

Culturas de violência, culturas de paz

Da reflexão à ação de educadores,
operadores do Direito e defensores
dos direitos humanos

Cândido Alberto Gomes
Grasiele Augusta Ferreira Nascimento
Sonia Maria Ferreira Koehler
Organizadores

Copyright © da Editora CRV Ltda.

Editor-chefe: Railson Moura

Diagramação e Capa: Editora CRV

Foto da Capa: Stock.XCHNG

Revisão: Prof^a Marcilene Rodrigues Pereira Bueno (UNISAL/ Lorena)

Conselho Editorial:

Prof. Dr. Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR - RO) Prof. Dr. Jailson Alves dos Santos (UFRJ)
Prof. Dr. Antônio Pereira Gato Júnior (UFRRJ) Prof. Dr. Leonel Severo Rocha (URI)
Prof. Dr. Carlos Frederico Domingues Avila (UniCeub) Prof. Dr. Lourdes Helena da Silva (UFV)
Prof. Dr. Carmen Tereza Velanga (UNIR - RO) Prof. Dr. Josania Portela (UFPI)
Prof. Dr. Celso Conti (UFSCAR - SP) Prof. Dr. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UNIR - RO)
Prof. Dr. Gloria Fariñs León (Universidade de La Havana – Cuba) Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL - MG)
Prof. Dr. Francisco Carlos Duarte (PUC-PR) Prof. Dr. Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFS)
Prof. Dr. Guillermo Arias Beatón (Universidade de La Havana – Cuba) Prof. Dr. Solange Helena Ximenes-Rocha (UFPA)
Prof. Dr. João Adalberto Campato Junior (FAP - SP) Prof. Dr. Sydione Santos (UEPG PR)
Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA) Prof. Dr. Tânia Suely Azevedo Brasileiro (UNIR - RO)

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

C974

Culturas de violência, culturas de paz: da reflexão à ação de educadores, operadores do Direito e defensores dos direitos humanos / Cândido Alberto Gomes, Grasiële Augusta Ferreira, Sonia Maria Ferreira Koehler (organizadores). - 1.ed. - Curitiba, PR: CRV, 2012. 341p. ISBN 978-85- 8042-508-6

1. Jovens e paz - Brasil. 2. Direitos humanos - Brasil. 3. Integração social - Brasil. 4. Jovens - Educação - Cooperação internacional. I. Gomes, Cândido Alberto. II. Ferreira, Grasiële Augusta. III. Koehler, Sonia Maria Ferreira.

12-6680. CDD: 305.230981
CDU: 316.346.32-053.2

13.09.12 28.09.12

039125

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004, 2012

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora CRV
Todos os direitos desta edição reservados pela:

Editora CRV
Tel.: (41) 3039-6418
www.editoracrv.com.br
E-mail: sac@editoracrv.com.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
<i>Dr. Lucien André Muñoz</i>	
OS INCOMODADOS QUE MUDEM O MUNDO!	11
<i>Sonia Maria Ferreira Koehler</i>	
PARTE I	
JOVEM, VIOLÊNCIA E CENÁRIOS: a educação na escola	15
ADOLESCÊNCIA: conceito em busca da realidade?	17
<i>Cândido Alberto Gomes</i>	
DUELO EN LA VIOLENCIA INTERPERSONAL: duelo en las manifestaciones de violencia educativa	47
<i>Carla Paola Aparicio Barrenechea</i>	
LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DE SU SITUACIÓN EN EL GRUPO. UN LUGAR DE PERTENENCIA PARA CADA UNO. DATOS SOCIOMÉTRICOS	73
<i>Maria Jesús Comellas Carbó</i>	
LAS INTERACCIONES ESCOLARES COMO CONTEXTO DE CONSTRUCCIÓN DE LA COVIVENCIA EN ESCUELAS PRIMARIAS Y SECUNDARIAS	93
<i>Azucena Ochoa Cervantes</i> <i>Evelyn Diez-Martínez</i>	
EDUCAÇÃO SOCIAL ENTRE REDES AFETIVAS E INSTITUCIONAIS	113
<i>Geraldo Caliman</i>	
A VIA DA EDUCAÇÃO E AS PERSPECTIVAS DE HUMANIZAÇÃO NO CONTEXTO DA PÓS-MODERNIDADE	135
<i>Adelino Francisco Oliveira</i>	
A CONSTRUÇÃO DA MORALIDADE E A FORMAÇÃO DE SUJEITOS ÉTICOS: contribuições da Psicologia Genética para a educação escolar	151
<i>Adriana Maria Corder Molinari</i>	

PARTE II

DIREITOS HUMANOS: para que a corda não arrebente sempre do lado mais fraco 163

DOS DIREITOS HUMANOS: por uma arquitetônica crítica e compreensiva..... 165
Edivaldo Bortoleto

PRÁTICAS DE DIREITOS HUMANOS E AS CONTEMPORÂNEAS POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE DROGAS NO BRASIL..... 187
Pedro Paulo Gastalho de Bicalho

“CONTEMPORANEIDADE DA PRÁTICA DO BULLYING-CYBERBULLYING: violência que atinge a dignidade da condição humana” 201
Grasiele Augusta Ferreira Nascimento
Maria Aparecida Alkimin
Regina Vera Villas Bôas

FILOSOFIA E SEXUALIDADE NO ENSINO MÉDIO: o desafio da diversidade e o combate à homofobia 223
José Trasferetti

VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA A CRIANÇA E O ADOLESCENTE NO MARCO DA PRECARIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DE TRABALHO..... 235
Guilherme Guimarães Feliciano

MEDIDAS PARA O COMBATE AO TRÁFICO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES PARA FINS DE EXPLORAÇÃO SEXUAL..... 265
Ana Maria D'Ávila Lopes

EVALUACIÓN Y AUDITORÍA DE LOS DERECHOS DE LA MUJER A TRAVÉS DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES Y OTRAS ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES 281
Pilar Jiménez Tello

PARTE III

RUMO ÀS SOLUÇÕES 295

VISÃO E POLÍTICAS INTEGRADAS NO ATENDIMENTO À VIOLÊNCIA ESCOLAR OU POR QUE OS MALES DE PANDORA NÃO SE RESOLVEM COM D. QUIXOTE..... 297
Alvaro Crispino
Mariana Lamego

CHEGANDO À FOZ DO RIO 319
Cândido Alberto Gomes

SOBRE OS AUTORES.....335

REFERENCIAS

- BARTOLOMÉ, Lilia I. "La pedagogía crítica y la educación de los profesores y profesoras: Radicalización del profesorado futuro" en Mc Laren, Peter i Kincheloe, Joe (eds.) *Pedagogía Crítica*. De qué hablamos, dónde estamos. Barcelona. Graó. 2008
- CASTILLO, G. *El adolescente y sus retos*. La aventura de hacerse mayor. Madrid: Pirámide. 2009
- CLIFFORD, Valerie *Does the use of Journals as a Form of Assessment put into Practice Principles of Feminist Pedagogy?* Gender and Education. 14: 2, 109-121. 2002
- COMELLAS M. J. & Lojo, Mirta. *Un cambio de mirada para afrontar y prevenir la violencia en las escuelas*. Octaedro. Barcelona. 2009
- COMELLAS, María Jesús "Las actitudes educativas de la familia y su entorno en el primer año de vida" en VV.AA. *El primer año de vida* Barcelona. Cim. 75-81. 2001
- DALLOZ DANIELLE. *Où commence la violence*. Paris: Albin Michel. 2003
- DEFRANCE, B. *Sanctions et discipline à l'école*. Paris: La découverte. 2003
- DUBET, F. *Le déclin de l'institution*. Paris. Editions du Seuil. 2002
- HIRTT, N. *L'école de l'inégalité*. Bruxelles. Éditions Labor. 2004
- FUENTES, María Jesús. "Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y la adolescencia" en López, Félix; Etxebarria, Itziar; Fuentes M^a Jesús i Ortiz, M^a José (Coords.) *Desarrollo afectivo y social*. Madrid. Pirámide. 2001
- LOJO, Mirta. *El gènere en el sistema de representacions del professorat d'educació secundària*. Treball de recerca del Programa de Doctorado "Qualitat i Innovació en Processos Educatius" dirigido por la doctora María Jesús Comellas. Documento policopiado, depositado en la Biblioteca de Humanidades de la Universidad Autónoma de Barcelona. 2002
- MERLE PIERRE. *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit*. Paris: Puf. 2005
- NORTHWAY, M.L. / Weld, L. *Test sociométrico*. Buenos Aires. Paidós. 1967
- Perinat, Adolfo. *Desenvolupament i aprenentatge*. Barcelona. UOC.1995
- Perinat, Adolfo. *Psicología del desarrollo*. Un enfoque sistémico. Barcelona. UOC. 2003
- QUEIROZ, J.M. *L'école et ses sociologies*. Paris. Armand Collin 2006
- RAVEAUD Maroussia.. *De l'enfant au citoyen*. Paris: Puf. 2006
- TAJFEL, Henri. *Grupos humanos y categorías sociales*. Estudios de psicología social. Barcelona. Herder. 1984
- TOCZEK Marie- Christine, & Martinot, D. *Le défi éducatif*. Paris: Armand Colin. 2004
- VAN Haecht, A. *L'école à l'épreuve de la sociologie*. De Boeck. Bruxelles. 2006

LAS INTERACCIONES ESCOLARES COMO CONTEXTO DE CONSTRUCCIÓN DE LA COVIVENCIA EN ESCUELAS PRIMARIAS Y SECUNDARIAS

Azucena Ochoa Cervantes
Evelyn Diez-Martínez

La escuela ha sido diseñada como un sistema social con una organización específica para proveer un ambiente que promueva el crecimiento intelectual de los sujetos en desarrollo. Además de apoyar el desarrollo cognitivo de los alumnos, la escuela ofrece un contexto vital para el desarrollo social. La escuela se constituye así como el primer contexto social, después de la familia, que permite al alumno adquirir una nueva perspectiva sobre la interacción de sí mismo y, un sistema social que le muestra cómo relacionarse con adultos fuera de la familia y con sus pares. Las relaciones entre los actores del contexto escolar, generan una dinámica con formas de convivencia específicas, sin embargo, esta dinámica pudiera estar en ocasiones trastocada de tal forma, que genere una convivencia con elementos que propicien la violencia. Los innumerables intercambios que se establecen dentro de los espacios escolares, se enmarcan en diferentes tipos de interacciones, con reglas y códigos particulares, que generan contextos y sistemas que se interrelacionan e influyen entre sí. En el transcurso del presente trabajo, estos intercambios serán discutidos fundamentalmente en torno a su participación en los procesos de convivencia, como precursores de la generación o de la disminución de la violencia en la escuela.

En la actualidad existe una preocupación social en torno a los conflictos que se viven en los centros escolares, esto ha permitido re-conocer la importancia del clima de convivencia. Coronado (2008) define la convivencia como "compartir espacios y recursos, en un tiempo determinado". Así, convivir se presenta inclusive hasta en aquellas relaciones personales que no nos son significativas. Convivir en determinados contextos, tales como la casa, la entidad, la escuela, entre otro, nos remite al ámbito <<espacial>> de la convivencia. Puesto que la convivencia tiene un grado de voluntariedad, en muchas ocasiones podemos decidir con quién y en qué momento convivir, lo cual nos remite a su perspectiva <<temporal>>. Sin embargo la convivencia también puede ser "forzada", pues muchas veces no depende de nosotros con quien convivir. Bajo estos matices, podemos concluir que la convivencia es una condición de vida. Ineludible. Si bien, la escuela es un lugar de convivencia en donde existe interdependencia de espacios y tiempos, éstos no quedan exentos de tensiones.

La convivencia no puede limitarse sólo a la coexistencia, ya que implica y supone una interacción de normas y valores que regulan las relaciones. La convivencia que se da en el contexto escolar, tiene la particularidad de institucionalizar las relaciones interpersonales, esto es, las relaciones personales que se despliegan entre los diversos miembros de la comunidad educativa están regladas por la institución, configurando como lo señala Ortega (1997) procesos de comunicación, sentimientos, actitudes, roles, estatus y poder. En este sentido, la convivencia escolar implica poner en juego marcos valorativos y normas que regulen el bien común; generando en algunas ocasiones conflictos. La convivencia escolar implica entonces el respeto de normas que regulen las múltiples acciones y deseos humanos, es decir el cumplimiento de los derechos y de las obligaciones que conlleva. La convivencia escolar también presenta asimetrías y discontinuidades (CORONADO, 2008), lo cual puede provocar situaciones de violencia.

Los estudios realizados en México, como en la mayoría de los países que han indagado acerca de la convivencia escolar, se han centrado en la violencia escolar. A continuación mostramos una breve descripción del estado del arte en cuestión.

Prieto (2005) realizó un trabajo titulado *Violencia escolar y vida cotidiana en la Escuela secundaria*. Esta investigación, de corte etnográfico, tuvo como objetivo observar las dinámicas que gestan la violencia escolar. El trabajo tiene dos partes: la primera de diagnóstico, donde se aplicó un instrumento a 600 estudiantes, dando lugar a categorías que refieren a razones, sentimientos y roles de los estudiantes ante situaciones de violencia escolar. En la segunda fase, se trabajó con un grupo piloto un taller para la resolución de conflictos. El autor muestra que hubo cambios en la toma de conciencia de los alumnos ante este fenómeno. A partir de la investigación, se concluye que algunas manifestaciones de violencia que se encontraron en la escuela fueron el robo, el vandalismo así como la agresión física y verbal.

Por su parte, Velásquez (2005) realizó una investigación con estudiantes de nueve centros de bachillerato del Estado de México, a quienes se les pidió que narraran episodios violentos que habían vivido durante su vida preescolar. En los resultados que presenta la autora, destaca los episodios violentos por parte de sus pares. Igualmente manifiesta que los maestros, utilizaban regaños, insultos, intimidaciones, humillaciones, castigos e incluso golpes.

Asimismo, Chagas (2005) presenta los resultados de una investigación sobre violencia entre alumnos. El estudio se realizó en una escuela primaria mexicana. Se entrevistó al director, a los profesores y alumnos. Se utilizaron cuestionarios abiertos y cerrados. La investigadora presenta lo que denomina *representaciones sociales de los profesores* sobre la violencia que ejercen los niños y cómo estas son contradictorias cuando resuelven los conflictos tanto en el aula como entre ellos mismos. La investigadora concluye que se observa una falta de coherencia que afecta a la transmisión de valores hacia los alumnos, generando confusión respecto de la responsabilidad sobre sus actos e influyendo en el tipo de relaciones que establecen los niños con sus iguales.

Vázquez, et al (2005), realizaron un estudio comparativo-transversal cuyo objetivo fue conocer algunas actitudes hacia la violencia y no violencia y sus magnitudes. Los autores aplicaron un cuestionario con preguntas abiertas a 469 alumnos, 102 docentes y 32 administrativos. Los resultados mostraron que más del cincuenta por ciento de la población consultada percibe la violencia entre sus miembros. Las formas de violencia que son percibidas son los insultos, gritos, discusiones y acoso. Los autores atribuyen las causas de la violencia a la sobrepoblación estudiantil, la diversidad y la disciplina poco clara.

El Instituto Nacional para la Evaluación en Educación (INNE) también realizó una investigación denominada *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas para la salud en escuelas primarias y secundarias de México* (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007). El estudio estuvo conformado por dos acercamientos, uno a través de los datos recabados por los exámenes de la calidad y logro educativo, que se aplicaron a alumnos y a docentes de educación primaria, y otro en el que se realizó un acercamiento cualitativo a través de entrevistas con alumnos y docentes de veinte centros secundarios para describir su funcionamiento, organización y problemáticas. Entre los hallazgos más importantes hay que destacar que la magnitud de la violencia manifestada por los estudiantes es relativamente baja. Al parecer los alumnos agredidos son los que participan en agresiones. Se identificaron factores asociados a la violencia como los personales, la interacción entre los alumnos y el centro, entre la familia y la escuela. Un dato interesante es que cuando los alumnos perciben una disciplina rígida, y se aplica discrecionalmente, tiende a elevarse la aparición de actos violentos. Por último, hay una diferencia de opinión entre alumnos y profesores en cuanto a los problemas de convivencia entre estudiantes. Por un lado, los maestros tienden a minimizarlo, y por otro lado, los alumnos perciben que los maestros no los atienden sobre todo cuando se trata de acciones que pudieran parecer leves, como las burlas.

Muñoz (2008), analiza los datos presentados en el estudio *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas para la salud en escuelas primarias y secundarias de México* (AGUILERA; MUÑOZ; OROZCO, 2007) en comparación con datos de investigaciones realizadas en otros países para observar la magnitud de la violencia escolar en México. Los datos muestran que para el caso en los que los niños de primaria reportan haber sido agredidos físicamente, los datos de México se asemejan a los de Letonia, Alemania, Lituania y Groenlandia con un porcentaje cercano al 20%, en el caso de los alumnos de secundaria, el porcentaje se asemeja a los alumnos de Dinamarca, Suiza e Israel con un 14%. Los alumnos mexicanos que reportan haber agredido a otros es de 19%, porcentaje parecido en el caso de Dinamarca y Alemania; los alumnos de secundaria reportan un 14% cifra que se asemeja con los alumnos de Estados Unidos, Canadá, Hungría e Israel.

En el estudio denominado "Perfil del maltrato en estudiantes de Mérida", toma como base el estudio realizado en España (Defensor del pueblo 2000) con el objetivo de observar la incidencia del *bullying* entre estudiantes en Yucatán. Utilizaron escalas tipo likert que fueron aplicadas a 257 alumnos de entre 13 y 19 años. Los

resultados muestran que: el 62.3% de estudiantes manifiesta no tener miedo de asistir a la escuela. Del respecto que contestaron sí tener miedo, el mayor porcentaje de respuestas se concentra en la opción de “no desempeñarse adecuadamente” con 36.6% en las mujeres y 23.3 en los varones. En general, los resultados muestran que los mayores porcentajes se concentran en las respuestas que tienen que ver con el abuso verbal (insultos). Los autores concluyen con un llamado de atención acerca de la violencia institucional que puede generarse al no tomar acciones al respecto de la violencia manifestada en las mismas (CASTILLO; PACHECO, 2008).

Uno de los estudios más recientemente publicado presenta el caso de la Unidad para la Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil (UAMASI), dependencia que es la encargada de recibir las quejas de violencia escolar que ocurren en escuelas de nivel inicial, preescolar, primaria, secundaria y educación especial del Distrito Federal. El estudio muestra estadística de las quejas que recibieron en esa dependencia del año 2001 al 2007 (SILVA; CORONA, 2010). Debido a la extensión del estudio sólo se harán referencia a los resultados que nos serán de utilidad como antecedente directo de la presente investigación. Los resultados se dividen por nivel educativo y por motivo de la queja. En cuanto al nivel educativo, el mayor porcentaje de quejas se presenta en el nivel primaria (59.41%), seguidas por secundarias generales (18.54), preescolar (17.52%), inicial (2.71%) y educación especial (1.82%). Por otra parte, de las 3342 quejas recibidas por la dependencia, el 11.10% del total se refiere a quejas en donde un estudiante cometió el agravio. Los motivos fueron: acoso/abuso sexual (66.94%), seguido del maltrato físico/psicológico (26.94%) y por último los juegos sexuales (6.11%). La mayor parte de las quejas recibidas son en relación con las ofensas que se reciben en el caso del personal adulto (85.78%). Los motivos fueron el maltrato físico (48.47%), maltrato psicológico (33.66%) y abuso/acoso sexual (14.56%). Si bien los datos anteriores nos dan una panorámica de las situaciones que pueden tipificarse como violentas en las escuelas del DF, sería necesario desde nuestro punto de vista, hacer un análisis fino en relación a las denuncias y a su clasificación, más aún a su gravedad y, en consecuencia la urgencia de intervención.

Sostenemos la idea de que es necesario ubicar al fenómeno de la violencia escolar con una perspectiva más amplia, considerando que específicamente en esta institución interfieren una serie de variables y, la convivencia que se desarrolla dentro de la misma no se limita a la relación maestro-alumno. Desde nuestro punto de vista, la forma en que nos relacionamos en el centro escolar se desarrolla de manera simultánea en diversos contextos que funcionan de manera interrelacionada, éstos deberían ser tomados en cuenta a fin de mejorar la convivencia y lograr los objetivos educativos. Retomando la postura ecológica de Bronfenbrenner (1997) para entender el desarrollo humano, enmarcado en diversos contextos naturales, proponemos tres dimensiones para el estudio de la convivencia: macro social (contexto), meso social (institución) y microsocio (aula), tal como se muestra en la siguiente figura.

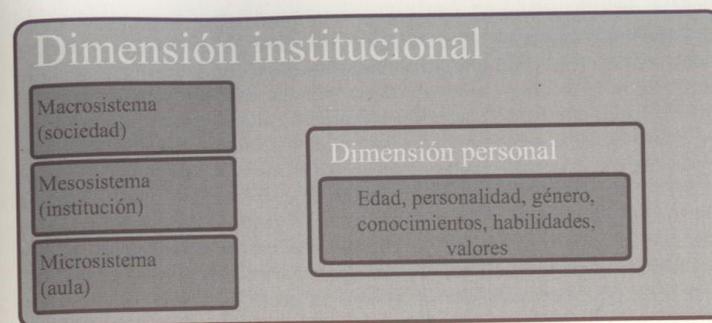


Figura 1 Dimensiones de la convivencia escolar

Retomamos la idea de este psicólogo pues consideramos, al igual que el autor, que el desarrollo humano es el resultado de la acomodación entre el ser humano y el ambiente, ya que ambos son activos y cambiantes. Sin embargo, para que se dé la adaptación es necesario que se establezcan relaciones entre el sujeto y su contexto, lo que implica la modificación y la influencia del ser humano en los contextos y viceversa. A continuación se explican con mayor detalle los elementos y las relaciones entre estos en cada uno de los subsistemas.

Microsistema (aula: práctica docente, relación maestro-alumno, relación alumno-alumno, normas del grupo clase)

Nos referimos al entorno inmediato de los alumnos. El aula se considera un escenario concreto que comprende un entorno físico, emocional y de interrelaciones que se dan entre las personas, en la cual interactúan los estudiantes, los profesores, los materiales educativos, el espacio físico, las normas explícitas e implícitas, y las características individuales de los alumnos.

Los estudiantes se relacionan con adultos (docentes) y con sus pares. En el caso de la relación con los adultos, le proporcionan la seguridad necesaria para interactuar en grupo, pues es el adulto el que inicialmente marca la normativa y las tareas a seguir. Sin embargo, cuando el profesor tiene una percepción o expectativa diferente (no ajustada) a la de los alumnos puede suscitarse algunas de las siguientes actitudes: a) de apego hacia los alumnos que no crean problemas y tiene un buen rendimiento, b) de indiferencia hacia alumnos pasivos, introvertidos, pero que no generan problemas, c) de preocupación hacia alumnos que no tienen buen rendimiento, pero que son dóciles o, d) de rechazo hacia quienes rinden poco y son percibidos como hiperactivos u hostiles (Díaz-Aguado, 1983). Estas actitudes pueden influir en el tipo de interacciones entre docente y alumno y entre los propios alumnos. A su vez, el alumno despliega actos con sus iguales que muchas veces coadyuvan al desarrollo social y permiten la adaptación y funcionalidad en el contexto, ya que los pares constituyen una referente de autoconocimiento y autoestima.

pues es a través de esta interacción que los estudiantes reciben mensajes acerca de sus habilidades, actitudes y conocimientos. Sin embargo, en el grupo existe una compleja dinámica de afectos que, no siempre favorece la construcción positiva de la autoestima, ni el desarrollo de habilidades sociales. En todos los grupos reconocemos alumnos que son aceptados por la mayoría y alumnos que son rechazados. Los niños populares gozan de amplia aceptación y prestigio entre sus pares. Esta aceptación, por lo general, favorece sentimientos positivos para sí mismos y los demás, así como actitudes y comportamientos de cooperación y altruismo. Por el contrario, la falta de popularidad y el rechazo suelen generar diferentes efectos en el comportamiento de los niños. Esto es de suma importancia, pues algunos estudios han mostrado que la exclusión social puede generar comportamientos antisociales y puede ser el origen de la identificación con la violencia (DÍAZ-AGUADO, 1996). "Los actos de exclusión, en la medida que son grupales, se basan en un conjunto de percepciones sociales compartidas, pueden llegar a estar <<institucionalizados>> y a resultar <<invisibles>>, por lo que no es extraño que muchas de las víctimas las <<acepten como algo inevitable>> (MORALES; HUICI, 2003: 512)

Por otro lado, la normativa explícita o implícita que se da dentro del subsistema mesosocial juega un papel fundamental. Turiel (1984) afirma que el conocimiento social se da mediante las interacciones, es a través de éstas que el individuo va generando modos de comprensión del mundo. Las interacciones sociales se van regulando a partir de valores y normas. El autor precisa que estas normas pueden aludir a prescripciones morales, cuando hacen referencia a obligatoriedad universal, por ejemplo no causar daño físico a otros, o a convenciones sociales, cuando tienen que ver con comportamientos relativos a lo prescrito por un grupo en particular, por ejemplo, saludar de cierta manera. En las normas de grupo-clase, se dan ambos tipos y llevan implícitos valores particulares. Aunado a lo anterior, Puig Rovira (2003), señala que toda norma implica un principio valorativo del que se deriva y al que se puede acudir para argumentar su puesta en marcha. Cuando no se acepta el principio valorativo, la norma es puesta en cuestión, por ello las normas pueden considerarse como una puesta en acción de los valores. Es importante apuntar que tanto en el aula como en el centro escolar existen normas que pueden influir en la dinámica de la convivencia escolar pues si en el centro educativo se le da prioridad a las normas convencionales por encima de las normas morales, los alumnos estarán aprehendiendo valores relativos solo a ese grupo social y no valores universales. Coincidimos con Fierro y Carbajal (2003), en el sentido de que las formas de presentar el contenido –en este caso las normas escolares– supone un vehículo esencial para la transmisión de valores. Cuando estos vehículos se basan en la fuerza de la autoridad más que en el diálogo, es difícil que los alumnos comprendan la importancia de las normas para la regulación de la convivencia en la escuela. Siguiendo a Coronado (2008), las normas de convivencia van más allá de la disciplina, pues estructuran un contexto en donde se promueve el desarrollo social integral.

La práctica de los docentes es uno de los elementos de mayor trascendencia dentro de la dimensión microsocia y si esta no se corresponde con los fines educa-

tivos estamos frente a una incongruencia pedagógica. En palabras de Esteve (2009), el éxito o el fracaso docente dependen de lo que el profesor hacen un entorno complejo, cambiante, dominado por tal cantidad de factores relacionales, sociales, emocionales e institucionales. En lo que tiene que ver con los valores educativos, "no siempre los objetivos de igualdad, participación, respeto, tolerancia, equidad y no discriminación que se asignan a la escuela, en declaraciones formales, tiene un adecuado cumplimiento y traducción a la praxis en el día a día de la educación" (Ortega, *et al.* 1994). Esteve (2009) describe algunas actitudes que pueden convertirse en aspectos negativos de la relación maestro-alumno: 1. Actuar con rigidez, 2. Querer imponer ideas propias, 3. Pretender determinar todos y cada uno de los detalles con máximo rigor, 4. Negarse a las peticiones o sugerencias, 5. Aplazar continua e indefinidamente las decisiones, 6. No tolerar las diferencias, imponer uniformidad, 7. Culpar a los otros, 8. Impedir o boicotear la participación, 9. Atacar la posición de otros, 10. Pasividad en la participación, 11. Insistir, reiterativamente, en que se tiene la razón, 12. Mostrar antipatía e incompreensión, 13. Pretender manipular al grupo o alguno de sus miembros, 14. Ahondar las divisiones, 15. Actuar tiránicamente. Por lo que podemos afirmar que las prácticas docentes son una variable que influye de manera determinante en la convivencia escolar. La escuela, de acuerdo con Camps (1994), es un lugar en donde se hace algo más que dar clase: Los alumnos aprenden comportamientos. Es inevitable que aprobemos unas conductas y desaprobemos otras, aunque no hagamos juicios de valor explícitos...

Coincidimos con Monjas (2009), en la idea de que el aula es el escenario clave de los procesos de enseñanza aprendizaje, pero añadimos, que también es el microsistema de convivencia y relación entre los alumnos y el docente, para la realización de los fines educativos deseables, lo cual se realiza en el marco de normas, explícitas o implícitas, morales y convencionales, teniendo como eje de acción la práctica docente.

Mesosistema (institución)

El mesosistema, amplía las interrelaciones de contextos admitiendo más de dos entornos interrelacionados en los que estudiantes viven y participan. En este sentido, el mesosistema está conformado por el currículum formal (objetivos, condiciones y oportunidades de aprendizaje, orientación pedagógica); actores - roles y vínculos (director, maestros, alumnos, personal administrativos, padres de familia), formas de comunicación y relación interpersonal, y por la organización (dirección y gestión, coordinación pedagógica, participación, normas, resolución de conflictos), los cuales son determinados por el conjunto de interacciones personales que se dan tanto en el aula como en la institución. Barrientos y Taracena (2008), al analizar la participación y los estilos de gestión escolar de directores y docentes de una escuela secundaria general, muestran que uno de los principales aspectos que limitan nuevos estilos de gestión pedagógicos participativos son las características del sistema educativo:

- El predominio de una estructura jerárquica y centralista del sistema sigue limitando la autonomía de los directores para tomar decisiones colegiadas y democráticas relacionadas con la organización y prioridades del centro escolar.
- Esta estructura tiene un segundo efecto al reproducirse en las escuelas. En estas, la dirección se erige como la máxima autoridad e impone al resto de la comunidad la obligación de atender a las órdenes de las autoridades educativas extraescolares.
- Hay una incongruencia respecto de algunos lineamientos del modelo de gestión pedagógica-participativa que obliga al director a conservar las formas de trabajo individual y la toma de decisiones centrada en la dirección.
- La organización y el manejo de tiempos que caracterizan a nuestro sistema de educación básica provocan que los directores se encuentren en situaciones apremiantes para cumplir con las actividades solicitadas. También impiden que desarrollen estilos de gestión en donde lo pedagógico ocupe un lugar prioritario.

Por otra parte, un elemento de fundamental importancia en esta dimensión y subsistema es lo que se ha denominado como "currículum oculto", entre los aspectos más importantes Díaz- Aguado (1996) destaca:

- La monotonía de la vida escolar: los estudiantes deben permanecer pasivos, hablar cuando se les indica, no relacionarse con los demás en tanto el maestro no lo diga.
- La evaluación educativa: la evaluación educativa es utilizada como un instrumento de control basado en un sistema de recompensas y castigos.
- La fuerte jerarquización de la vida escolar y la concentración del control en la figura del profesor: Los estudiantes deben aprender a obedecer y aceptar las normas explícitas e implícitas que el profesor impone.

Estos aspectos están en estrecha relación con lo mencionado por Barrientos y Taracena (2008).

Macrosistema (sociedad)

Se refiere a los diferentes entornos, locales, estatales y nacionales, que influyen en la convivencia en la escuela. Aquí encontramos los factores tecnológicos y de comunicación, religiosos, sociales y familiares, que juegan en los ámbitos culturales, políticos, económicos y laborales. Las condiciones sociales y económicas necesariamente impactan en los modelos de convivencia de las personas. En un mundo globalizado y moderno, no solo cambian las formas de producción económica sino también las formas de relación entre las personas, al cambiar las formas de

relación cambian también los valores implícitos en estas relaciones, así tenemos que los valores que priman en la sociedad actual son instrumentales y utilitarios, orientados al éxito, al triunfo y ascender en la escala social a toda costa (Peiró, 2009). La convivencia escolar está relacionada y condicionada al contexto social y económico en donde se desarrolla el sistema educativo y los actores que participan en este.

La escuela se presenta entonces como un escenario en donde la interrelación de estas dimensiones y subsistemas, puede generar el ambiente propicio para lograr los objetivos educativos, pero también esta interrelación genera diversas tensiones, puesto que los subsistemas se interrelacionan, se influyen y se modifican permanentemente. Estas tensiones alteran la dinámica en los centros educativos de los diferentes niveles, pudiendo con ello provocar conflictos que en algunos casos detonan en situaciones de violencia.

Con la intención de acercarnos a entender la convivencia escolar desde el punto de vista descrito, planteamos el estudio que se presenta a continuación.

MATERIAL Y MÉTODO

Se realizó un estudio exploratorio descriptivo con un diseño no experimental, de corte transversal.

Instrumento

Se aplicó un cuestionario, diseñado por las autoras, que indagó aspectos acerca de las siguientes variables: relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, concepciones sobre el reglamento escolar, percepción de conductas inapropiadas, percepción de comportamientos violentos, y actuaciones de los profesores ante situaciones que alteran la convivencia escolar. Cada una de estas variables estaba incluida en apartados específicos. Cabe señalar, que los ítems que conformaban cada apartado, surgieron a partir de la aplicación de una prueba piloto en donde se realizaron preguntas abiertas.

La aplicación del cuestionario se realizó en las escuelas dentro de los salones de clase, el tiempo promedio para responder al mismo no excedió los 30 minutos.

Población

Se trabajó con 592 alumnos, de quinto y sexto grado de primaria y 606 de primero, segundo y tercer grado de secundaria. Las escuelas de donde provenían los alumnos fueron asignadas por la administración educativa a nivel estatal, sin embargo, no presentaban diferencias contextuales importantes. Todas estaban ubicadas en la ciudad de Querétaro. Eran de organización completa y contaban con todos los servicios.

Procedimiento

Para proceder a la aplicación hubo una reunión previa con el director y los maestros, ahí se les solicitó su cooperación y se les pidió el apoyo. Una vez acordada la fecha, los responsables de aplicar el cuestionario llegaban a la escuela, repartían

los cuestionarios, y una vez respondidos se recogieron, por lo que la aplicación del cuestionario se realizó en un solo momento.

En lo correspondiente a los apartados: relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, percepción de comportamientos violentos y lugar de ocurrencia, para contestar, los estudiantes elegían una de entre las opciones: siempre, algunas veces o nunca. Cuando se elegía más de una opción las respuestas para ese sujeto en ese ítem eran anuladas y se contabilizaron con valor de cero.

En el caso de las concepciones del reglamento los alumnos escribían lo que ellos consideraban acerca del para qué sirve el reglamento. A partir de las respuestas, se agruparon en tipos de respuestas que fueran conceptualmente parecidas.

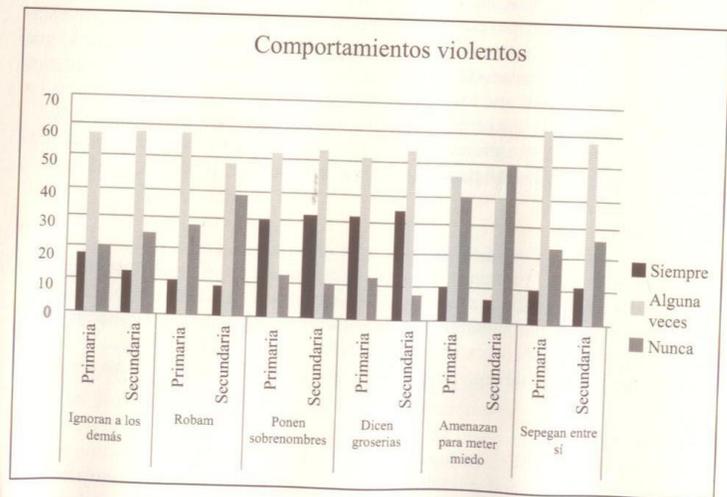
En lo que se refiere a las actuaciones de los profesores ante situaciones que involucran agresión física o psicológica entre los compañeros, los estudiantes tenían que elegir entre las opciones preestablecidas en el cuestionario.

Una vez aplicados se procedió a realizar una base de datos, para posteriormente hacer el análisis.

En todos los casos, los porcentajes de frecuencia de respuesta fueron obtenidos para cada ítem, considerando la *n* correspondiente al grupo de primaria y la *n* correspondiente al grupo de secundaria.

Resultados

Gráfica 1. Porcentaje de frecuencia de respuestas de percepción de comportamientos violentos de los dos grupos estudiados.



La discusión de las gráficas y tablas se hará de manera general y sin hacer distinción específica respecto a los niveles escolares puesto que los porcentajes aparecen en números muy semejantes en ambos niveles. La gráfica 1 muestra el porcentaje de frecuencia de respuestas de las opciones seleccionadas por los alumnos de primaria y secundaria ante las situaciones violentas que ocurren dentro de su salón de clase. Si se consideran las opciones siempre y algunas veces como posibilidades de ocurrencia de los diferentes comportamientos, se observa un elevado porcentaje de ocurrencia de estas, mostrando así el reconocimiento de su aparición dentro de los salones de clase.

Los porcentajes son muy semejantes en todos los casos a excepción de *amenazar*. Resulta interesante que esta opción tiene un porcentaje menor de aparición al compararla con el resto de las situaciones, esto probablemente puede reflejar que la palabra "amenaza" puede resultar ambigua y los estudiantes se concentran en conductas específicas tales como poner sobrenombres y decir groserías.

Por otra parte, lo anterior, nos puede indicar que la institución no pone atención a este tipo de conductas, repercutiendo de alguna manera en las relaciones interpersonales dentro del aula.

En el caso de *ignorar* o *no juntar* (término utilizado por los alumnos), este tipo de situaciones pudieran conducir a la exclusión de algunos compañeros a la generación de conflictos violentos y en casos mínimos a situaciones de acoso.

Otra cuestión relevante se observa en la opción de *robar*, que presenta una tendencia semejante a la anterior.

Un dato relevante se observa en las situaciones ponen sobrenombres y dicen groserías, ya que ambas presentan un elevado porcentaje en las opciones siempre y algunas veces. Esto nos indica que el tipo de situaciones violentas que se presentan con mayor frecuencia son de tipo verbal. Este dato nos alerta acerca del tipo de intervenciones que hay que promover en los grupos estudiados.

Tabla 1. Porcentaje de frecuencia de respuesta acerca de las actuaciones de los profesores ante situaciones que involucran agresión física o psicológica entre los alumnos

Situaciones/ respuestas	Ignora a un compañero, no lo juntan		Dice groserías		Pega a un compañero		Pone Sobre nombres		Amenaza		Roba		Porcentaje total de los dos grupos
	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	P	S	
Manda llamar a sus padres	1	2	12	8	25	22	9	7	27	27	28	34	200
Lo regaña	16	16	25	29	12	9	27	25	11	7	7	5	189
Habla con el culpable	36	33	15	10	8	5	18	19	13	11	10	7	185
Lo reporta	2	2	9	25	13	28	9	16	13	19	18	21	175
No hace caso	26	38	5	7	3	4	8	17	5	7	3	3	126
Lo manda a la dirección	1	1	8	3	22	15	5	5	12	17	14	18	121
Lo saca del Salón	4	2	15	10	5	5	6	3	4	3	2	2	61
No contestó	7	0	9	0	8	0	11	0	8	0	8	0	51
Manda con el prefecto	1	1	1	6	1	10	2	6	4	7	3	6	48
Hace participar al grupo	6	5	1	2	3	2	5	2	3	2	7	4	42

La tabla presenta el porcentaje de frecuencia de respuestas obtenidas en el reactivo acerca de lo que hace el profesor ante diferentes situaciones que ocurren en los salones de clase en los dos grupos estudiados. Para contestar el instrumento, los niños podían elegir más de una respuesta, por ejemplo, ante la situación "si un alumno dice groserías a un compañero" los alumnos podrían haber contestado "lo regaña" y "lo manda a la dirección", sin embargo, resulta interesante el hecho de que los sujetos marcaran una sola respuesta en cada una de las situaciones, mostrando así que privilegiaban una acción del profesor sobre las demás para atender dicha situación.

La discusión de esta tabla se realizará sin hacer distinción específica respecto a los niveles escolares puesto que los porcentajes son muy semejantes en ambos niveles escolares. De manera general, los totales muestran que los alumnos reconocen que el maestro despliega con mayor frecuencia ante las diversas situaciones es la de "llamar a los padres". En resultados relativamente semejantes, aparecen las acciones de "regañar" y de "hablar a solas con el culpable" en segundo lugar, en el tercer lugar de frecuencia aparecen las acciones de "lo reporta" y en seguida, "no hace caso" y "manda a la dirección" en porcentajes muy parecidos.

Al analizar con detalle cada una de las situaciones presentadas podemos observar que maestro fundamentalmente "no hace caso" en las situaciones de ignorar a compañeros o ponerles sobrenombres pareciera que estas situaciones no revisten características de agresión o violencia física y, probablemente, no son consideradas por él como situaciones que requieren atención inmediata o sanciones específicas. Lo anterior, puede traer como consecuencia el que los alumnos no discriminen entre la gravedad del hecho, incongruencia en el hacer y decir del profesor, fomentando con ello mensajes contradictorios acerca de los valores que se quieren promover y la tolerancia a la aplicación discrecional de las normas.

El señalamiento de Turiel (1984), podría ser una explicación a esta forma de proceder, dado que las interacciones sociales se van regulando a partir de valores y normas, estas normas pueden aludir a prescripciones morales (cuando hacen referencia a obligatoriedad universal, por ejemplo no causar daño físico a otros) y las que aluden a convenciones sociales, es decir, las que tienen que ver con aspectos sociales relativos a un grupo en particular, en este caso por ejemplo utilizar ciertas palabras para referirse a los compañeros.

Sin embargo, en las demás situaciones la conducta más frecuente es la de llamar a los padres y la de reportar a los estudiantes, esto nos indica que el docente delega la intervención en estos casos a otros actores, mostrando así su incapacidad o su falta de voluntad para disminuir las consecuencias de los conflictos de convivencia que eventualmente pueden desencadenar situaciones de violencia.

Esto último parece estar relacionado al hecho de que la más baja frecuencia de acciones en el maestro es la de "hacer participar a todo el grupo", con la idea de promover en los alumnos una participación y una generación de propuestas en la solución de los conflictos que les afectan. Al respecto Esteve (2009), describe algunas de las actitudes que pueden convertirse en aspectos negativos en la relación maestro-alumno, entre ellas se encuentra precisamente impedir la participación y/o no promoverla.

Por otra parte, en la mayoría de las situaciones los porcentajes muestran que el maestro habla con el culpable mostrando así, disposición para resolver el conflicto.

El reglamento escolar

Un elemento de importancia para gestionar adecuadamente la convivencia dentro de las escuelas es el establecimiento consensuado de las normas escolares, así como su conocimiento, comprensión y aplicación. Partiendo de esta idea, se les preguntó a los alumnos ¿para qué sirve el reglamento en tu escuela? Esta fue una pregunta abierta por lo que los estudiantes contestaron lo que ellos consideraban, cabe señalar que en la tabla que se presenta a continuación el total de respuestas es mayor a la n puesto que, al tratarse de una pregunta abierta, los estudiantes podían dar más de una respuesta.

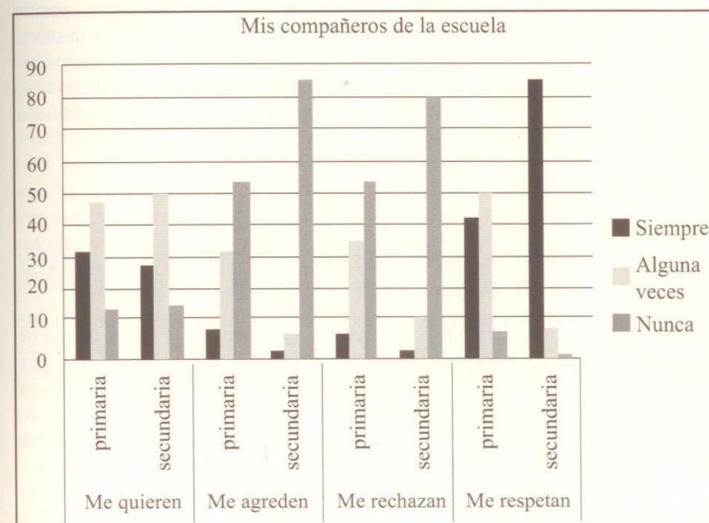
Tabla 2. Porcentaje de frecuencia de respuestas de la pregunta ¿Para qué sirve el reglamento en tu escuela?

Respuestas	Porcentaje de frecuencia	
	Primaria	Secundaria
Respetarlo, obedecerlo, cumplirlo	20	18
No tener conflictos/problemas/ evitar violencia	17	37
Orden y control	8.5	13
Para respetarnos	11	7
Distinguir entre lo bueno y lo malo	7	7
Conocer y respetar normas y reglas	3	7
Uniforme, puntualidad, apariencia, higiene	4	6
Para mejorar como persona o como institución	3	3
Para castigar	2	2
Cuidar el mobiliario, material e instalaciones escolares	2	2
Convivencia, armonía, bienestar	.5	3
No contestó	2	1
No sé	1	1.5
No cumplirlo	1	1

Como se puede observar en los resultados, la respuesta que concentra mayor número frecuencia es "Para respetarlo, obedecerlo, cumplirlo", algunos ejemplos de estas respuestas son: *para obedecer, para cumplirlo, para respetarlo y hacerlo*. A partir de lo anterior, se puede inferir una postura pasiva al respecto de la gestión de las normas, pareciera que no hay reflexión acerca de la importancia de las normas y, más aún, el contenido de la norma misma. El porcentaje que aparece como segundo lugar, por el porcentaje de frecuencia de respuestas es el de "No tener conflictos, no tener problemas, evitar violencia", por ejemplo *para no agredir a los compañeros, para nunca pelearnos, para no tener problemas*. Las respuestas nos indican que hay un reconocimiento acerca de la funcionalidad del reglamento. Un dato importante en esta respuesta es la diferencia que existe en cuanto a porcentaje de respuestas entre los niveles escolares, mientras que el 11% de los alumnos de nivel primaria reconoce este aspecto, solo el 6% de los alumnos de secundaria lo reconoce. La siguiente respuesta es la de "orden y control", las cuales hacen referencia a cuestiones como *para mantener el orden, para poner orden, para no hacer desorden*. Llamam la atención respuestas como "para no cumplirlo" y "no sé" pues aunque en porcentajes mínimos nos pueden indicar además del desconocimiento una actitud de franco rechazo, lo que puede provocar tensiones entre los diversos actores de la comunidad escolar. Otra cuestión que también es para destacar es el bajo porcentaje de respuestas que hacen referencia al reglamento como un dispositivo que regule la convivencia en la escuela.

Si se comparan estas respuestas con las de las actuaciones de los profesores en las situaciones presentadas, se puede observar que, a pesar de que hay un reconocimiento por parte de los alumnos de respetar normas, no hay claridad ni para el maestro ni para el alumno de cómo hacerlo valer en situaciones violentas y conflictivas, sin embargo, en principio el docente es quien debe dar congruencia en relación con las situaciones que se presentan en el aula y la puesta en marcha del reglamento escolar. Sostenemos la idea de que el acto de educar no es aséptico, es decir, explícita o implícitamente transmitimos valores, de ahí la importancia del análisis del reglamento escolar, ¿qué valores transmitimos a partir de las normas que privilegiamos?, más aún, ¿qué valores transmitimos a partir de las formas de actuar ante situaciones de conflicto?

Gráfica 2. Porcentaje de frecuencia de respuestas al reactivo Relación entre los miembros de la comunidad educativa: compañeros



La gráfica 2 muestra el porcentaje de frecuencia de respuestas de las opciones seleccionadas por los alumnos de primaria y secundaria para determinar las formas de relación entre los compañeros de su escuela. Si se consideran las opciones *siempre* y *algunas veces* como posibilidades de ocurrencia de los diferentes comportamientos, se observa un elevado porcentaje, mostrando el reconocimiento de las formas positivas y negativas de relacionarse entre los compañeros de su escuela.

De manera general se observa que los estudiantes, tanto de primaria como de secundaria, reconocen que las relaciones que se dan con los compañeros de la escuela son positivas, ya que en las opciones "me quieren" y me respetan" los porcentajes de las respuestas *siempre* y *algunas veces* son más elevados que la respuesta *nunca*, y por el contrario, en las opciones que aluden a formas negativas de relación (me agreden, me rechazan) presentan la tendencia contraria, es decir, un porcentaje más elevado en la respuesta *nunca* en comparación con las respuestas *siempre* y *algunas veces*.

Es interesante comparar estas respuestas y las relacionadas con el reconocimiento de comportamientos violentos, las actuaciones del profesor e incluso con el reglamento escolar; ya que a pesar de que existe un alto porcentaje de reconocimientos de comportamientos violentos, de una forma inconsistente de proceder del profesor ante los conflictos escolares y de una visión del reglamento un tanto autoritaria, los estudiantes muestran una actitud muy favorable hacia los compañeros. Estos resultados se pueden explicar a partir de las ideas presentadas en la introducción en relación a los aspectos del currículum oculto, pues uno de los aspectos centrales es la <<invisibilidad>> de ciertas situaciones, como lo que se ilustra a partir de estos resultados. Otro aspecto que se debe considerar, a partir de estos resultados es la posibilidad de que al reconocer como positivas o <<invisibilizar>> las relaciones violentas entre los miembros de la comunidad, se propicia la exclusión entre compañeros.

Conclusiones

Con los datos presentados, podemos explicar, a partir del abordaje ecológico de las relaciones interpersonales, lo que sucede dentro de las escuelas en relación con la convivencia.

En la escuela, el contexto más próximo del estudiante es el aula y dentro de ésta, la gestión de la convivencia que realice el maestro será de gran importancia para la promoción de los valores fundamentales, que en el caso de México se consagran en la Constitución Política. Si los profesores no tienen claridad al respecto de los valores educativos que transmiten a través las normas que son conocidas por él y por los estudiantes, se genera confusión acerca de lo que se espera que aprenda el alumno.

La gestión de la convivencia en el aula está determinada no sólo por el profesor sino por la institución; por lo que nosotros denominamos mesosistema. La convivencia en la escuela tiene la particularidad de institucionalizar las relaciones interpersonales, esto es, dentro de la institución están determinados los roles que designan el status y las funciones dentro de la misma, así, las relaciones se establecen en función de estos elementos, complejizando aún más las relaciones interpersonales. El mesosistema, determina aspectos como las formas de participación de la comunidad escolar, los mecanismos de comunicación, la normatividad y el modelo de convivencia bajo el cual se rige, en el cual se contemplan las formas de afrontar y resolver conflictos. Así, podríamos explicar que las respuestas de los estudiantes en

relación al reglamento escolar denotan un modelo autoritario de convivencia dentro de las instituciones estudiadas, pues en estas sigue predominando una estructura jerárquica rígida en donde no se promueve la participación de los estudiantes, lo cual lo podemos corroborar con el bajo porcentaje de respuestas en relación con la promoción de la participación del grupo para resolver un conflicto.

Todo lo anterior se encuentra influido por el macrosistema. La convivencia escolar está relacionada y condicionada al contexto social y económico en donde se desarrolla la institución. Las condiciones sociales y económicas necesariamente impactan en los modelos de convivencia de las personas. En un mundo globalizado y moderno, no sólo cambian las formas de producción económica sino también las formas de relación entre las personas, al cambiar las formas de relación cambian también los valores implícitos en estas relaciones. Un aspecto que nos interesa resaltar es que si bien el contexto influye, no determina, pues asumir esta postura implicaría que no hay nada por hacer. En el caso de México, por ejemplo, en donde en este momento se vive una situación de violencia en torno al crimen organizado y por una ineficiente política económica y social, no se vive violencia generalizada ni en la sociedad ni en las escuelas. Cabe señalar que para poder acercarnos a conocer cuál es la influencia que ejerce el contexto en la convivencia escolar se requiere realizar estudios a profundidad que permitan indagar estas relaciones.

La escuela se presenta entonces como un escenario en donde la adecuada interrelación de estas dimensiones y subsistemas, puede generar el ambiente propicio para lograr los objetivos educativos, pero también esta interrelación genera diversas tensiones, puesto que los subsistemas se interrelacionan, se influyen y se modifican permanentemente. Estas tensiones alteran la dinámica en los centros educativos de los diferentes niveles, pudiendo con ello provocar conflictos que en algunos casos detonan en situaciones de violencia al interior de los mismos planteles escolares.

Consideramos fundamental el estudio de la convivencia escolar, tratando de observar sus dimensiones, subsistemas, relaciones e interacciones pues en la convivencia escolar se pone en juego las condiciones para el funcionamiento de la democracia y el ejercicio de los derechos fundamentales.

REFERENCIAS

- ABUNDEZ, Gustavo Muñoz. Violencia escolar en México y en otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, v. 13, n. 39, p. 1195-1228, octubre-diciembre 2008.
- BRONFENBRENNER, Urie. *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1997.
- CAMPS, Victoria. *Los valores en la educación*. Madrid: Alauda-Anaya, 1994.
- CASARES, María Inés Monjas. *Como promover la convivencia. Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE, 2008.
- CORONADO, Mónica. *Competencias sociales y convivencia. Herramientas de análisis y proyectos de intervención*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2008.
- DORREY, Raquel Chagas. Los maestros frente a la violencia de sus alumnos. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, v. 10, n. 27, p.1071-1082, octubre-diciembre 2005.
- ESTEVE, José Manuel. La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. **Revista de Educación**, España, n. 350, p. 15-29, 2009.
- FIERRO, Cecilia, CARBAJAL, Patricia. *Mirar la práctica docente desde los valores*. México: GEDISA, 2003.
- GARCÍA, María Antonieta Aguilera, ABUNDEZ, Gustavo Muñoz, MARTÍNEZ, Adriana Orozco. *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en primarias y secundarias*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2007.
- GARCÍA, Martha Patricia Prieto. Violencia escolar y vida cotidiana en una escuela secundaria. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, v.10, n.27, p. 1005-1026, octubre-diciembre 2005.
- JALÓN, María José Díaz-Aguado. *Programas de educación para la tolerancia y la prevención de la violencia en los jóvenes*. Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales: Madrid, 1996.
- JALÓN, María José Díaz-Aguado. Las expectativas en la intervención profesor-alumno. **Revista Española Pedagógica**, España, n.162, p.563-588, 1983.
- MEJÍA-HERNÁNDEZ, Juana María, WEISS, Eduardo. La violencia entre chicas de secundaria. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, v. 16, n. 49, p. 545-570, abril-junio 2011.
- MÉNDEZ, José Luis Silva, VARGAS, Adriana Corona. Violencia en las escuelas del Distrito Federal. La experiencia de la Unidad para la Atención al Maltrato y Abuso Sexual Infantil, 2001-2007. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, v.15, n.46, p. 739-770, julio-septiembre 2010.
- MORALES, Francisco, HUICI, Carmen (dirs.). *Estudios de Psicología Social*. Madrid: UNED, 2003.
- NORIEGA, Aída Ivonne Barrientos, RUIZ, Elvia Taracena. La participación y los estilos de gestión escolar de directores de secundaria. Un estudio de caso. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, v.13, n. 36, p. 113-141, enero-marzo 2008.
- PEIRÓ, Salvador. *Valores educativos y convivencia*. Alicante: Ed. Club Universitario, 2009.
- REYES, Luz María Velásquez. Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, v. 10, p. 26, p.739-764, octubre-diciembre, 2005.
- ROCHA, Carmen Castillo, ESPEJEL, María Magdalena Pacheco. Perfil de maltrato (Bullying) entre estudiantes de secundaria en la Cd. de Mérida. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, vol.13, n.38, p. 825- 842, julio- septiembre 2008.
- ROVIRA, Josep María Puig. *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona: Paidós, 2003.
- RUIZ, Rosario Ortega. Violencia interpersonal en los centros educativos de educación secundaria: un estudio sobre el maltrato y la intimidación entre compañeros. **Revista de Educación**, España, n. 304, p. 253-280, 1994.
- RUIZ, Rosario Ortega. El proyecto Sevilla antiviolencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. **Revista de Educación**, España, n. 313, p. 143-158, 1997.
- RUIZ, Rosario Ortega. La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla. Sevilla. Consejería de educación y ciencia, 1998.
- TURIEL, Elliot. *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate, 1984.
- VALLS, Ricardo Vázquez, et al. La comunidad de la preparatoria 2 de la Universidad de Guadalajara. Actitudes frente a la violencia y no violencia escolar. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, México, v. 10, n.27, p. 1047-1070, octubre-diciembre 2005.

Agradecimiento

A la Mtra. Felicia Vázquez Bravo cuyas observaciones y comentarios enriquecieron este trabajo.