

El registro de incidentes de violencia como política de convivencia escolar en México

The violent incidents report as school *convivencia* policy in México

Cristina Perales Franco

Institute of Education University College London

* cristinaperalesf@gmail.com

Recibido: 20-septiembre-2018

Aceptado: 12-marzo-2019

RESUMEN

En México, la convivencia escolar se ha posicionado como una prioridad de la política educativa. En el presente artículo se analiza las orientaciones e implicaciones de la misma a través de la revisión específica de una de sus acciones más representativas: el registro de incidentes de conducta agresiva o violenta. Este análisis se deriva de una investigación etnográfica más amplia realizada en dos escuelas primarias públicas mexicanas. Primero, se especifica el marco analítico utilizado, que se basa en una diferenciación entre perspectivas restringidas y amplias o comprensivas de convivencia y se da cuenta de la metodología etnográfica desarrollada. Posteriormente, en relación a los resultados, se hace un análisis de la política a nivel normativo y se detalla la puesta en práctica e implicaciones del registro de los incidentes de agresión y de violencia como práctica de diagnóstico de convivencia. Finalmente, se argumenta porqué esta política presenta una visión restringida de convivencia y cuáles son sus implicaciones, y se especifica la necesidad de reorientar la política educativa hacia visiones más comprensivas de convivencia para desarrollar relaciones pacíficas, inclusivas y democráticas.

Palabras clave: coexistencia pacífica, etnografía educativa, clima escolar, política educativa, violencia escolar

ABSTRACT

In Mexico, school convivencia (the experience of living together) has been situated as a priority of the educational policy. In this article, I will analyze the orientations e implications of such policy through the specific study of one of its most representative actions: the report of aggressive or violence behavior incidents. This analysis derives from a wider ethnographic research in two Mexican public primary schools. Firstly, I will specify the analytical framework used, based in a differentiation between restrictive and wide or comprehensive approaches to convivencia, and I will present the ethnographic methodology developed. Secondly, in relation to the results, I will analyze the policy at a normative level and then detail the enactment and implications of the aggressive and violent incidents report as a convivencia diagnostic practice. Finally, I will argue that this policy presents a restrictive approach to convivencia, and discuss its implications, specifying the need to reorient the educational policy towards a comprehensive convivencia to develop peaceful, inclusive and democratic relationships.

Keywords: pacific coexistence, school violence, educational policy, educational ethnography, school climate

Financiamiento: Concejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Cómo citar este artículo: Perales Franco, C. (2019). El registro de incidentes de violencia como política de convivencia escolar en México. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-12.

<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1487>



Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

La convivencia escolar, entendida aquí como la experiencia de vivir juntos y aprender a vivir juntos en la escuela, ha sido destacada por diversos países latinoamericanos como aspecto prioritario en sus políticas educativas. En México (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2015), Chile (MINEDUC, 2015), Perú (MINEDU, 2015) y Colombia (MINEDUCACION, 2013), por ejemplo, se ha hecho énfasis en contar con una convivencia escolar pacífica y segura como elemento necesario para un adecuado desarrollo del proceso de aprendizaje y como medio para prevenir la violencia escolar. En algunos de los instrumentos de política también se presenta a la convivencia pacífica y/o armoniosa como parte la educación ciudadana de los estudiantes y/o como parte integral del aprender a convivir o del desarrollo de una educación de y en derechos humanos. Diferentes países y sus políticas priorizan determinados aspectos de estas posibilidades; dichas políticas, al ser puestas en práctica e integradas en la vida cotidiana de la escuela tienen importantes implicaciones para la vida escolar de sus actores.

En México, donde se sitúa este estudio, las políticas de convivencia han estado estrechamente ligadas a una estrategia general Estatal de seguridad pública y combate al crimen, y en consecuencia, tienden a adoptar una postura punitiva centrada en el comportamiento incorrecto, agresivo o violento de los estudiantes (Zurita Rivera, 2012). El presente artículo realiza un análisis de las implicaciones de una acción específica de la política de convivencia en México: la práctica de diagnóstico a través del registro de incidentes de agresión y violencia. Se especificará cómo esta práctica construye una visión restringida de la convivencia y es un ejemplo revelador de la orientación general de la política educativa mexicana sobre convivencia escolar.

Este análisis es parte de un proyecto más amplio de investigación etnográfica desarrollado entre 2014 y 2018, el cual tuvo como objetivo el estudio de las relaciones comunidad-escuela en dos instituciones públicas de educación primaria en México, localizadas en zonas urbanas de alta vulnerabilidad social. Estas escuelas estaban ubicadas una en la ciudad de Guadalajara, en el estado de Jalisco, y la otra en Ciudad Obregón, en el estado de Sonora. En este proyecto se exploraron los modos de convivencia entre estudiantes, maestros, directivos y diferentes miembros de las familias de los estudiantes a través del análisis de quince prácticas, unas de las cuales es la de diagnóstico de incidentes de agresión y violencia que aquí se presenta.

Las prácticas fueron construidas y analizadas desde una

perspectiva analítica que hace un contraste entre orientaciones restringidas y amplias de convivencia escolar. La perspectiva analítica (Fierro Evans, Lizardi, Tapia, & Juárez, 2013) hace referencia a que esta investigación no partió de una definición normativa de cómo la convivencia debe ser, sino que intentó explicar, primero, cómo formas particulares de convivencia son construidas y actuadas en contextos específicos, y posteriormente, analizar las implicaciones de estas formas para la vida cotidiana de las escuelas. Los elementos teóricos centrales utilizados para dicho análisis se presentan a continuación, dando especial énfasis a la visión restringida de convivencia.

La convivencia escolar está formada por “una trama de relaciones personales y sociales de los actores educativos que constituye la cotidianeidad de la escuela” (Bazdresch Parada, 2009, p. 62). Los tipos de convivencia dan forma a la experiencia escolar de los estudiantes, pero también de profesores, padres y otros actores involucrados, puesto que “proveen los elementos y los límites relacionales en donde la experiencia escolar es construida” (Perales Franco, 2018 TI).¹ Considerar la convivencia en las escuelas es enfocarse en la cualidad y calidad de las relaciones interpersonales que se construyen en esta institución (Ararteko, 2006), así como en las implicaciones de estas relaciones en otros aspectos como aprendizaje, desarrollo moral, manejo de conflictos y posibilidades de participación. La convivencia se construye en la conjunción de procesos “explícitos”- aquellos reconocidos por los actores como trabajo de y para la convivencia- e “implícitos” -aquellos no reconocidos abiertamente, pero que dan forma a las formas de convivencia presentes en las escuelas. Ambos procesos fueron considerados en esta investigación; la práctica de diagnóstico que aquí se presenta corresponde a uno de los procesos explícitos analizados.

Es importante hacer notar que la convivencia en las escuelas no constituye un concepto novedoso (Ianni, 2003), lo que ha cambiado es la manera en que se entiende la relación entre los actores institucionales: adultos, jóvenes y niños son planteados como sujetos de derechos y responsabilidades (Furlán Malamud, 2012). Así, la convivencia escolar debe respetar y promover estos acuerdos, y debe ser analizada y transformada para asegurar el cumplimiento de los Derechos Humanos, especialmente el derecho a la educación de los estudiantes y su derecho a una vida libre de violencia (Donoso, 2012). La importancia de la convivencia en este marco de derechos humanos se plantea principalmente bajo dos justificaciones:

¹ TI: Traducido del Inglés.

- a) Una adecuada convivencia es necesaria para el desarrollo del proceso de aprendizaje (Casassus, 2005; OECD, 2013; UNESCO, 2008) como señalan especialmente estudios que muestran como la violencia escolar y un clima no apropiado limitan el aprendizaje (Abramovay, 2005; Blaya & Debarbieux, 2011; Jimerson, Nickerson, Mayer, & Furlong, 2012); y
- b) La convivencia escolar es relevante porque es en sí misma una meta educativa (Gallardo Vázquez, 2009), como lo señala el reporte Delors para la UNESCO de 1996 al establecer el “aprender a convivir” como uno de los cuatro pilares de la educación (Delors, 1996) 1996).

En esta misma lógica, las escuelas son posicionadas como espacios de formación cívica y como promotoras o transformadoras de determinados modelos de convivencia (Jares, 2006).

Ambas justificaciones forman diferentes aproximaciones en términos de su estudio y su manejo en el ámbito educativo. Utilizando la clasificación que propone Carbajal Padilla (2013), es posible identificar dos perspectivas de convivencia escolar, una *restrictiva* y otra *amplia* o *comprehensiva*. La restrictiva se centra básicamente “en torno a la disminución de los niveles de violencia escolar, enfatizando el control de los comportamientos agresivos de los alumnos” (Carbajal-Padilla, 2013, p. 15) y estableciendo una “relación causal [...] entre ‘corrección del comportamiento’ [individual] y la mejora del logro educativo” (Sebastião, Campos, Merlini, & Chambino, 2013, p. 112). En muchos casos, se constituye en mecanismos de respuesta rápida, ligados con políticas de “cero-tolerancia”, que castigan hasta los incidentes más pequeños para controlar y disuadir actos más severos (Astor, Guerra, & Van Acker, 2010).

Esta perspectiva puede ser vinculada con la noción de *peacekeeping* [mantenimiento de paz] que Galtung (1976) propone (Carbajal-Padilla, 2013). Esta manera de lidiar con el conflicto se centra en acciones de “contención o de seguridad” (Bickmore, 2004) que se basan en un repertorio restringido de estrategias para controlar el comportamiento de los estudiantes; enfatizando la necesidad de orden para el desarrollo de las sociedades. Sin embargo, como Bickmore establece, estas prácticas promueven la “obediencia, la atribución de culpa o la exclusión a aquellos ciudadanos que no acatan las normas de la autoridad” (2004, p. 77 TI).

Existen importantes críticas de la perspectiva restringida de convivencia. Tres de las más significativas son, primero, que la postura restringida presenta a los estudiantes como los únicos responsables de los

incidentes de agresión, violencia escolar o problemáticas de convivencia. Hay en esta visión un claro énfasis sobre la violencia entre estudiantes y en particular sobre el *bullying* (Deuchar, & Martin, 2015) sin considerar otros tipos de violencia, como la que es ejercida por los docentes o los efectos de la violencia estructural (Furlán Malamud, 2012). La segunda crítica es que las estrategias derivadas de esta perspectiva resultan ineficientes porque favorecen ambientes punitivos que pueden ser contraproducentes para la reducción de la violencia (Blaya, & Debarbieux, 2011; Furlong, & Morrison, 2000; Osher et al., 2004; R. Skiba & Peterson, 1999), ya que se da más énfasis en el comportamiento problemático que en desarrollar un clima y convivencia escolar adecuados (Jimerson, & Hart, 2012, p. 10), lo cual puede generar desconfianza entre los actores y volver a las escuelas más peligrosas (Benbenishty, & Astor, 2005; López, et al., 2013).

La tercera es que estas estrategias violan la garantía del derecho a la educación y el respeto a los derechos humanos en la escuela (Bickmore, 2004; Blaya, & Debarbieux, 2011; Gladden, 2002; Rodino, 2013) ya que “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” (Fierro-Evans, Tapia García, et al., 2013, p. 104). Aunque las violaciones de derechos humanos afectan a toda la comunidad, suelen repercutir de manera desmedida en aquellos estudiantes que se consideran como “problema”, quienes también tienden a ser más vulnerables en relación a su clase, raza o género (Bickmore, 2011; Skiba, Michael, Nardo, & Peterson, 2002).

Aunque desde el campo de la violencia escolar existen alternativas a la visión reducida de violencia, como el trabajar desde un modelo ecológico (Garner, 2014; Jimerson, & Hart, 2012; Osher, et al., 2004) y proponer acciones de política integral que involucren a toda la escuela (Astor, et al., 2010; Ortega Ruiz, 2006), el énfasis en la violencia de los alumnos sigue localizando a estas acciones en una perspectiva restringida de convivencia, puesto que la posicionan como una acción remedial o preventiva. Para Carbajal-Padilla (2013), esto limita la posibilidad del trabajo en convivencia e implica una restricción en el significado de calidad en la educación.

La perspectiva amplia o comprehensiva de convivencia, al contrario, establece que la esta no es solo una variable a ser transformada para reducir la violencia, sino que es una manera en sí misma de educar y una meta de la educación (Carbajal-Padilla, 2013). La convivencia desde

este enfoque está explícitamente enmarcada en una perspectiva de derechos humanos (Rodino, 2013) y en este sentido, el derecho a la educación debe incluir el desarrollo de relaciones pacíficas, democráticas e inclusivas como características de la experiencia educativa (Díaz-Aguado, 2002; Fierro-Evans, Lizardi, et al., 2013; Hirmas, & Eroles, 2008).

Si bien este enfoque está integrado por elementos pertenecientes a diferentes áreas y temáticas (ciudadanía, paz, inclusión, desarrollo socio-emocional, etc.), es posible destacar tres dimensiones eje para su estudio e intervención: a) ciudadanía democrática y participación, b) diversidad e inclusión y c) paz y transformación de conflictos. Aunque es imposible detallarlas en este momento, es importante hacer dos consideraciones. La primera es que las prácticas escolares incluidas en esta investigación fueron analizadas bajo la perspectiva de la participación, la inclusión/exclusión y el manejo de conflictos.

La segunda es hacer la distinción de que a diferencia de la asociación con los procesos de *peacekeeping* de la perspectiva restringida que se asocia con una noción de paz “negativa” -la ausencia de violencia-, la comprehensiva integra una visión de paz “positiva” -la presencia de condiciones para la paz- (Galtung, 1996), que se ligan con los procesos de *peacemaking* y *peacebuilding* [realización de la paz y construcción de la paz]. *Pacemaking* “busca facilitar el manejo y resolución de conflicto a través del diálogo y la resolución de problemas en lugar de a través de la asignación de culpas o castigos” (Bickmore, 2004, p. 79 TI). *Peacebuilding*, a su vez, se orienta hacia reparar las relaciones después de incidentes de violencia (restauración del daño) y hacia la construcción de relaciones equitativas y resilientes durante los conflictos a través del abordaje de inequidades estructurales enfocándose en prácticas de justicia social, no discriminación y no violencia (Nieto, & Bickmore, 2016).

A continuación, se presentarán primero las características de la metodología seguida en el desarrollo del estudio. Posteriormente se detallarán los resultados sobre la práctica de diagnóstico de incidentes agresivos y violentos a través de dos apartados: a) el registro de incidentes como parte de los instrumentos de política federales y estatales, b) el desarrollo e implicaciones de este registro para las escuelas. Finalmente se discutirá porqué éstas constituyen una visión y práctica restringida de convivencia y se argumentará la necesidad de

reorientar la construcción de convivencia hacia perspectivas más comprensivas.

Método

Se trabajó una estrategia etnográfica basada en una comprensión a profundidad de las características, patrones y elementos complejos que conllevan las relaciones sociales que construyen la convivencia escolar. Como se señaló, la investigación se desarrolló en dos escuelas primarias generales en dos ciudades mexicanas. Una de ellas es de turno matutino y la otra, vespertino. Ambas tienen dos grupos por grado y están ubicadas en las periferias de las ciudades. Los principales criterios para su elección fueron: su localización en zonas vulnerables con problemáticas de pobreza, desnutrición y violencia social (sobre todo pandillerismo y narcomenudeo); el incremento en ambas ciudades de violencia armada, ligada al narcotráfico, y de género; y, especialmente, que en estas dos escuelas los directores y profesores explícitamente señalaban estar en un “contexto difícil”² que afectaba las situaciones de aprendizaje y la convivencia escolar.

El trabajo de campo fue llevado a cabo de enero 2015 a enero 2016 y utilizó una variedad de técnicas de producción de datos. Los datos para el análisis que se presenta en este artículo fueron construidos a través de observación participante (aproximadamente 380 horas) en salones, oficinas, patio y otros espacios escolares en y cerca de la escuela -con su correspondiente registro de campo- así como de treinta y ocho entrevistas semi-estructuradas con los actores escolares: siete entrevistas con directores, doce entrevistas con profesores, once entrevistas grupales con madres y abuelas, y ocho entrevistas grupales con alumnos. Las entrevistas indagaron sobre las relaciones y prácticas de convivencia, al manejo de conflictos, a la participación de los actores y la inclusión de alumnos y familias en la escuela.

De manera paralela se realizó un análisis de instrumentos normativos de política vigentes relativos a la convivencia, violencia y seguridad escolar en los niveles federales y estatales -para el caso de Sonora y Jalisco. Se consideró desde los instrumentos normativos más generales, como la Ley General de Educación, hasta los específicos del trabajo diario de las escuelas, como las Guías de Trabajo de los Consejos Técnicos Escolares. La Tabla 1 resume los principales instrumentos analizados:

² Las comillas sin referencia dan cuenta de los términos comúnmente utilizados por los participantes de la investigación. Cuando la cita se

refiera a un actor en particular, se indicará su rol, identificador y fecha de la obtención del dato.

Tabla 1

Tipo de Instrumento	Instrumento Revisado
Leyes Federales y Estatales	Ley General de Educación
	Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia
	Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes
	Ley de Educación del Estado de Jalisco
	Ley de Educación del Estado de Sonora
Reglas de Procedimiento a Nivel Estatal	Ley de Seguridad Escolar para el Estado de Sonora
	Reglamento Escolar para la Educación Básica Oficial del Estado de Sonora
	Reglamento para el Gobierno y Funcionamiento de las Escuelas de Educación Básica del Estado de Jalisco
Marcos de Referencia para la Administración Escolar Federales y Estatales	Las Reglas de Conducta para las Escuelas de Educación Básica del Estado de Jalisco
	Lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar
	Marco de Referencia sobre la Gestión de la Convivencia Escolar desde la Escuela Pública
Guías de Trabajo para los Consejos Técnicos Escolares	Marco de Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica del Estado de Jalisco
	Marco Local de Convivencia Escolar, Sonora
	Todas las correspondientes a los ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016 en sus fases intensivas y para el trabajo durante el año

Fuente: Elaboración propia

La sistematización y análisis de los datos se inició desde el proceso de recolección hasta los primeros meses de 2017 (Brewer, 2000; Hammersley, & Atkinson, 2007). Se utilizó una combinación de memos analíticos (Rockwell, 2009), análisis temático y situacional orientado por la teoría fundamentada (Charmaz, 2003, 2014; Clarke, 2005; Corbin, & Strauss, 1990, 2015). El proceso de análisis fue altamente iterativo, y se pasó de áreas analíticas generales a la definición de 15 prácticas relacionales agrupadas en dos ejes “prácticas explícitas” y “prácticas implícitas”. Se analizaron prácticas de prevención y manejo de conflictos, como prácticas explícitas, y de

atención a las necesidades de los alumnos y a las necesidades de las escuelas, como implícitas. La práctica de diagnóstico a través del registro de incidentes que se analiza a continuación, encontrada tanto en los instrumentos de política como en la vida cotidiana de las escuelas, es parte de las acciones explícitas para mejorar la convivencia a través de la prevención y el manejo de conflictos.

Resultados

El registro de incidentes como parte de los instrumentos de política federales y estatales sobre convivencia

En los últimos 10 años, México ha visto un amplio desarrollo de instrumentos de política en relación a la convivencia. Su análisis hace visible la importancia que se le ha dado y son clave para entender cómo es entendida, promovida y regulada en las escuelas del país. En ellos se observa claramente que las relaciones entre las personas, en especial entre los estudiantes, se entienden como problemáticas y demuestran una intensión de transformarlas. Dichos instrumentos también vinculan la noción de convivencia a los derechos humanos, la seguridad pública y la violencia social. Pueden entenderse como estrechamente asociados con visiones estatales sobre las necesidades sociales del país; en particular con la estrategia de combate al crimen organizado y a la mejora de la seguridad pública, impulsada por el gobierno en el sexenio 2006-2012 (Zurita Rivera, 2012, 2013), y con la necesidad de un nuevo y más fuerte pacto social (Pacto por México, 2013) promovida por el gobierno en el sexenio 2012-2018, que incluyen la necesidad de combatir la violencia escolar (SEP, 2015).

En los instrumentos normativos analizados se destaca, primero, la importancia de contar con una convivencia armónica y de establecer acciones desde las autoridades y en las escuelas para mejorar la convivencia escolar. Segundo, existe una regulación de las conductas de los actores escolares, principalmente alumnos y padres de familia. Tercero, hay un énfasis en nombrar los actos de indisciplina de los alumnos -graduados en niveles de seriedad de la falta- y especificar sus respectivas consecuencias. Finalmente, aunque generalmente la convivencia solo se define como una variable a mejorar para prevenir o erradicar la violencia escolar, en algunos instrumentos como el Marco de Referencia sobre la Gestión de la Convivencia Escolar (SEP, 2015) se desarrollan visiones más comprehensivas que reconocen, por ejemplo, la importancia de las relaciones y de un manejo de conflictos adecuado. Sin embargo, la gran mayoría de las acciones mandadas por la política -incluso cuando se integran definiciones más amplias- vuelven a

centrar el énfasis en prevenir, bloquear, cambiar y erradicar los comportamientos inapropiados de los alumnos.

En esta línea, diferentes instrumentos establecen el desarrollo un sistema de registro del comportamiento agresivo y violento de los estudiantes. La Ley General de Educación (DOF, 1993), por ejemplo, mandata que las escuelas deben generar indicadores sobre los avances de la aplicación de métodos para prevenir y eliminar la discriminación y la violencia. La Ley de Educación de Jalisco (Gobierno del estado de Jalisco, 1997), por su parte, dice que las escuelas deben hacer un registro de incidentes y los padres deben ser notificados. En particular, el trabajo propuesto en las Guías de los Consejos Técnicos³ (por ejemplo SEB, 2014, 2015) especifica claramente que las escuelas deberán hacer un registro de incidentes. Estas Guías representan los principales instrumentos de política que se trabajan en escuelas en relación a convivencia escolar. En ellas se establece claramente el “promover una convivencia escolar sana, pacífica y formativa” (SEB, 2014d, p. 14) como una prioridad⁴ y en su desarrollo los docentes planean las acciones para su mejora. Aunque puede considerarse que estos instrumentos regulan las relaciones escolares, es importante reconocer que las políticas no son implementadas de manera lineal, sino que son interpretadas y adaptadas en el día a día de las escuelas. La manera en que se desarrolla el registro como práctica de diagnóstico de la situación de convivencia en las escuelas será presentada en la sección siguiente.

El diagnóstico de convivencia a partir del registro de incidentes de agresión y violencia: desarrollo e implicaciones

Dentro de las prácticas explícitamente reconocidas como trabajo de y para la convivencia por los actores escolares se encuentran los procesos de diagnóstico sobre la dimensión de los incidentes de violencia. Estos eran entendidos como los actos de agresión que ejercían los estudiantes, muchos de los cuales estaban considerados como prohibidos por las reglas escolares. Ya que la convivencia era principalmente entendida -en concordancia con la construcción presentada en la política- en términos de prevenir la violencia y con un énfasis en los comportamientos de los estudiantes, la práctica de diagnóstico se basaba en esas dos premisas y se expresaba en el acto de registrar conductas inadecuadas de los alumnos para conocer qué incidentes

de violencia pasaban en las escuelas, así como cuántos y quiénes de los estudiantes eran los responsables. En las dos escuelas investigadas, los incidentes eran registrados todos los días, posteriormente sistematizados, presentados en gráficas y finalmente, entregados a la supervisión escolar mensualmente.

En la escuela de Guadalajara el comportamiento de los estudiantes era monitoreado y registrado por los profesores. Si un estudiante se comportaba inadecuadamente la/el maestra/o generalmente daba una reprimenda verbal, escribía el nombre del estudiante en un formato y anotaba la categoría del incidente: insultar, empujar, desobedecer instrucciones o pelear físicamente. Según los docentes, este instrumento les permitía tener una idea más clara de la dimensión de la agresión y, sobre todo, ubicar los estudiantes “mal portados” para trabajar con ellos y con sus padres más específicamente. En un inicio, los estudiantes anotados no recibían ninguna consecuencia directa, en el segundo ciclo escolar, se empezaron a implementar castigos de manera individual (investigar sobre el valor de la “honestidad”, por ejemplo) y si ninguno de los estudiantes en un grupo era anotado, tenían como recompensa ver una película. Se dio el caso de los alumnos de un grupo que, ante esta situación, optaban por sentarse en fila afuera del salón comiendo su lonche y platicando, para evitar que los anotaran, argumentando que “toda la diversión está prohibida” (Notas_6Enero2016).

En el caso de la escuela en Ciudad Obregón, el comportamiento de los estudiantes era monitoreado por los propios estudiantes. A partir de la creación de un programa contra el *bullying*, desarrollado “porque esta es una comunidad muy conflictiva” (Entrevista_Directora1_18Marzo2015), diez estudiantes de cuarto a sexto grado de primaria vigilaban durante la entrada, el recreo y la salida a sus compañeros durante una semana y anotaban en un formato especial, el nombre de los estudiantes que estuvieran haciendo *bullying*, así como la conducta específica.

Es importante señalar que las definiciones sobre qué era *bullying* no eran homogéneas y en ningún caso había el énfasis en las características de la repetición de la conducta agresiva y del desequilibrio de poder, aspectos enfatizados en el concepto desde su origen teórico (Olweus, 1994). Para los estudiantes, la práctica consistía en escribir la mayor cantidad de agresiones o conductas

3 Los Consejos son los espacios mensuales de trabajo del colectivo docente siguiendo una serie de actividades contenidas en las “Guías de Trabajo” mencionadas.

4 Junto con “garantizar la normalidad mínima de la operación escolar”, “mejorar los aprendizajes de los estudiantes” y “abatir el rezago y el abandono escolar”.

prohibidas que fueran percibidas. La maestra encargada del programa, a su vez, revisaba los formatos y tachaba las conductas que ella no consideraba *bullying*, como “subirse a los árboles”. En este programa también había consecuencias para los estudiantes que no eran registrados, tenían un pequeño premio al final del mes, y si no eran registrados por un año, uno más grande. Maestros, padres y alumnos reconocían la motivación en los estudiantes que esto generaba, sin embargo, manifestaban la necesidad de “castigar” a los estudiantes que sí eran anotados.

Ambas maneras de registrar la conducta de los estudiantes se constituyeron, en los dos ciclos escolares que duró esta investigación, en una práctica habitual en las dos escuelas. La cotidianidad de las mismas fue fundamental en establecer un acuerdo, primero, sobre la necesidad de mejorar la convivencia, y segundo, de que esto debía realizarse a través del manejo del comportamiento inadecuado de los estudiantes. Así, monitorear la conducta “violenta” se convirtió en una “cosa natural”, “parte de la cultura escolar” (Entrevista_Maestra8_4Dic2015). La mayoría de docentes, directores, alumnos y sus familiares señalaron que el registro era positivo porque era evidente un decremento en la indisciplina en relación con los años anteriores. Estudiantes de sexto de primaria en Ciudad Obregón señalaban, por ejemplo, que sus compañeros “dicen ‘no me importa’, pero sí se calman (...), sí se asustan por el reporte” (Entrevista_Estudiantes6_26Nov2015).

Para los actores, el monitoreo y registro implicaba que, en muchas ocasiones, el comportamiento inadecuado podía ser bloqueado o incluso prevenido, y era evidencia del interés que tenían los profesores de proteger a los alumnos. Sin embargo, la observación continua demostró que, aunque en efecto había un decremento de comportamientos “agresivos” cuando los monitores estaban presentes, tal situación no se mantenía cuando no estaban. También se observó que los conflictos más permanentes (acoso escolar o peleas entre grupitos) ocurrían en espacios difícilmente monitoreados, como los baños, o fuera de la escuela.

La estrategia, en general, no consideraba abrir espacios para discutir, reflexionar o transformar la conducta de los estudiantes. La forma en que está diseñada parece asumir que detener continuamente la conducta era suficiente para que los estudiantes ejercieran auto-control y cambiaran su comportamiento, cuando en realidad, la mayoría de ellos se quedaban sabiendo qué no hacer, pero sin claridad sobre de qué otra forma podían interactuar. Ciertamente los conflictos que eran considerados “más serios” eran manejados de diferente

manera, pero la práctica de monitoreo y el registro, impulsadas por la política educativa, eran la forma más habitual de manejar la conducta y con ello buscar “mejorar la convivencia”.

Las estrategias eran también gravosas para los docentes, quienes invertían mucho tiempo en el monitoreo, y, sobre todo, en la sistematización y elaboración de gráficas para ser entregadas a la autoridad educativa como evidencia del trabajo. Aunque los resultados de los registros eran discutidos de manera habitual en los Consejos Técnicos, difícilmente se ligaban a estrategias conjuntas de mejora de la situación de convivencia. Solo algunos docentes desarrollaban estrategias particulares con los alumnos que eran registrados más constantemente, las cuales apenas eran compartidas con el resto del colectivo, puesto que se consideraba que se corría el riesgo de aparecer como “presumiendo”, o “señalando las faltas de los otros”. Lo que sí se compartía, en todos los Consejos observados, eran las características de los casos reportados, lo que reforzaba la noción de que la convivencia era problemática *por* los comportamientos inadecuados de los alumnos. También se construía una narrativa sobre la falta de apoyo de las familias en relación con las problemáticas de convivencia, ya que los docentes asociaban a estos estudiantes con familias desvinculadas o en confrontación con la escuela.

Así, el registro se constituía en un instrumento para tener evidencias del mal comportamiento de los estudiantes, como señalaba una maestra de la escuela de Guadalajara

‘Es un chorrón de trabajo, (pero) sirve para controlar a esos mismos alumnos [...] como evidencia para tener ahí que sí, sí él fue el que hizo la falta [...] solamente nos sirve para informar al niño y al padre de familia de que sí se está faltando a algunas reglas de la escuela’ (Entrevista_Maestra7_15Diciembre2015)

Al contrario, los casos de las familias que sí apoyaban, o la realización de estrategias para involucrar a las familias o apoyar de manera diferenciada a los estudiantes, no eran compartidas con el colectivo. Interesantemente, estas estrategias eran ampliamente reconocidas por las familias de estudiantes, quienes valoraban el trabajo de los docentes en el caso de los comportamientos problemáticos o agresivos de los estudiantes, como señaló una de las madres

‘La maestra Delia insiste más en la importancia de la amistad, de colaborar, de estar en paz y ser tolerante. Nos damos cuenta como padres [...] Hubo un cambio muy grande con la amiga de mi hija, Sofía [...], su mamá ahora tiene la satisfacción de que tiene buenas calificaciones y buen comportamiento’ (E_Madre8_15Dec2015)

La práctica de diagnóstico tenía también importantes implicaciones para los estudiantes de estas escuelas. En general, los alumnos y las alumnas consideraban como positivo el registro de conductas principalmente porque los monitores, tanto estudiantes como maestros, ejercían un rol de protección. Para los estudiantes de Ciudad Obregón -especialmente para aquellos que eran molestados crónicamente, la protección no solo provenía de registrar a otros, sino que, al ser ellos monitores era legítimo que denunciaran a sus compañeros:

‘¿Cómo se sienten [al ser monitores]?’

Alumno: Bien, porque a mí antes, cuando iba en tercero, los de sexto me hacían mucho bullying [...] Me pegaban, me hacían de todo. [...] Cuando salíamos me agarraban a sopes, a golpes, a todo.

Y entonces siendo monitor ¿eso ayuda?’

Alumno: Sí, no te hacen nada’

(Entrevista_estudiantes4°_26Oct2015)

Las estrategias de diagnóstico en este sentido ayudaron a abrir algunos canales de comunicación entre estudiantes y maestros para denunciar incidentes de violencia o acoso. Lamentablemente, estas interacciones no promovían otros tipos de relación con los docentes fuera de la vigilancia de sus otros compañeros.

En las dos escuelas investigadas esta práctica contaba con un amplio involucramiento por parte los estudiantes, quienes se relacionaban los unos con los otros a través y con ella. Además de continuamente reportar a los compañeros que “se estaban portando mal”, los niños y las niñas se escondían de los monitores, jugaban colectivamente a “arriesgarse” a que los vieran haciendo un comportamiento indebido, discutían sobre lo sucedido, se apoyaban si pensaban que un reporte era injusto, etc. El énfasis en “mejorar la convivencia” validaba en algunas ocasiones el que algunos hicieran recomendaciones sobre el comportamiento de los compañeros, e incluso, en algunos casos los estudiantes resolvían conflictos de convivencia entre ellos. En la escuela de Ciudad Obregón el rol de monitores de los estudiantes tuvo además una consecuencia inesperada: los estudiantes que constantemente faltaban a la escuela, asistían a la escuela todos los días que eran monitores.

El análisis de esta práctica demuestra que estrategias que promueven la cercanía y la interacción entre ellos y los docentes eran muy poderosas en términos de motivación. Sin embargo, la manera en que el monitoreo y el registro de incidentes está diseñado en la política, así como la forma en que se ponía en práctica, solo daba un espacio muy pequeño para una participación activa de los estudiantes. El diseño de esta estrategia posiciona mayormente a los alumnos como objetos de observación y control. De hecho, las prácticas de diagnóstico

inicialmente fueron detonantes de fuertes conflictos entre los estudiantes.

Estos conflictos se redujeron a lo largo de los dos ciclos escolares analizados, al no haber fuertes consecuencias y convertirse en una experiencia conjunta, ya que la mayoría de los estudiantes eran reportados. Los estudiantes en general también confiaban en que los docentes mediaran y fueran justos en su valoración de la situación. No obstante, esta no era la experiencia de los estudiantes que eran considerados “problema”, cuyos nombres continuamente se encontraban en el registro. Para ellos, las estrategias de monitoreo y registro los posicionaban como “constantemente violentos” y “mal portados”, y el énfasis que se hacía de ellos -validado por los registros- generaba aún más desconfianza y desvinculación en sus relaciones con otros estudiantes y los profesores, como lo compartió una de las estudiantes:

‘A mí me habían apuntado porque según le había pegado a la Julieta y no era cierto, yo nunca le he pegado a la Julieta, y pues me echaron la bronca [...] Entonces fui y le dije a la maestra y la maestra no me creyó, le creyó a ella’ (Entrevista_Estudiantes6°_26Nov2015)

Discusión y conclusiones

El artículo presentado, el cual se deriva de una investigación etnográfica más amplia sobre relaciones comunidad-escuela y sus implicaciones para la convivencia escolar, realiza un análisis de la política educativa sobre convivencia en México por medio de, en primer lugar, explicitar las características de los instrumentos de política y, en segundo, desarrollar la puesta en práctica del registro de incidentes de conductas agresivas y violentas de los estudiantes. Este constituye un componente central de la manera en que se ha diseñado e implementado la política educativa en relación a la convivencia escolar.

La práctica de registro analizada construye una perspectiva de convivencia restringida (Carbajal-Padilla, 2013; Fierro-Evans, et. al., 2013; Nieto, & Bickmore, 2016), al ser principalmente entendida como una manera de tener un diagnóstico de las situaciones de violencia existentes y como una estrategia para prevenir los llamados “conflictos de convivencia”. Los actores escolares esperaban que el registro constante disuadiera a los estudiantes de comportarse “inadecuadamente” y con ello se estableciera un orden determinado. Esta práctica de diagnóstico, junto con el establecimiento de reglas y las acciones de manejo de conflictos -generalmente basadas en la autoridad de los directivos y docentes- conforman las prácticas explícitas de trabajo

para la mejora de la convivencia en las escuelas. Pensar estas prácticas como acciones provocadas, mediadas y enmarcadas por la política educativa permite analizar y valorar su pertinencia en relación al desarrollo de una convivencia pacífica, democrática e inclusiva.

La práctica presentada refleja claramente la prevalencia de uno de los dos discursos que se encuentran presentes en la política educativa. En los diferentes instrumentos que enmarcan la convivencia escolar analizados es evidente que se utiliza un marco de derechos humanos y de protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes (DOF, 1993). En esta perspectiva, resulta posible pensar que se está promoviendo una convivencia escolar en donde las relaciones entre los actores se basen en el ejercicio de estos derechos (Donoso, 2012).

Sin embargo, como Zurita (2015) señala, existe un segundo discurso dominante: la noción de un contexto peligroso que invade las escuelas y que debe ser prevenido, evitado y erradicado. Las escuelas son presentadas en estos documentos - particularmente en las leyes estatales y reglas de procedimientos- como espacios inseguros donde ocurren hechos violentos. Aunque ciertamente esta aproximación era más evidente en los documentos explícitamente ligados con el combate al crimen (por ejemplo, Gobierno del estado de Sonora, 2009), hay, en prácticamente todos ellos, una clara orientación hacia la necesidad de hacer a las escuelas espacios seguros. Si se considera que las “política educativas son formuladas para atender problemas percibidos” (Bickmore, 2004, p. 94 TI), dichos instrumentos construyen a las *escuelas peligrosas* como el problema a ser corregido, y en consecuencia, se presenta al registro de incidentes como una de las principales prácticas.

Aunque puede considerarse que los dos discursos presentes tienen en común la protección de la integridad de los estudiantes y son relevantes para atender las posibles consecuencias negativas de la violencia (UNESCO, 2009, en Garner, 2014), la manera en que en las políticas se construye la noción de violencia escolar desde el segundo discurso puede en realidad oponerse al marco de derechos humanos, ya que la mayoría de los instrumentos presentan a los estudiantes más como objetos de protección que como sujetos de derechos (Landeros, & Chávez, 2015) y, aún de forma más preocupante, como la razón de que existan *escuelas peligrosas*, posicionándolos como los principales e incluso los únicos responsables de la violencia. Así, existe en los instrumentos y en las prácticas explícitas de convivencia una visión restringida de violencia (Brown, & Munn, 2008; Zurita Rivera, 2013, 2012), que no reconoce la violencia estructural o la violencia que surge de la escuela misma

como una institución jerárquica y muchas veces autoritaria (Abramovay, 2006; Furlán Malamud, 2012; Galtung, 1969; Gómez Nashiki, 2005).

La práctica analizada promueve un ambiente punitivo que termina por normalizar los actos violentos como parte de la “cultura escolar”. Aunque los estudiantes y sus familias señalaban que la práctica de diagnóstico era relevante porque se sentían más protegidos, ninguno de ellos estableció que esta práctica ayudaba a generar relaciones más positivas entre ellos, enfatizando solo el control de los estudiantes más indisciplinados y violentos. Así, el monitoreo y el registro no promovía bases sólidas para la transformación positiva de las relaciones.

Los instrumentos de política y la forma en que se ponen en práctica en las escuelas presentan, por tanto, a la convivencia desde una perspectiva restringida, enmarcándola como una variable a ser transformada para incidir en la situación de violencia y no como una meta educativa de las escuelas mexicanas. No existe en general un reconocimiento de la importancia de transformar positivamente las relaciones y el conflicto se concibe como negativo. La práctica de diagnóstico se asocia así a un manejo de conflicto enfocado en el *peacekeeping* al que Galtung (1996) y Bickmore (2004) hacen referencia.

En esta visión restringida también se pierde de vista la actuación de los alumnos que va más allá de ser responsables de las conductas agresivas, y difícilmente se dan orientaciones sobre formas de relación inclusiva, pacífica y democrática. Esta carencia resulta particularmente negativa para los alumnos “indisciplinados”, “problemáticos” o “violentos”, quienes carecen de guías para relacionarse con sus pares de manera diferenciadas. Favorecer otro tipo de participación, donde los alumnos sean considerados actores capaces de transformar positivamente las relaciones, sentaría bases desde donde pensar e incidir en la convivencia escolar.

De igual forma, la visión restringida no considera la importancia de los adultos como actores de convivencia. Si bien los docentes y directivos son actores evidentes en las escuelas, la construcción de convivencia en la política y en las prácticas explícitas no permite explorar y transformar su rol. Aún menos consideradas son las familias de los estudiantes, las cuales más allá de ser propuestas como apoyo (Vincent, 2000) no tienen un papel específico en la mejora de la convivencia. Aunque no es posible desarrollar aquí su rol, la investigación encontró que la construcción y acción de las familias tiene una importancia fundamental para entender e incidir en la convivencia escolar.

Finalmente, es necesario señalar que la política, y muchas de las narrativas de los actores escolares, incluyen otros elementos ligados con la visión comprehensiva de convivencia (responsabilidad, autoestima, inclusión, creación de comunidades pacíficas, y cuidado del bienestar personal y social de los alumnos, por ejemplo). Estos elementos se encuentran mezclados con todos los referentes a la modificación de la conducta de los alumnos, los cuales son priorizados, ya que las evidencias que docentes y directivos deben entregar a sus autoridades, como es el caso de los registros, se basan en esta orientación. Hay que considerar que estos actores, principales responsables de llevar a cabo las acciones determinadas por las políticas educativas, se encuentran ante una yuxtaposición de fuertes demandas, entre las que se encuentran la necesidad de mejorar la convivencia.

De esta forma, es posible concluir que, si se quiere desarrollar bases sólidas para la transformación de la convivencia, es necesario que las demandas que se hacen a las escuelas desde la política educativa modifiquen su orientación para basarse en el desarrollo de relaciones inclusivas, democráticas y pacíficas. Se invita así a considerar adoptar una visión comprehensiva de la convivencia escolar para guiar y estructurar nuevas políticas educativas de manera que logren, de manera más efectiva y congruente, construir bases sólidas para asegurar el desarrollo y ejercicio de los derechos humanos en las escuelas mexicanas.

Referencias

- Abramovay, M. (2005). Victimización en las escuelas: Ambiente escolar, robos y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 833-864.
- Abramovay, M. (coord.). 2006. *Cotidiano das escolas: Entre violências*. Brasilia, Brasil: UNESCO.
- Ararteko. (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Astor, R. A., Guerra, N., & Van Acker, R. (2010). How can we improve school safety research? *Educational Researcher*, 39(1), 69-78.
- Bazdresch Parada, M. (2009). La vida cotidiana escolar en la formación valoral: Un caso. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 50-71.
- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). *School violence in context*. New York, NY: Oxford University Press.
- Bickmore, K. (2004). Discipline for democracy? School districts' management of conflict and social exclusion. *Theory & Research in Social Education*, 32(1), 75-97.
<https://doi.org/10.1080/00933104.2004.10473244>
- Bickmore, K. (2011). Policies and programming for safer schools: Are "anti-bullying" approaches impeding education for peacebuilding? *Educational Policy*, 25(4), 648-687.
- Blaya, C., & Debarbieux, É. (2011). La violencia en los colegios de enseñanza primaria: ¿Cómo están los alumnos franceses? *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 339-356.
- Brewer, J. D. (2000). *Ethnography*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Carbajal Padilla, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13.
- Casassus, J. (2005). *La escuela y la (des)igualdad*. México, D.F.: Castillo.
- Charmaz, K. (2003). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 249-291). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clarke, A. (2005). *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons and evaluative criteria. *Zeitschrift für Soziologie*, 19(6), 418-427.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: UNESCO, Santillana.
- Deuchar, R., & Martin, D. (2015). Violence and the education system. En P. D. Donnelly, & C. L. Ward (Eds.), *Oxford Textbook of Violence Prevention: Epidemiology, evidence, and policy* (p. 117). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Diario Oficial de la Federación [DOF], 2015. *Acuerdo número 19/12/15 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Convivencia Escolar para el ejercicio fiscal 2016*.
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (1993). *Ley General de Educación*. México D. F.:
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). Por una cultura de la convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 44, 55-78.
- Donoso, M. A. (2012). Gestión de la convivencia y solución de conflictos en centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(2), 1-14.
- Fierro Evans, C., Lizardi, A., Tapia, G., & Juárez, M. (2013). Convivencia escolar: Un tema emergente de investigación educativa en México. En A. Furlán Malamud, & T. C. Spitzer Schwartz, *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. 2002-2011*.

- (pp. 73-132). México D. F.: ANUIES-COMIE.
- Fierro Evans, C., Tapia García, G., Fortoul Ollivier, B., Martínez-Parente Zubiría, R., Macouzet del Moral, M., & Jiménez Muñoz-Ledo, M. (2013). Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una Guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 103-124.
- Furlán Malamud, A. (2012). Inseguridad y violencia en la educación: Problemas y alternativas. *Perfiles Educativos*, 34(SPE), 118-128.
- Furlong, M., & Morrison, G. (2000). The school in school violence: Definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 71-82.
- Gallardo Vázquez, P. (2009). Educación ciudadana y convivencia democrática. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16, 119-133.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. London, UK: SAGE.
- Garner, P. (2014). Dimensions of school-based violence to and by children: an overview of recent literature. *International Journal of Adolescence and Youth*, 19(4), 484-495.
- Gladden, R. M. (2002). Chapter 6: Reducing school violence: Strengthening student programs and addressing the role of school organizations. *Review of Research in Education*, 26(1), 263-99.
- Gobierno del Estado de Jalisco. (1997). *Ley de Educación del Estado de Jalisco, Pub. L. No. 16644*.
- Gobierno del Estado de Sonora. (2009). *Ley de Seguridad Escolar para el Estado de Sonora, Pub. L. No. 179, B. O. No. 5*.
- Gobierno del Estado de Sonora. (2009). *Reglamento Escolar para la Educación Básica Oficial del Estado de Sonora*.
- Gómez Nashiki, A., 2005. Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10, 693-718.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. principles in practice (3rd ed.)*. London, UK: Routledge.
- Hirmas, C., & Eroles, D. (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones aprendidas desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.
- Ianni, N. D. (2003). La convivencia escolar: Una tarea necesaria, posible y compleja. Monografías virtuales. *Ciudadanía, Democracia y Valores en Sociedades Plurales*, 2(Agosto-Septiembre).
- Institute for Economics and Peace [IEP]. (2015). *Mexico Peace Index Report 2015* (pp. 1-101). México, D. F.: IEP.
- Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona, España: Grao.
- Jimerson, S. A., & Hart, S. R. (2012). Conceptual foundations for understanding youth engaged in antisocial and aggressive behaviours. En S. A. Jimerson, A. B. Nickerson, M. J. Mayer, & M. J. Furlong, (Eds.), *Handbook of school violence and school safety* (2nd ed., pp. 3-14). New York, NY: Routledge.
- Jimerson, S., Nickerson, A., Mayer, M. J., & Furlong, M. J. (2012). *Handbook of school violence and school safety: International research and practice* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Landeros, L., Chávez, C., 2015. Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares de México, D.F: INEE.
- López, V., Ascorra, P., Bilbao, M. Á., Carrasco-Aguilar, C., Morales, M., ..., & Ayala, Á. (2013). Monitorear la convivencia escolar para fortalecer (no disminuir) las capacidades de las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 201-219.
- MINEDU. (2015). *Normas y orientaciones para el desarrollo del año escolar 2015 en la educación básica*. Lima, Perú: MINEDU.
- MINEDUC. (2015). *Convivencia escolar*. Santiago, Chile: MINEDUC. Disponible en <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/10/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar-2015.2018.pdf>
- MINEDUCACION, Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). Ley de Convivencia Escolar. <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-322486.html>
- Nieto, D., & Bickmore, K. (2016). Citizenship and convivencia education in contexts of violence: Transnational challenges to peacebuilding education in Mexican schools. *Revista Española de Educación Comparada*, 28, 109-134.
- OECD. (2013). PISA 2012 results: What makes schools successful (Volume IV). OECD Publishing. Disponible en http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2012-results-what-makes-a-school-successful-volume-iv_9789264201156-en
- Ortega Ruiz, R. (2006). La convivencia: Un modelo de prevención de la violencia. En A. Moreno González, & M. P. Soler Villalobos, (coord.), *La convivencia en las aulas: Problemas y soluciones* (pp. 29-48). Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Osher, D., Vanacker, R., Morrison, G. M., Gable, R., Dwyer, K., & Quinn, M. (2004). Warning signs of problems in schools. *Journal of School Violence*, 3(2-3), 13-37. https://doi.org/10.1300/J202v03n02_03

- Osler, A., & Starkey, H. (2005). Violence in schools and representations of young people: A critique of government policies in France and England. *Oxford Review of Education*, 31(2), 195-215.
- Pacto por México. (2013). *Acuerdos Pacto por México*. <http://pactopormexico.org/>
- Perales Franco, C. (2018). An ethnographic approach to school convivencia. *Educação & Realidade*, 43(3), 887-907. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-623674800>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rodino, A. M. (2013). Safety and peaceful coexistence policies in Latin American schools: Human rights perspective. *Sociologia*, 71, 61-80.
- Sebastião, J., Campos, J., Merlini, S., & Chambino, M. (2013). Educational policies, territories and actors' strategies. *Italian Journal of Sociology of Education*, 5(2), 110-132.
- Skiba, R. J., Michael, R. S., Nardo, A. C., & Peterson, R. L. (2002). The color of discipline: Sources of racial and gender disproportionality in school punishment. *The Urban Review*, 34(4), 317-342.
- Skiba, R., & Peterson, R. (1999). The dark side of Zero Tolerance: Can punishment lead to safe schools? *The Phi Delta Kappan*, 80(5), 372-382.
- Subsecretaría de Educación Básica (SEB). (2014). *Subsecretaría de Educación Básica (SEB). (2015). La ruta de mejora escolar. Expresión de las Decisiones del Colectivo*. Guía de Trabajo. Fase intensiva. Secretaría de Educación Pública. <https://dgoricardo.wordpress.com/2015/07/18/guias-de-la-fase-intensiva-de-los-cte-de-agosto-2015-2016/>
- UNESCO. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.
- Vincent, C., 2000. *Including parents? Education, citizenship and parental agency*. Inclusive Education. Buckingham, UK: Open University Press.
- Zurita Rivera, Ú. (2012). Las escuelas mexicanas y la legislación sobre la convivencia, la seguridad y la violencia escolar. *Educación y Territorio*, 2(1), 19-36.
- Zurita Rivera, Ú. (2013). Políticas, programas, legislación, proyectos y acciones gubernamentales y no gubernamentales. En A. Furlán Malamud, & T. C. Spitzer Schwarts, *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, 2002-2011* (pp. 457-520). México D.F.: ANUIES-COMIE.

Orientaciones para establecer la Ruta de Mejora Escolar. Fase intensiva. Secretaría de Educación Pública. <http://www.seslp.gob.mx/consejostecnicosescolas/misionesculturales/faseintensiva.pdf>