



Sinéctica

ISSN: 1665-109X

ISSN: 2007-7033

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Departamento de Educación y Valores

Rodríguez-Figueroa, Héctor Manuel

Convivencia escolar: revisión del concepto a partir de dos estudios de caso

Sinéctica, núm. 57, e1272, 2021, Enero-Diciembre

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Departamento de Educación y Valores

DOI: [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-003](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-003)

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99869779012>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)



Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Convivencia escolar: revisión del concepto a partir de dos estudios de caso

School coexistence: Review of the concept from two case studies

HÉCTOR MANUEL RODRÍGUEZ-FIGUEROA*

En este artículo se plantea una revisión del concepto de convivencia escolar a partir de los resultados de dos estudios de caso llevados a cabo en un par de planteles de educación media superior de la ciudad de Aguascalientes (México), uno con altos niveles de violencia escolar y otro con bajos. En ambos estudios se utilizaron técnicas de obtención de recolección mixtas: análisis secundario de datos, cuestionarios, entrevistas individuales, entrevistas grupales, análisis documental y otras como cartografía social, análisis metafórico, observación y fotografía etnográfica colaborativa. Aquí se argumenta que el concepto de convivencia escolar se ha tratado de manera inadecuada en la mayor parte de la literatura sobre el tema, ya que no hablan de las prácticas interrelacionales dentro de los centros escolares o de cómo se relacionan las personas (en especial el estudiantado) de la comunidad escolar, sino sobre cómo se gestionan o cómo se deberían gestionar tales prácticas. Desde una mirada sociocultural, se presenta un replanteamiento del concepto y una propuesta de cómo abordarlo.

Palabras clave:

convivencia escolar, violencia escolar, educación media superior

This document it's a review of the concept of school coexistence based on the results of two studies cases carried out in a couple of Higher Secondary Education schools in the city of Aguascalientes (México), one with high levels of school violence and the other with low. Mixed collection techniques were used for both studies: secondary data analysis, questionnaires, individual interviews, group interviews, documentary analysis and others such as social cartography, metaphorical analysis, observation and collaborative ethnographic photography. Here it's argued that the concept of school coexistence has been treated inadequately in most of the literature on the subject, since they do not refer to interrelational practices within schools or of how people (especially the student body) relate to each other, but on how such practices are managed or should be managed. Here is a rethinking of the concept and a proposal of how to approach it from the sociocultural perspective is presented.

Keywords:

school coexistence, school violence, higher secondary education

Recibido: 19 de enero de 2021 | **Aceptado para su publicación:** 10 de junio de 2021 |

Publicado: 5 de julio de 2021

Cómo citar: Rodríguez-Figueroa, H. M. (2021). Convivencia escolar: revisión del concepto a partir de dos estudios de caso. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), e1272. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-003](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-003)

* Doctor en Estudios Socioculturales por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Docente e investigador de la misma universidad. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores como candidato nacional. Colaborador en el Colectivo de Educación para la Paz, AC. Líneas de investigación: convivencia escolar, violencia escolar, educación, educación para la paz y resolución de conflictos. Correo electrónico: hectorrdzfig@gmail.com/<http://orcid.org/0000-0003-1314-4073>

INTRODUCCIÓN

Desde finales de la década de 1990 se ha reconocido la relevancia de la convivencia escolar como un pilar de los procesos educativos (Delors *et al.*, 1996). Las investigaciones surgidas a partir de ello han visibilizado las escuelas como el escenario idóneo para aprender a vivir juntos (Bazdresch, Arias y Perales, 2014). Este reconocimiento se ha derivado de un incremento en la preocupación sobre la violencia escolar, en especial por el acoso escolar o *bullying*, así como por las conductas disruptivas y la indisciplina (Chávez *et al.*, 2016; Gómez y Zurita, 2013). La violencia escolar suele considerarse como la contracara de la convivencia (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019) o como su problema más relevante (Palma, 2011). Aquí la consideramos como su mayor problema empírico por sus efectos negativos, personales y sociales que tiene para los implicados y para la comunidad escolar en conjunto (Cano y Reyes, 2015).

Sin embargo, aunque la violencia sea el principal problema empírico del tema, el estudio de las relaciones interpersonales en los centros escolares es más complejo que eso, ya que nos encontramos con un caleidoscopio de prácticas cotidianas de convivencia que, por supuesto, no necesariamente son violentas, sino que, incluso, pueden llegar a ser inclusivas, democráticas y pacíficas como lo sugiere la bibliografía (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019; Hirmas y Carranza, 2009).

El estudio de la convivencia escolar se complica cuando no hay consenso sobre su definición, con lo que se produce un efecto torre de Babel como lo argumentaron Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019). Este es el problema teórico que se aborda en este texto: la necesidad de una redefinición de este concepto. Esta falta de enfoque consolidado se refleja en diferentes e incluso contradictorias formas de concebir a este fenómeno, por ejemplo, como interacciones positivas en la escuela, conductas apegadas a las normas, clima favorable para el aprendizaje, desarrollo moral, desarrollo socioafectivo, manejo de conflictos, inclusión de las diferencias, participación en la vida escolar, disminución de la violencia o reducción de las conductas de riesgo (Bazdresch, Arias y Perales, 2014).

Este problema teórico trajo complicaciones para captar el objeto de estudio a partir de las definiciones de convivencia escolar de las que partieron investigaciones anteriores que usaron como base la Matriz Unesco de Indicadores de Convivencia Escolar (Hirmas y Carranza, 2009), la guía de autodiagnóstico de la convivencia escolar (Fierro-Evans *et al.*, 2013b, 2013a) e incluso la revisión y reformulación del concepto (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019). En dichos estudios se utilizó la siguiente definición de convivencia escolar:

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 enmarcan dichos intercambios, en una cultura escolar y local determinadas que, a la vez, tienen su propia historicidad (Fierro-Evans, 2013, pp. 9-10).

Esta definición incluye los dos significados del concepto de convivencia que se identificaron en la revisión de la literatura: una, como el conjunto de políticas y prácticas institucionalizadas para mejorar las relaciones sociales en las escuelas; y la

otra, como las prácticas interrelacionales entre la comunidad escolar, especialmente entre los estudiantes. La primera definición “tiene una connotación positiva, considerando sus referentes aspiracionales como el Informe Delors” (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019, p. 4) y la segunda, una connotación neutra, esto es, que la convivencia puede tomar diferentes matices, incluso violentos.

En la primera investigación (tesis de maestría, Rodríguez-Figueroa, 2015) se utilizó un tanto sin saber las consecuencias de optar por ella y en la segunda (tesis de doctorado, Rodríguez-Figueroa, 2019) se eligió con conciencia de sus implicaciones, ya que se trataba de darle una mirada sociocultural al estudio, e indagar sobre las relaciones entre las prácticas y las estructuras sociales.

A continuación presentamos, de manera sintética, los resultados de ambas investigaciones para ilustrar a dónde llevaron las decisiones teóricas que se tomaron en cada una de ellas; al final, compartimos la discusión teórica del porqué se considera necesario hacer un replanteamiento de las definiciones de convivencia escolar que se encuentran en la literatura.

DESARROLLO

Los dos estudios empíricos que sirven como fundamento para este artículo se llevaron a cabo en planteles con diferentes niveles de violencia: el primero (Rodríguez-Figueroa, 2015), en un bachillerato tecnológico federal con bajos niveles de violencia escolar de la ciudad de Aguascalientes; el objetivo era “exponer la forma en que el plantel gestiona la convivencia, así como describir la percepción de la convivencia y la violencia escolar, lo cual se explora a través de tres espacios de observación: el aula/curso, el escolar y el socio-comunitario” (Rodríguez-Figueroa, 2015).

El segundo estudio (Rodríguez-Figueroa, 2019) tuvo lugar en un bachillerato tecnológico estatal con altos niveles de violencia de la misma ciudad; su objetivo fue “explorar la relación que existe entre la dimensión interpersonal de la convivencia escolar (convivencia como prácticas interrelacionales subjetivadas) y su dimensión estructural (conjunto de políticas y prácticas institucionalizadas)” (Rodríguez-Figueroa, 2019). Las características generales de los planteles y de las investigaciones se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Características de los estudios de caso

Plantel	Con bajos niveles de violencia	Con altos niveles de violencia
Tipo de plantel	Bachillerato tecnológico federal con dos turnos	Bachillerato tecnológico descentralizado estatal con dos turnos
Número de estudiantes	2,208 en 2014	567 en 2017
Fuente de información sobre los niveles de violencia	Encuesta Nacional de Intolerancia, Exclusión y Violencia en Educación Media Superior de 2007	Cuestionario contextual del Exani-II de 2015 a 2017

Marco teórico	La Matriz Unesco sobre Convivencia Escolar (Hirnas y Carranza, 2009) para la gestión de la convivencia La percepción de la convivencia se estudió inductivamente	Un enfoque sociocultural basado en Giddens (1998) y Zalpa (2011) La Matriz Unesco sobre Convivencia Escolar (Hirnas y Carranza, 2009) para la gestión de la convivencia Las prácticas interrelacionales se estudiaron inductivamente con base en Bazdresch, 2009; Giddens, 1998; Heller, 1998; Weiss, 2015
Periodo de realización del trabajo de campo	De abril a noviembre de 2014	De febrero de 2017 a marzo de 2019
Técnicas de recolección de información	Entrevistas individuales a directivos y docentes Entrevistas grupales a estudiantes Entrevistas grupales a familiares Cuestionario censal a estudiantes Análisis de documentos del plantel	Análisis secundario de datos Cuestionario censal a estudiantes y a personal docente Entrevistas individuales a directivos Entrevista grupal a docentes Análisis documental Cartografía social con estudiantes Análisis metafórico con estudiantes Observación Fotografía etnográfica colaborativa con estudiantes
Análisis de la información	Triangulación	Triangulación

En seguida, presentamos los resultados de ambas investigaciones de manera sintética; primero los obtenidos en el plantel con bajos niveles de violencia y después el de altos niveles de violencia; por cuestiones de espacio, no incluimos citas y porcentajes, por lo que sugerimos consultar las investigaciones completas.

Bachillerato con bajos niveles de violencia

En el plantel de educación media superior tecnológico federal estudiado, la parte que concierne a las prácticas interrelacionales a las que se refiere la definición de convivencia escolar adoptada en este trabajo solo se alcanzó a identificar parcialmente con los instrumentos empleados, es decir, se estudió en términos de la percepción de la convivencia, la cual es positiva por parte de los estudiantes, docentes, directivos y familiares que participaron en la investigación.

Los alumnos comentaron que la convivencia en las aulas se da en subgrupos informales que denominan “grupitos” o “bolitas”, los cuales tienen relaciones fuertes en su interior y lo que varía en los distintos salones es la forma en que se relacionan estos subgrupos entre sí; en la mayoría lo hacen con respeto, pero hay algunos que reportaron tener poca vinculación entre sí y otros en los que la convivencia entre ellos es mala. La socialización en el espacio escolar, es decir, dentro de la escuela, pero afuera de los salones, es considerada positiva por la comunidad escolar; sin embargo, esta convivencia es reducida; solo se da en las canchas durante el receso y en los clubes culturales, artísticos y deportivos que se imparten en el plantel.

Los participantes mencionaron que hay un clima escolar más cálido en el turno vespertino que en el matutino, a pesar de que señalan que hay más problemáticas de conflictos y violencia en el primero. Fue importante indagar sobre el espacio sociocomunitario, en especial los alrededores del plantel, porque ahí encontramos que ocurren diversas problemáticas. Si bien la percepción del fraccionamiento donde se encuentra el plantel señala que es seguro, las zonas aledañas y algunas calles del perímetro fueron consideradas inseguras debido a la ocurrencia de robos, acoso a las alumnas, pleitos a golpes entre los estudiantes del plantel e, incluso, un intento de violación a una estudiante.

También advertimos algunos casos de violencia dentro del plantel, pero su frecuencia no era alta; no obstante, “también se encontraron formas de violencia estructural como el control de la apariencia física y de violencia cultural como la invisibilización de la violencia verbal e incluso del acoso escolar” (Rodríguez-Figueroa, 2015, p. 186).

En cuanto a la definición de convivencia escolar relativa al conjunto de políticas y prácticas institucionalizadas que configuran las relaciones interpersonales, a partir de la Matriz Unesco de Indicadores de Convivencia Escolar, en la tabla 2 incluimos los resultados obtenidos –por dimensiones y espacios– sobre cómo el plantel seleccionado gestiona la convivencia escolar.

Tabla 2. Matriz Unesco sobre Convivencia Escolar. Resultados del plantel con bajos niveles de violencia escolar

Niveles de observación	Espacio curso/aula	Espacio comunidad escolar	Espacio sociocomunitario
Dimensiones de análisis	Subdimensiones		
El ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar	[1] Es poco común la organización del grupo en torno a metas compartidas de bien común. La mitad de los tutores fortalecen la organización grupal y el resto no realiza acción tutorial. Los familiares no colaboran en torno a proyectos grupales	[2] El proyecto educativo institucional solo aborda de manera tangencial la gestión de la convivencia, pero en la práctica se toman diversas medidas. No hay plan ni equipo responsable sobre convivencia, pero se aborda a través de medidas disciplinarias. Hay mecanismos para la participación de alumnos, docentes y familiares en la construcción del proyecto educativo, aunque de manera acotada	[3] El centro educativo es hermético a la comunidad y no funge como centro de formación y desarrollo comunitario. Sí cuenta con redes de colaboración con organizaciones externas que amplían el mundo escolar

Los procesos de enseñanza-aprendizaje	<p>[4]</p> <p>Los planes de estudio indican que los procesos de enseñanza-aprendizaje deben incorporar el desarrollo de competencias socioafectivas y éticas, en la práctica solo una parte del profesorado lo implementa; igual ocurre respecto a la motivación para el aprendizaje. Se busca brindar apoyos al estudiantado, en especial a alumnos con bajo rendimiento académico y a embarazadas</p>	<p>[5]</p> <p>La labor colectiva del centro y el trabajo colegiado abordan de forma indirecta el desarrollo de competencias socioafectivas y éticas de su alumnado; los espacios para su desarrollo se acotan a los clubes culturales y deportivos</p>	<p>[6]</p> <p>La escuela no tiene alianzas extraescolares para el apoyo a los estudiantes con dificultades académicas. Los aprendizajes extramuros se limitan al servicio social en instituciones gubernamentales</p>
El clima de relaciones, las normas de convivencia y disciplina	<p>[7]</p> <p>El clima de relaciones en las aulas no se co-construye explícitamente entre docentes y alumnos. Las normas del aula las determina el profesor en turno. La resolución de conflictos depende de los actores involucrados, excepto en casos graves. Los docentes reconocen a alumnos en situación de riesgo y los canalizan</p>	<p>[8]</p> <p>La labor colectiva del centro y el trabajo colegiado busca resolver problemáticas de indisciplina y violencia. Se busca la resolución de conflictos a través del diálogo entre los actores, pero hay docentes que gozan de impunidad que proviene de la organización del subsistema. Se cuenta con diversos programas para prevención de riesgos</p>	<p>[9]</p> <p>El centro escolar tiene alianzas con servicios externos para la práctica del deporte y el desarrollo cultural del alumnado, también con instancias que atienden a estudiantes en situación de riesgo. El apoyo a las familias es a través de las becas</p>

Fuente: Rodríguez-Figueroa, 2015.

Al analizar por dimensiones la gestión de la convivencia en el bachillerato tecnológico federal, concluimos lo siguiente:

- La dimensión “El ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar” solo se cubre en parte en el bachillerato tecnológico estudiado debido a que ni las aulas ni la escuela en general están organizadas de tal forma que se promueva la sana convivencia escolar de forma explícita (dándole su lugar como uno de los cuatro pilares de la educación), no obstante que sí se hace de manera indirecta a través de medidas disciplinarias. Además, aunque sí se promueve la participación de los diversos actores de la comunidad escolar, resulta de modo acotado en torno a la toma de decisiones sobre el proyecto educativo institucional.
- La dimensión “El currículo y los procesos de enseñanza-aprendizaje” solo se cristaliza en parte, ya que si bien en los programas de estudio y en el modelo educativo del subsistema se considera el desarrollo valoral, socioafectivo y ético de los estudiantes, no todos los docentes lo llevan a cabo en sus aulas, porque prefieren un enfoque pedagógico tradicionalista. Además, el plantel no está en condiciones de brindar atención a la diversidad del alumnado, a pesar de que hace ajustes cuando es necesario.
- “El clima de relaciones y las normas de convivencia y disciplina” es la dimensión que más se plasma en el desempeño del plantel, ya que se percibe un buen clima de relaciones, las normas y sanciones son claras y conocidas por

la mayor parte de la comunidad escolar, aunque están enfocadas a la disciplina más que a la convivencia, además de que se advierten algunas inconsistencias en su aplicación.

En una inspección integral de los resultados de la investigación, en contraste con la Matriz Unesco de Indicadores de Convivencia Escolar (Hirmas y Carranza, 2009), observamos algunos factores independientes de la gestión de la convivencia que influyen en la percepción de la convivencia en el centro educativo, como la especialidad que estudia el alumnado, la proporción de hombres y mujeres (más de dos terceras partes del alumnado son mujeres) y el turno que se cursa. No obstante, concluimos que la percepción positiva de la convivencia escolar que tienen los distintos actores de la comunidad educativa se debe, principalmente, al papel de la gestión escolar de la convivencia, esto es, a las diversas actividades como clubes, convivios y conferencias que organiza la institución, así como a las normas de disciplina claras y a los lazos con instituciones externas, lo que se confirma con los resultados positivos en la dimensión “El clima de relaciones y las normas de convivencia y disciplina”.

A pesar de lo anterior, diversas manifestaciones de violencia escolar se hacen presentes en el plantel: golpes, insultos, discriminación, exclusión, se limita el derecho a la identidad y hay abusos de poder de parte de docentes hacia sus alumnos, además de que algunos actores naturalizan estos actos de violencia como parte de la cultura escolar, aspectos que se pueden interpretar como áreas de oportunidad en las que el bachillerato tecnológico trabaja a través del fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la organización escolar en torno a la promoción de una convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica.

Siguiendo la escala conceptual propuesta por Fierro y colaboradores (2013b), el papel de la gestión de la convivencia en el bachillerato tecnológico estudiado es satisfactorio, ya que se han tomado decisiones claras y justas relativas a las normas de convivencia y la resolución de los conflictos; se realizan suficientes acciones que promueven la participación y corresponsabilidad de todos los actores de la comunidad escolar, que favorecen el buen trato y respeto mutuo, aparte de que hay atención constante de las conductas de riesgo mediante la participación de la mayoría de los miembros de la comunidad escolar.

La gestión de la convivencia escolar se cristaliza en el centro escolar por medio de un reglamento disciplinario claro, actividades culturales, deportivas y recreativas, convivios y una estrecha vinculación con instituciones externas para la atención a estudiantes en situación de riesgo; sin embargo, se inhibe la toma de acciones organizativas-estructurales cuando las expresiones de violencia escolar se naturalizan por parte de docentes y directivos. Del mismo modo, encontramos que el papel de la gestión es fundamental en cuanto a que la percepción de la convivencia en el plantel sea esencialmente positiva. La convivencia se da en subgrupos informales al interior de las aulas, cuya relación varía en cada salón de clases y, también, existen algunas manifestaciones de violencia escolar directa, estructural y cultural.

En cambio, el hecho de que la naturalización de algunas formas de violencia directa, como los insultos y el acoso escolar, la realicen no solo los estudiantes, sino

que llegue hasta los docentes, implica que no tomen medidas disciplinarias al respecto, esto es, la violencia cultural se transforma en violencia estructural: cuando la violencia directa se naturaliza, se le denomina violencia cultural y, si esto ocurre, inhibe a los actores de la comunidad escolar a tomar medidas estructurales-organizativas, es decir, de gestión escolar de la convivencia para combatirla.

La asimilación de estas prácticas por parte de la cultura escolar provoca un círculo vicioso de reproducción de la violencia porque no se actúa y no hay una gestión de la convivencia para prevenirla, atenderla o erradicarla. Sin embargo, se rompe el círculo de la violencia cuando, como institución, no se naturaliza la violencia, sino que se es consciente de su gravedad y esto lleva a la gestión de cambios organizativos-estructurales para combatirla; estos cambios forman parte de la gestión de la convivencia, cuyos objetivos centrales son la prevención, atención y erradicación de la violencia escolar.

Bachillerato con altos niveles de violencia

En el plantel estudiado con altos niveles de violencia, la percepción de los estudiantes fue diversa: hubo quienes comentaron que era buena, otros regular y otros mala. Quienes dijeron que era buena, se refirieron a que hay cordialidad en la relación entre el alumnado; los que aseguraron que era regular, mencionaron que no hay mala relación, sino que hay indisciplina; y los que indicaron que era mala, señalaron que hay división y problemas entre los estudiantes.

Los subgrupos escolares también son una constante en la forma en que se vinculan. Los directivos y docentes, al inicio de la investigación, comentaron que percibían que la convivencia era buena, pero conforme fue avanzando el trabajo de campo comenzaron a cambiar o matizar su opinión al identificar diversos casos de violencia directa, como golpes entre los alumnos.

En esta investigación, además de la indagación de la percepción de la convivencia, exploramos las prácticas interrelacionales cotidianas y encontramos las siguientes: “Hacerse compañía; platicar; caminar, sentarse y comer juntos; jugar fútbol y ocasionalmente basquetbol; comprar comida; ayudarse con las tareas; poner música en el celular y escucharla juntos, mostrarse contenidos del teléfono móvil; trabajar en equipo; bailar y asistir a conciertos de música gruperá” (Rodríguez-Figueroa, 2019, p. 366). Estas prácticas se realizan principalmente en el aula y en el espacio escolar, mientras que en el espacio sociocomunitario pasan poco tiempo debido a que tienen prohibido salir de las instalaciones y a que sus alrededores son campos de cultivo y un coto residencial cerrado.

De igual modo, encontramos diversas formas de violencia escolar, que van desde los insultos, las amenazas, la discriminación, el acoso escolar y las peleas a golpes; una de las esquinas del plantel se señaló como una zona donde algunos estudiantes fuman marihuana. Como en el plantel anterior, observamos violencia estructural, como la regulación de la apariencia de los estudiantes, y violencia cultural, como la naturalización de los insultos, el juego rudo y la “carrilla”.

En esta investigación identificamos tres categorías propias, *emic*, que dan cuenta del modo en que los estudiantes se relacionan cotidianamente: los “grupitos”,

la “carrilla” y el “relajo”. La primera categoría son agrupaciones de dos a diez estudiantes que se reúnen diario y tienen vínculos fuertes entre sí; estos subgrupos, en general, tienen un sobrenombre, como los deportistas o los inteligentes; algunos que quedan fuera de estos se les denomina como rechazados. La segunda categoría, la “carrilla”, consiste en burlas constantes entre amigos que se hacen a manera de juego, pero que, según reportaron, no es raro que terminen en pleitos o se acaben las amistades a consecuencia de ellas. La tercera categoría, el “relajo”, se refiere a la transgresión de las normas de la escuela, en especial del aula, al reírse, platicar, burlarse o molestarse.

Hay tipos de violencia que están naturalizados culturalmente por los estudiantes, como las burlas, los empujones, los insultos y los apodosos ofensivos; a esto le llaman “la carrilla”, la cual entienden como una forma natural de relacionarse entre sí, a pesar de que ellos mismos confirmaron como algo común que esta derive en conflictos entre estudiantes o violencia física como los golpes.

Respecto al conjunto de políticas y prácticas institucionalizadas que configuran las relaciones interpersonales en la escuela, en la tabla 3 mostramos los resultados de cada una de las dimensiones y los espacios de acción incluidos en la matriz Unesco (Hirnas y Carranza, 2009) del bachillerato tecnológico estatal con altos niveles de violencia.

Tabla 3. Matriz Unesco sobre Convivencia Escolar. Resultados del plantel con altos niveles de violencia escolar

Espacios de observación	Aula/curso	Escolar	Sociocomunitario
Dimensiones	Subdimensiones		
El ejercicio del liderazgo, organización y participación escolar	<p>Los estudiantes no se organizan como grupo en torno a proyectos comunes a favor del bien común más allá de los trabajos en equipo</p> <p>Los tutores grupales sí buscan fortalecer la convivencia grupal, pero ellos no planifican la acción tutorial, y los familiares no colaboran en proyectos a favor de la unión grupal</p>	<p>La convivencia escolar tiene casi nula presencia en el proyecto educativo institucional, aunque se aborda tangencialmente por medio de la disciplina</p> <p>El trabajo colegiado busca la solución de problemáticas, pero se enfoca en la labor administrativa</p> <p>Hay algunos mecanismos para la participación de estudiantes y sus familias, pero no en la toma de decisiones organizativas o pedagógicas</p>	<p>El plantel tiene nexos con organizaciones externas que amplían su labor educativa, aunque no directamente con temas relativos a la convivencia escolar</p> <p>No hay apertura a la comunidad como centro de desarrollo social</p>
Los procesos de enseñanza-aprendizaje	<p>Los procesos de enseñanza-aprendizaje incluyen el desarrollo de competencias socioafectivas y éticas, pero algunos docentes se resisten a realizarlo en sus materias; hay profesores que sí estimulan el aprendizaje, pero otros provocan desmotivación; hay apoyos para que todos aprendan y participen, pero faltan recursos para los estudiantes con necesidades educativas especiales</p>	<p>Los principios educativos del subsistema sí incluyen el desarrollo socioafectivo y ético, los cuales en el trabajo colegiado solo se tratan de manera indirecta y los espacios para su desarrollo se limitan a concursos y torneos institucionales</p>	<p>El plantel no tiene vínculos externos para apoyar a los alumnos respecto a su diversidad individual, social y cultural. Las actividades de aprendizaje en la comunidad se limitan al servicio social que se presta en instituciones públicas</p>

<p>El clima de relaciones, las normas de convivencia y disciplina</p>	<p>El clima de relaciones en las aulas no se co-construye entre docentes y alumnos, aunque hay acciones por separado que contribuyen a ello</p> <p>Las normas del aula tampoco se construyen entre ambos, sino que dependen de los profesores y del reglamento del subsistema, pero están enfocadas en la disciplina</p> <p>La resolución de conflictos se hace con la mediación de los docentes o la sanción de parte de los directivos, aunque no hay un enfoque de prevención</p> <p>Hay profesores que contribuyen con la identificación de alumnos en situación de riesgo y los canalizan para que reciban apoyo</p>	<p>Se buscan solucionar las problemáticas de indisciplina, discriminación y violencia a través de la sanción, pero hay formas de discriminación institucionalizadas, como la regulación de la apariencia de los alumnos</p> <p>Se atienden los casos de abuso de poder de los docentes, aunque no hay consecuencias para estos</p> <p>Se tratan de resolver los conflictos a través de la mediación de los directivos junto con los familiares y los alumnos implicados</p> <p>Hay programas incluyentes de prevención y atención de alumnos en situación de riesgo, pero el operativo mochila segura no se alinea con los derechos humanos</p>	<p>El plantel estudiado tiene ligas con instancias que atienden a estudiantes con problemas de conducta o en situación de riesgo; también vínculos con otros planteles para la realización de concursos culturales y torneos deportivos</p> <p>El apoyo a las familias se da por medio de becas</p>
---	---	---	---

Fuente: Rodríguez-Figueroa (2019).

En resumen, el bachillerato tecnológico estudiado no adopta un enfoque de derechos humanos, inclusión, democracia y paz, pero sí realiza algunas acciones que coadyuvan a la mejora de la convivencia. El proyecto educativo institucional del bachillerato estudiado está enfocado en aumentar el aprovechamiento escolar, disminuir la reprobación y el abandono escolar. La gestión de la convivencia escolar en el plantel no es una prioridad; se trabaja de manera tangencial a la regulación de la disciplina escolar y a la labor académica del plantel, principalmente, por medio de actividades, concursos y torneos que abonan a las relaciones entre pares.

Otras acciones institucionales que buscan mejorar el clima del aula son los “convivios”, los cuales intentan romper con la cotidianidad de las clases y convertirse en un espacio de armonía entre los estudiantes y sus docentes, aunque aquellos continúan conviviendo con sus mismos subgrupos informales. La ceremonia de honores a la bandera se celebra todos los lunes en ambos turnos como una forma de inculcar una cultura cívica, aunque desde una perspectiva restrictiva de esta.

Los docentes recurren a los trabajos en equipo como una estrategia transversal para mejorar la convivencia; también, buscan reflexionar con sus alumnos sobre problemáticas, y algunos llevan a cabo actividades socioemocionales del programa Construye T. Este programa lo desarrollan la Secretaría de Educación Pública y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en México. Promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales en los jóvenes de educación media superior pública mediante actividades didácticas, deportivas y culturales para mejorar su bienestar presente y futuro.

Las áreas que mayor relación tienen con la promoción de una sana convivencia escolar son tutorías y orientación educativa, que llevan un curso semanal con cada

grupo en el que se tratan asuntos relacionados con la temática. Una figura muy importante en la supervisión de la disciplina son los prefectos. Los vigilantes son la figura encargada de la seguridad escolar, aunque su labor en el centro se limita a permitir o impedir el acceso y la salida de personas del plantel.

Los resultados indican que en este plantel hay una desconexión entre la gestión de la convivencia y las prácticas interrelacionales que los estudiantes realizan en su cotidianidad, porque a estos les motiva y engancha lo que denominan carrilla y relajo, mientras que a la escuela le interesa el control de la disciplina y mejorar el aprovechamiento escolar. La escuela y su marco institucional no dialoga con la cultura de los estudiantes, de ahí la ineffectividad de las –de por sí limitadas– acciones de gestión sobre la convivencia que buscan implementar.

Comparación de los planteles

La comparación de los dos planteles se basa en ambas definiciones de convivencia escolar, es decir, como prácticas interrelacionales y como políticas y prácticas institucionalizadas o de gestión (ver la tabla 4).

Tabla 4. Comparación de la convivencia como prácticas interrelacionales

Plantel	Con bajos niveles de violencia	Con altos niveles de violencia
Percepción de la convivencia	En general, fue positiva tanto de estudiantes, docentes, directivos y familiares, aunque hubo un par de grupos que reportaron que la convivencia era mala Los problemas de inseguridad y violencia más bien ocurren en el exterior del plantel	Docentes y directivos en un inicio comentaron que la convivencia era buena, pero después fue cambiando la percepción hasta comentar que las relaciones entre los estudiantes eran tensas e incluso al borde de más peleas campales como ocurrió en el turno vespertino
Espacio aula/curso	Depende de cómo se relacionan entre los distintos subgrupos informales de estudiantes a su interior, pero la mayoría dijo que tal relación es buena	Los estudiantes reportaron diferencias por grupos; en algunos mencionaron que la convivencia era buena, en otros regular y en otros mala, lo cual también depende de la relación entre los subgrupos escolares Las prácticas cotidianas son platicar, ayudarse con las tareas, mostrarse contenidos del teléfono móvil y trabajar en equipo
Espacio escolar	Se convive en el receso y en los clubes deportivos y culturales. Los estudiantes comentaron que disfrutaban los clubes y mejoran su clima escolar	Se convive en la cancha deportiva (solo los hombres) y sus alrededores, cada quien generalmente con sus respectivos subgrupos, y también a través de algunos concursos y torneos organizados por el subsistema, así como en actos como el día del estudiante
Espacio sociocomunitario	Robos, acoso, peleas e incluso un intento de violación ocurrieron en los alrededores del plantel, cometidos por personas externas a este	Hay poca convivencia en el espacio comunitario porque está prohibido salir del plantel en horas de clase y porque están físicamente aislados de la ciudad; básicamente se limita a esperar el camión juntos

Violencias	Dentro del plantel se dan insultos y juego rudo, aunque su frecuencia no es alta Hay violencia estructural al condicionar el acceso al plantel a través de la regulación de la apariencia del alumnado	Hay diversas formas de violencia que van desde la verbal hasta la física Se observaron un par de peleas campales (entre muchos estudiantes) durante la investigación Hay constates amenazas entre alumnos y también se impide el acceso a la escuela por motivos de apariencia, lo que constituye violencia estructural
------------	---	---

Para reportar y valorar la convivencia como prácticas institucionalizadas, utilizamos la escala de evaluación de la convivencia escolar de Fierro-Evans y colaboradores (2013b), la cual considera la forma en que se gestiona la convivencia en los centros educativos y sus resultados se reflejan en seis niveles: muy bajo, bajo, medio-bajo, medio, medio-alto y alto; cada uno de estos niveles tiene una ponderación cualitativa que sintetiza los resultados de la evaluación. En la tabla 5 se presentan los resultados de los dos planteles.

Tabla 5. Comparación de la convivencia como políticas y prácticas institucionalizadas que la regulan

Plantel	Con bajos niveles de violencia	Con altos niveles de violencia
Valoración general	Nivel medio alto	Nivel medio bajo
Reconocimiento y atención a la diversidad	Nivel medio bajo: en escasas ocasiones se consideran necesidades y diferencias individuales de los estudiantes, ya que canalizan a los alumnos con necesidades especiales a otro bachillerato, aunque sí apoyan a aquellos con bajo rendimiento académico y brindan facilidades a las alumnas embarazadas	Nivel medio bajo: en pocas ocasiones se toman en cuenta necesidades y diferencias del estudiantado; no se aprovecha la diversidad como recurso pedagógico, pero sí se acepta a estudiantes con necesidades educativas especiales y se les evalúa con base en sus capacidades; también se apoya a alumnos con bajo rendimiento escolar a través de tutorías
Buen trato	Nivel medio: en su mayoría la relación entre profesores y alumnos es de respeto, pero hay un par de docentes que insultan reiteradamente a los estudiantes. Aunque algunos maestros toman medidas para mejorar las relaciones sociales dentro de sus aulas, hay otros que no lo hacen	Nivel medio bajo: aunque la mayoría de los docentes se relacionan con los alumnos con respeto, hay un par de personas del personal de la escuela que insultan a los estudiantes. Pocos maestros toman medidas para mejorar el clima del aula. La relación entre docentes y directivos es buena, pero hay cierta separación por edades
Normas	Nivel medio alto: para su elaboración consultan a algunos miembros de la comunidad escolar, aunque de manera restringida. El reglamento es conocido por todos los actores escolares y tienen procedimientos claros para su aplicación, pero no se ha incorporado la reparación del daño y las sanciones pedagógicas	Nivel bajo: no se consulta a la comunidad escolar; el reglamento es conocido, pero no cuentan con procedimientos claros para su aplicación, sino que depende del criterio del director, además de que no se han incorporado la reparación del daño y las sanciones pedagógicas en la regulación de la disciplina
Participación, la corresponsabilidad y la mejora de la enseñanza	Nivel medio: se promueve la participación del estudiantado por medio de actividades culturales y deportivas; se incluye a los familiares para apoyar los alumnos con problemáticas, pero se restringe el papel de ambos en la toma de decisiones organizativas. A través del trabajo colegiado, se revisan las prácticas de enseñanza, pero no todos los docentes lo aplican en sus aulas	Nivel bajo: no hay condiciones institucionales para promover la participación del alumnado, pero hay algunas iniciativas aisladas al respecto. No se toma en cuenta la opinión de los estudiantes en la toma de decisiones y las oportunidades de participación se remiten a los concursos y torneos organizados por el subsistema

Manejo de los conflictos	Nivel medio alto: se tienen procedimientos claros y conocidos para la atención de los conflictos; hay un ambiente en general positivo para resolverlos por la vía pacífica, pero existen algunos conflictos que no se resuelven, ya que, por cuestiones sindicales, no hay consecuencias para docentes que cometen faltas contra el alumnado	Nivel medio: las problemáticas de indisciplina, discriminación y violencia se tratan de resolver a través de la sanción, la cual es determinada por el director de la escuela; se busca resolver algunos conflictos graves por medio de la mediación de los directivos, junto con los familiares y los alumnos implicados, y se atienden los casos de abuso de poder de los docentes, pero no hay consecuencias para estos
--------------------------	--	--

La valoración general del bachillerato con bajos niveles de violencia es que su gestión de la convivencia se encuentra en un nivel medio alto, lo cual, de acuerdo con la escala conceptual propuesta por Fierro y colaboradores (2013b), significa que

... ha tomado decisiones relativas a atender la convivencia en la mayor parte de las áreas evaluadas y realiza suficientes prácticas que favorecen el buen trato, la participación y la corresponsabilidad así como la inclusión de todos los alumnos. Hay una atención constante a la atención a la prevención de conductas de riesgo gracias a la actuación de la mayor parte de los miembros de comunidad educativa (p. 115).

En cambio, el plantel con altos niveles de violencia se encuentra en un nivel medio bajo, que significa que la “escuela atiende de manera desigual algunas de las áreas evaluadas en este instrumento como el buen trato, la participación y corresponsabilidad o la atención a la diversidad” (Fierro-Evans *et al.*, 2013b, p. 115).

Como era de esperarse, la gestión de la convivencia, según estos parámetros, es mejor (medio alto) en el plantel con menos niveles de violencia que en el que tiene más presencia de violencia escolar (medio bajo). El plantel con bajos niveles de violencia es una escuela con cuatro veces más estudiantes que la que reporta altos niveles, pero también tiene más recursos materiales y humanos; por ejemplo, una maestra de tiempo completo está encargada de varias de las actividades de convivencia a través del programa Construye T, que en el otro plantel es la orientadora educativa con menos horas laborales y que tiene que atender muchos casos de estudiantes al día. Sin embargo, no todo es atribuible a los recursos, sino también a la importancia que se le otorga a la convivencia como uno de los pilares de la educación. En las entrevistas a docentes y directivos era notorio que en el primer bachillerato se le daba mayor relevancia y, con ello, se ponían en marcha más actividades respecto a estos temas que en el segundo.

Aun así, la gestión de la convivencia no era del todo opuesta; se comparte que se le da una primacía a la disciplina por encima de esta; que hay un enfoque en la vigilancia de los estudiantes a través de la figura de los prefectos; que los reglamentos siguen regulando la apariencia del alumnado; que hay tipos de violencia como los insultos y el juego rudo que están naturalizados y no se ven como violentos; que la prioridad de ambos planteles es atender a indicadores como la eficiencia terminal, disminuir la reprobación y el abandono, así como mejorar los resultados de sus alumnos en los exámenes estandarizados como Exani-II, lo cual, evidentemente, no es negativo, sino que el resto de la labor educativa, más integral, como aprender a ser y aprender a vivir juntos, se ve opacada por ellos.

Si bien no podemos generalizar a partir de estos dos casos, aquí presentamos evidencia empírica de que la promoción activa por parte de docentes y directivos de mejores relaciones interpersonales en los planteles sí tiene un impacto en el surgimiento de situaciones de violencia entre el alumnado e, incluso, en la percepción del clima escolar que tiene la comunidad educativa.

Debate teórico

Con la revisión de los dos casos de estudio, buscamos dejar evidencia del tipo de resultados y el impacto que causan las decisiones y fundamentaciones teóricas de los estudios sobre convivencia escolar. Si bien en los dos casos de estudio recurrimos a la misma definición de Fierro-Evans (2013), en la primera investigación, que corresponde al centro escolar con bajos niveles de violencia, no logramos captar del todo las prácticas interrelacionales o la convivencia en la vida cotidiana del alumnado, porque usamos como un marco teórico más amplio la Matriz Unesco de indicadores de Convivencia Escolar (Hirnas y Carranza, 2009). No fue sino hasta la redacción de los resultados que nos percatamos de que la información se centraba en las prácticas institucionalizadas de gestión de la convivencia debido a que los indicadores de la matriz están enfocados en ello. En la segunda investigación, que tuvo lugar en el bachillerato con altos niveles de violencia, incluimos diversas herramientas de obtención de información para captar de modo inductivo las prácticas cotidianas de convivencia, lo cual dio como resultado dos estudios paralelos que, al final, logramos sintetizar, pero cuya elaboración requirió diversos instrumentos y la recaudación de múltiples datos, porque amplía la cantidad de aspectos a observar con diversos niveles de análisis y elonga el trabajo de campo.

Reiterando, el problema con las definiciones de convivencia escolar que se pueden encontrar en la literatura sobre la temática radica en sus “diversos y aún contradictorios significados, creando confusión e incluso enfrentando una deliberada ambigüedad en el uso del lenguaje” (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019, p. 2), lo cual origina un efecto de torre de Babel entre quienes investigan el tema y que cada quien investigue diferentes aspectos de la vida escolar, porque se ha identificado “como sinónimo de clima escolar, como antídoto de la violencia escolar, como sustituto de reglamentos de disciplina con un enfoque punitivo, o bien, como una oportunidad para construir relaciones y procesos democráticos en las escuelas” (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019, p. 2).

A continuación, abordaremos tres debates en torno al concepto de convivencia: si se entiende como prácticas interrelacionales o como gestión de la misma convivencia, si tiene una connotación positiva o neutra, y si se incluye la violencia escolar, o no.

En su revisión del concepto, Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) lo definen de la siguiente forma: “Nos pronunciamos por una definición de convivencia escolar en un sentido amplio, lo que significa apuntar a construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar, a partir de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto” (p. 2), la cual literalmente habla de prácticas pedagógicas y de gestión, es decir, en ella se deja fuera a las prácticas interrelacionales. No concordamos con esta definición, porque convivir no es igual a aprender a vivir juntos. Consideramos que es indispensable analíticamente hacer esta distinción, ya que relacionarse en la escuela no es lo mismo que tomar medidas institucionales para regular o mejorar esas relaciones.

En cambio, las investigaciones sobre la temática que se realizan en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) usan el concepto como prácticas interrelacionales; por ejemplo: “La convivencia está formada por una trama de relaciones personales y sociales de los actores educativos que constituye la cotidianidad de la escuela” (Bazdresch, 2009, p. 62), o la siguiente: la “convivencia escolar es entendida como resultado de las relaciones que se establecen en la cotidianidad de la escuela entre los niños y niñas, docentes, directivos y demás personal de la misma” (Gollás, 2016, p. 17), que hablan de las relaciones entre todos los miembros de la entidad escolar. A partir de este estudio, definimos la convivencia como prácticas interrelacionales en los procesos educativos.

El segundo debate es si la convivencia debe ser adjetivada de manera positiva (democrática, inclusiva, participativa o pacífica) o si su adjetivación debiera ser neutra para captar una gama de comportamientos más amplia. Quienes abogan por que debe ser positiva argumentan que el término convivir apareció a principios del siglo XX “para describir una ‘Edad de Oro’ durante la Edad Media en que musulmanes, judíos y cristianos fueron capaces de establecer relaciones pacíficas, a pesar de diferencias y tensiones, durante los siete siglos en que los musulmanes gobernaron el sur de España” (Carbajal, 2013, p. 14). Sin embargo, la Real Academia Española (RAE) define convivir simplemente como “vivir en compañía de otro u otros”, lo que implica que hay una relación, pero no está adjetivada.

En este trabajo adoptamos esta segunda acepción no por tratarse de la RAE, sino porque su adjetivación debería hacerse *a posteriori*, partiendo de las situaciones concretas de acuerdo con los resultados de las investigaciones que reflejen lo que ocurre en la cotidianidad de los centros escolares. Lo anterior puede tener una amplia gama de matices que pueden ser democráticos, inclusivos y pacíficos, o bien, autoritarios, excluyentes y violentos, así como una múltiple combinación de todos estos y con ello “dejar de lado énfasis prescriptivos sobre un tipo de convivencia definido, para dar paso al análisis de la convivencia existente en términos de la vida cotidiana que propone Ágnes Heller” (Bazdresch, Arias y Perales, 2014, p. 92).

El tercer debate, relacionado con el segundo, es sobre si, al hablar de convivencia escolar, se deben incluir los comportamientos violentos que ocurren en los espacios educativos. La propuesta de Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) es interesante porque señala que este tipo de comportamiento tiene que considerarse desde la resolución de conflictos: “Es el manejo que se haga del mismo lo que determinará que tenga un sentido formativo y por tanto apunte a la convivencia, o bien desemboque en violencia” (p. 11). Esta mirada así lo considera porque está hablando desde la gestión de la convivencia y desde ese ángulo resulta pertinente.

En cambio, desde la visión de la convivencia como prácticas interrelacionales, “la violencia sí se constituye como la contraparte del ideal de convivencia escolar, y que por ello mismo es un elemento que proporciona información acerca del tipo de convivencia que se presenta en una escuela” (Gollás, 2016, p. 17), es decir, el incluir la violencia escolar permite ampliar el abanico de prácticas cotidianas que constituyen la forma de relacionarse entre las personas de la comunidad educativa y, por lo tanto, es pertinente incorporarla a los estudios sobre convivencia.

CONCLUSIONES

Con la presentación de los dos casos de estudio buscamos mostrar el impacto de la teoría en las investigaciones empíricas y evidenciar la necesidad de una reformulación del concepto de convivencia escolar, así como de realizar recortes teóricos y metodológicos para estudiar fragmentos de este vasto objeto de estudio.

La definición retomada en esta investigación (Fierro-Evans, 2013), que incluye su sentido como prácticas interrelacionales y como gestión de la convivencia, tiene la ventaja de abordar el objeto de estudio desde una concepción amplia, no solo desde la perspectiva de la institución, sino que permite ver cómo los estudiantes también trastocan, eluden, quebrantan y transforman las estructuras en las que se desenvuelven en su cotidianidad. La desventaja es que amplía demasiado la variedad de aspectos a observar, que corresponden a niveles y enfoques de análisis distintos, y vuelve complejas las investigaciones al tener que usar diversas técnicas de recolección de información, lo que multiplica el trabajo de campo y de análisis de manera significativa.

La matriz Unesco (Hirmas y Carranza, 2009) es un elemento muy útil si se retoma como un tipo ideal de gestión de la convivencia escolar para entender este fenómeno como su gestión y el desarrollo de proyectos de intervención, ya que ayudó en ambos estudios de caso a observar aspectos que no se hubieran explorado en esta investigación, pero es tan exhaustiva que hay varios indicadores que se traslapan y hay otros que se pueden desagregar. Asimismo, encontramos que no es conveniente usar los indicadores a través de instrumentos estructurados, como los cuestionarios, ya que las respuestas tienden a la deseabilidad social.

En conclusión, proponemos distinguir la convivencia escolar de su gestión, para lo cual presentamos la siguiente definición: la convivencia escolar son las diversas y múltiples prácticas interrelacionales subjetivadas que ocurren en la cotidianidad de los contextos educativos (que incluso pueden ser virtuales o a distancia), es decir, entendemos la convivencia como “vivir juntos” y se puede vivir juntos de muchas maneras y justo ello es el objeto de estudio. Mientras, a la gestión de la convivencia en un sentido amplio la denominamos *educación en y para la convivencia*, porque implica educar *en* la convivencia dentro de los centros educativos de manera transversal y educar *para* la convivencia fuera de la escuela como competencias prosociales; en ese caso, consideramos adecuado usar la definición de Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019), ya que la considera como un proceso de construcción de paz entre la comunidad escolar:

... lo que implica educar *en* la convivencia de manera que esa omnipresencia de la que se ha hablado sea aprovechada y gestionada de forma que la escuela se convierta en un espacio donde se promuevan constante y continuamente relaciones saludables entre todos los miembros de la comunidad escolar, pero también educar *para* la convivencia con las personas fuera del plantel, donde se les provea de competencias prosociales para que como ciudadanos tengan herramientas para basar sus interacciones en valores como la paz, la inclusión y la democracia (Rodríguez-Figueroa, 2019, p. 375).

Ambos conceptos permiten ver dos lados del mismo problema: uno desde la cotidianidad, en especial desde la mirada puesta en el alumnado, y el otro desde la mirada institucional sobre lo que se hace o se deja de hacer al respecto, ya que “los adolescentes y jóvenes tienen un mundo separado de los adultos, y en la cultura del colegio

crean sus propios valores, reglas y jerarquías” (Weiss, 2015, p. 1259). Además, se considera importante llamar convivencia escolar a tales prácticas interrelacionales para no perder de vista que estas en sí mismas constituyen uno de los pilares de la educación, aprender a vivir juntos; no solo son prácticas que ocurren en los espacios educativos, sino que ellas requieren formar parte del quehacer pedagógico para potenciarlas y mejorarlas.

No coincidimos del todo con que “estilos y prácticas de gestión de los actores escolares son elementos que producen distintas formas de convivencia” (Fierro-Evans *et al.*, 2013a, p. 107), porque le resta agencia a los estudiantes, “como si ellos no crearan y recrearan prácticas de manera autónoma, en formas distintas o incluso en contra de lo que se plantea desde la gestión escolar y no sólo en los intersticios de los planteles, sino también enfrente a los propios docentes y directivos” (Rodríguez-Figueroa, 2019, p. 374); incluso, es necesario estudiar esas prácticas interrelacionales para poder valorar la efectividad de la gestión de la convivencia, ya que “el proceso de aprendizaje en el educando se estructura mediante una lógica propia que no siempre coincide con la del educador” (Rockwell, 1995, p. 16).

También, podemos optar por una perspectiva que incluya ambas concepciones, que sería la mirada sociocultural, en la que se busquen las relaciones entre la estructura y la acción social, como pretendió el segundo estudio de caso (Rodríguez-Figueroa, 2019), pero, como ya mencionamos, se amplía demasiado el espectro de elementos que se deben observar. Desde este punto de vista, las estructuras sociales no solo limitan la acción social; también la posibilitan (Giddens, 1998), y la acción social subjetivada reproduce, reconfigura e incluso transforma esas estructuras, todo en un contexto social específico. En la figura 1 presentamos la propuesta para el estudio de la convivencia escolar desde la mirada sociocultural que utilizamos en el segundo de los casos.



Figura 1. Marco teórico para el estudio de la convivencia escolar desde la perspectiva sociocultural (Rodríguez-Figueroa, 2019, p. 35).

Como advertimos en los dos casos, la gestión de la convivencia efectivamente impacta en las relaciones interpersonales escolares: cuanto mayor peso se le da y más acciones se realizan desde la dirección escolar y la docencia, se presentan relaciones más sanas, y viceversa; sin embargo, las prácticas de los estudiantes suelen desbordar aquello que se gestiona desde la institución, por ejemplo, que se relacionan a través de subgrupos escolares informales, que les guste hacer bromas constantes llamadas “carrilla” y que les gusta saltarse las normas escolares para “echar relajo”.

En los resultados del segundo caso, que exponemos como ejemplo de un estudio llevado a cabo desde la perspectiva sociocultural, encontramos que en el plantel con altos niveles de violencia hay una desconexión entre la dimensión interpersonal de la convivencia escolar y su dimensión institucional-estructural, como se muestra en la figura 2.

(Des)conexiones entre niveles de análisis

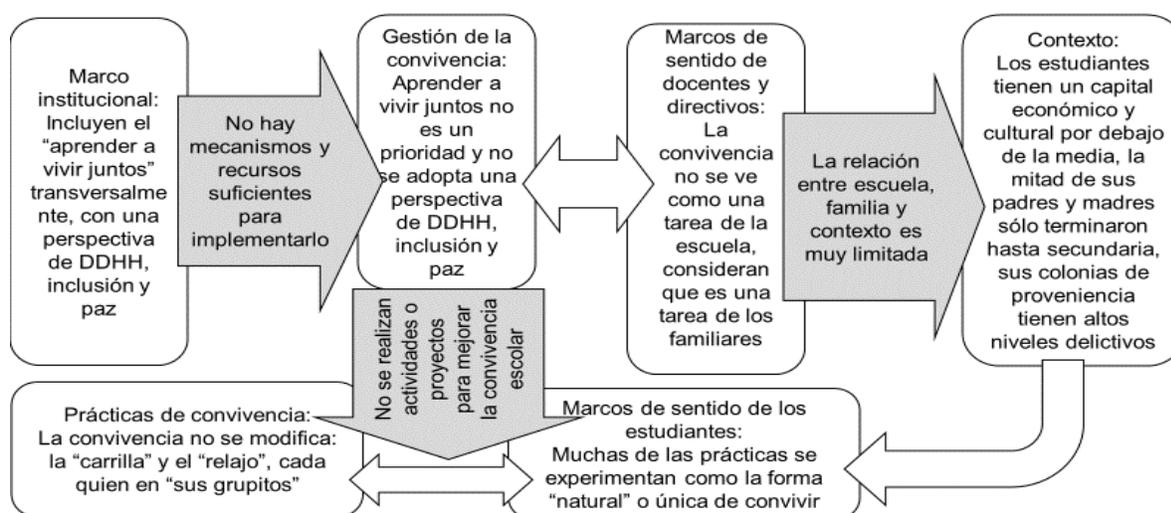


Figura 2. Desconexión entre la gestión de la convivencia y las prácticas interrelacionales en un bachillerato.

Existen desconexiones entre la gestión de la convivencia y las prácticas relacionales en ese plantel porque, primero, desde la estructura institucional del subsistema no hay mecanismos y recursos suficientes y adecuados para la implementación de las acciones a favor de las relaciones entre el alumnado; segundo, aunque el marco educativo nacional incluye el “aprender a vivir juntos” como una tarea de la educación, la escuela no considera algo prioritario la mejora de la convivencia; solo se trabaja en ella de manera tangencial, y se enfoca en la disciplina, el orden y las sanciones punitivas; tercero, el personal docente y directivo considera que eso es una tarea de los padres de familia o apoderados; por lo tanto, creen que las problemáticas sobre este tema son propias del nivel socioeconómico y el contexto del que provienen los estudiantes, de ahí que no pongan en práctica acciones o proyectos centrados en la mejora de la convivencia; y cuarto, el relajo y la carrilla son las dos formas principales en las que conviven los alumnos y tienen una relación incluso opuesta al modo en que la institución espera que los alumnos se comporten; esas formas son vistas por los estudiantes como “normales” o “naturales” para relacionarse.

En otras palabras, las prácticas de convivencia continúan siendo la carrilla y el relajo en subgrupos informales ante la falta de acciones por parte de la escuela para fomentar la paz, la inclusión, la participación democrática y la vivencia de los derechos humanos. Esto se debe a que no se tienen recursos suficientes para hacerlo y los docentes y directivos creen que es tarea de los familiares, mientras que el contexto social del que proviene el alumnado sigue promoviendo esas formas de convivencia que perciben como normales.

Para cerrar, solo queda reiterar la necesidad de distinguir la convivencia escolar de su gestión y entender que ambas están íntimamente relacionadas, de ahí que sea indispensable estudiarlas de manera conjunta para ver cómo influye una a otra en un contexto social determinado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bazdresch Parada, M. (2009). La vida cotidiana escolar en la formación valoral: un caso. *Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar*, vol. 7, núm. 2, pp. 49-71. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol-7num2/art3.pdf>
- Bazdresch Parada, M., Arias Castañeda, E. y Perales Franco, C. (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. Guadalajara: ITESO.
- Cano Valverde, M. del R. y Reyes Ruiz, M. T. (2015). Educación emocional para vivir en paz. Estudiantes de educación media superior. *Ra Ximhai. Publicación Cuatrimestral de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable*, vol. 11, núm. 1, p. 209. <http://dibpxy.uaa.mx/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=111811483&lang=es&site=ds-live&scope=site>
- Carbajal Padilla, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas: apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 6, núm. 2, pp. 13-35.
- Chávez Romo, C., Gómez Nashiky, A., Ochoa Cervantes, A. de la C. y Zurita Rivera, Ú. (2016). *La política nacional de convivencia escolar de México y su impacto en la vida en las escuelas de educación básica* (A. Gómez Nashiky, A. Ochoa Cervantes y Ú. Zurita Rivera [eds.]). Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia. <http://investiga.uned.ac.cr/revistas/index.php/posgrado/article/view/1483>
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, G., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M.-A., Sing, K., Stavenhagen, R., Won Sur, M. y Nanzhao, Z. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI* (J. Delors [ed.]). México, DF : Librería Correo de la Unesco.
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, vol. 18, núm. 1, pp. 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1->
- Fierro-Evans, M. C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 40, pp. 1-18. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000100005&nrm=iso
- Fierro-Evans, M. C., Tapia García, G., Fortoul Ollivier, M. B., Martínez Parente Zurbirán, R., Macouzet del Moral, M. M. y Jiménez Muñoz-Ledo, M. C. (2013a).

- 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*, vol. 6, núm. 2, pp. 103-124.
- Fierro-Evans, M. C., Tapia García, G., Fortoul Ollivier, M. B., Martínez Parente Zubián, R., Macouzet del Moral, M. M. y Jiménez Muñoz-Ledo, M. C. (2013b). *Guía de autodiagnóstico. Conversar sobre la convivencia en la escuela*. Red Iberoamericana de Convivencia Escolar. <http://www.convivenciaescolar.net/encuesta/>
- Giddens, A. (1998). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración* (2da reimpr.). Amorrortu Editores.
- Gollás Núñez, I. Y. (2016). *Las prácticas sociales que caracterizan la convivencia cotidiana de la escuela primaria pública*. Guadalajara: ITESO.
- Gómez Nashiki, A. y Zurita Rivera, Ú. (2013). El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias. En A. Furlán y T. C. Spitzer Schwatz (eds.). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Heller, Á. (1998). *Sociología de la vida cotidiana* (5a. ed.). Barcelona : Ediciones Península.
- Hirmas, C. y Carranza, G. (2009). Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela. En *III Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la Paz, la Convivencia Democrática y los Derechos Humanos* (pp. 56-136). Salesianos Impresores.
- Palma Sepúlveda, R. (2011). Estudio comparativo sobre experiencias educativas de convivencia escolar y prevención de la violencia escolar en América Latina y el Caribe. En *IV Jornadas de Cooperación Iberoamericana sobre Educación para la Paz, la Convivencia Democrática y los Derechos Humanos* (pp. 70-113.). ORELAC/Unesco Santiago.
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell (ed.). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez-Figueroa, H. M. (2019). *La convivencia escolar desde la perspectiva sociocultural*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. <http://hdl.handle.net/11317/1798>
- Rodríguez-Figueroa, H. M. (2015). *El papel de la gestión de la convivencia escolar en un bachillerato tecnológico del estado de Aguascalientes*. Tesis de maestría en Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Aguascalientes-Centro de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Weiss, E. (2015). Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México. *Educ. Pesqui.*, vol. 41, número especial, pp. 1257-1272. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144889>
- Zalpa, G. (2011). *Cultura y acción social. Teoría(s) de la cultura*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes/Plaza y Valdés.