escuela se cuenta con normas justas y adecuadas, construidas de manera participativa, conocidas por todos y manejadas de manera consistente?
- ¿En esta escuela, los directivos llevan a cabo acciones directivas de buen trato y apoyo a los alumnos y alumnas cuando lo requieren?
- ¿En esta escuela se promueve el trabajo colaborativo entre las maestras y maestros?
- ¿En esta escuela se realizan esfuerzos para involucrar a los padres de familia en tareas y apoyos al desempeño de los estudiantes?
- ¿En esta escuela se valora la cultura local y se promueve un sentido de responsabilidad y compromiso hacia la cultura de los estudiantes y sus comunidades, a través de actividades culturales, artísticas, deportivas y de apoyo a necesidades sociales comunitarias?

Fortalecer el tejido social, el sentido de la acción colectiva dentro de las comunidades educativas escolares y la generación de diversos mecanismos de participación y corresponsabilidad es tan importante que es posible afirmar que de ello depende, en gran medida, la posibilidad de contrarrestar el fenómeno de la violencia en la escuela que a todos preocupa. De ahí la relevancia de atender no únicamente los síntomas, sino las causas de fondo de estos problemas desde el ámbito educativo, pero respetando y fortaleciendo la especificidad de la acción de cada una de las instancias involucradas, sean alumnos, padres, madres de familia, directivos o instituciones externas. Todo ello supone considerar una visión amplia sobre este fenómeno, en función de la cual las prácticas de convivencia inclusiva y democrática sean un contenido clave de la reflexión que se lleva a cabo desde las escuelas.

Si bien no cuentan con la difusión y atención que merecen, existe un número significativo de planteles en todo el país cuyos equipos docentes y directivos no obstante laborar en contextos sociales por demás complejos, han optado por configurarse como comunidades reflexivas de profesionales que observan, analizan, dialogan, deliberan e intervienen de manera corresponsable y coordinada alrededor de los

problemas que enfrentan, y hacen de alumnos y padres de familia no sólo interlocutores, sino agentes que colaboran en la misma dirección. No tienen menos problemas que otras escuelas estas comunidades deliberativas, pero sin duda van desarrollando herramientas para una más adecuada comprensión colectiva de aquéllos y aprovechan los espacios de intervención pertinente a su ámbito de trabajo.

El *cuidado* es un ingrediente fundamental para que ello ocurra. Si bien esta vía no promete acciones inmediatistas, ofrece la posibilidad de generar cambios institucionales internos que apunten a proteger la integridad física y psicológica de los alumnos, así como su aprendizaje. Se trata de rutas de búsqueda capaces de permanecer con el paso del tiempo, puesto que han sido construidas por los propios agentes, protagonistas de la historia de cada día en su escuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M., Miles, S. (2008) Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38, 15-34.
- Akiba, M. et al. (2002). Student Victimization: National and School System Effects on School Violence in 37 Nations. *American Educational Research Journal*, 39 (4), 829-853.
- Bazbaz, S., Bohórquez, E. y Castellanos, R. (2011). *Valores y cohesión comunitaria*. Recuperado de <http://estepais.com/site/?p=33097>
- Bickmore, K. (2004). Discipline for Democracy? School Districts' Management of Conflict and Social Exclusion. *Theory and Research in Social Education*, 32 (1), 67-92.
- Blaya, C. (2010). Violencia en los centros educativos. Perspectivas europeas. En Furlán, A. et al. *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Argentina: Noveduc.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2004). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago: UNESCO. Recuperado de http://portal.unesco.org/geography/es/ev.phpURL_ID=8269&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Carbajal, P. (2010). *La convivencia como alternativa a la violencia escolar: experiencias exitosas desde Latinoamérica*. Conferencia en el VII Encuentro Participación de la Mujer en la Ciencia. Centro de Investigaciones en Óptica, AC, León, Guanajuato (memoria en disco compacto).
- Carrera, L. (2010). Presentación. En *Orígenes de la violencia en México. Foro Interdisciplinario* (pp. 7-8). México: Comisión Nacional para Prevenir y Erradicar la Violencia contra las Mujeres-INCYDE.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Barcelona: Morata.
- Chaparro y Caso (2012). *Validación psicométrica de indicadores de convivencia democrática, inclusiva y pacífica*. CONCYTEG. Reporte de resultados 1ª y 2ª etapas.
- Chiroleu, A. (2009). La inclusión en la educación superior como tema de la agenda de gobierno en América Latina. Una reflexión sobre las propuestas del CRES/2008. *Universidades*, LIX, 19-28.
- UNESCO (2005). *Declaración de Dakar*. Recuperado de www.unesco.org/new/es/communication.../dakar-declaration
- ____ (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF.
- ____ (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia. Recuperado de www.unesco.org/education/mteq/

- unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_S.PDF
- Debarbieux, E. (2003). School violence and globalization. *Journal of Educational Administration*, 41 (6), 582-602.
- Donoso, R. (2005). *Metodologías de trabajo para el mejoramiento de la calidad de la convivencia escolar*. Chile: Gobierno de Chile.
- Ezpeleta, J. y Furlán, A. (Comps.) (1992). *La gestión pedagógica de la escuela*. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC.
- Fierro, C. y Carbajal, P. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. México: Gedisa.
- Fierro C., Carbajal, P. y Martínez-Parente, R. (2010). *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela (2ª reimpresión)*. México: SM.
- Fierro, C. y Fortoul, C. (2011). *Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática. Quince estudios de caso*. Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. Recuperado de www.convivenciaescolar.net
- Fierro, C. y Mena (2008). *Construir responsabilidad en la convivencia escolar. Experiencias innovadoras en México, Costa Rica y Chile*. Reporte de investigación. UNESCO-Red Innovemos.
- Fierro, C. y Tapia, G. (2012). *Una aproximación al concepto de convivencia escolar*. COMIE.
- _____. (2012b) *Hacia un concepto operacional de convivencia escolar*.
- Furlán, A. (2003). Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia. En Piña, J., Furlán, A. y Sañudo, L. *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México, 1992-2002*. México: COMIE-SEP-CESU.
- Furlán, A., Saucedo, C. y Lara, B. (Coords.) (2004). *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara-Centro Universitario de Ciencias de la Salud/Secretaría de Educación de Jalisco.
- Furman, G. (2003). Moral leadership and the ethic of community. *Values and ethics in educational administration*, 2 (1) 1-8.
- Galeana, R. (1997). *La infancia desertora*. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, AC.
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona, Fontamara.
- Gimeno, J. (1995). Diversos y también desiguales. ¿Qué hacer en educación? *Kikiriki, Revista del Movimiento Cooperativo Escuela Popular*, 38, 18-25.
- Gladden, R. (2002). Reducing School Violence: Strengthening Student Programs and Addressing the Role of School Organizations. *Review of Research in Education* 26, 263-299.
- Govinda, R. (2009). *Towards inclusive schools and enhanced learning*. UNESCO. Recuperado de: unesco.org.pk/education/icfe/resources/res17.pdf
- Hevia, R. (2006). Frente a la crisis de sentido, una pedagogía de la confianza. *Revista PRELAC* (2), 70-75.
- Hirmas, C. y Carranza, G. (2009). Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela. *III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la Paz, la Convivencia Democrática y los Derechos Humanos*. San José de Costa Rica.
- Hirmas, C. y Eroles, D. (Coords.) (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe/Red

- Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe, Santiago.
- IDEA-Ararteko (2006). *Convivencia y conflictos en centros escolares. Informe extraordinario sobre la situación en los centros de educación secundaria de la CAPPV*. España: Ararteko.
- IIDH (2011). X Informe Interamericano de la Educación en Derechos Humanos.
- Informe Delors (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. España: Santillana/ Ediciones UNESCO.
- Ministerio de Educación de Chile (2005). *Primer Estudio Nacional de Convivencia Escolar*. Santiago de Chile: Política Convivencia Escolar.
- Muñoz, C. y Lavín, S. (1988). Estrategias para mejorar el acceso y permanencia en educación primaria. En Muñoz, C. (Ed.). *Calidad, equidad y eficiencia en educación primaria*. México: CEE-REDUC, 1988, pp. 121-243.
- Onetto, F. (2003). Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar. En *Convivencia escolar y calidad de la educación*. Santiago: OEI/Gobierno de Chile.
- Ortega, R. (2007). La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela. *Revista de Educación de Castilla la Mancha*, 4, 50-54.
- Pasillas, M. A. (2010). Problemática del desarrollo conceptual en investigaciones sobre violencia escolar. En Furlán y otros. *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Argentina: Noveduc.
- PREAL (2003) Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina.
- _____ (2005) Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina
- Reimers, F. & Villegas-Reimers, E. (2006). School Culture and Democratic Citizenship in Latin America. En Kagan, J. & Harrison, L. *Developing Cultures: Essays in Cultural Change* (pp. 95-114). Nueva York: Routledge.