

APORTES Y REFLEXIONES SOBRE LA CONVIVENCIA Y SU ENSEÑANZA A TRAVÉS DE LO RELACIONAL

Maribel Paniagua*, Úrsula Palos** y Miguel A. Rodríguez***

*Doctora en educación. Supervisora de Educación Especial de la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ). maribelpaniagua2@yahoo.com

**Doctora en psicología. Especialista de la Zona 12 de Educación Especial y Profesora-investigadora de la Escuela Normal Superior de Especialidades. ursulapalos@hotmail.com

***Doctor en Educación. Profesor de primaria y Asesor de la Zona 13 de Educación Especial de la SEJ. mrance@live.com.mx

Resumen

El presente manuscrito plantea un análisis reflexivo y crítico sobre las acciones que se implementan para favorecer la convivencia al interior de las escuelas mexicanas. Considera la manera en que se gestan y evolucionan las dinámicas de relación en los centros escolares, así como los efectos que éstas producen respecto al desarrollo de las capacidades para la convivencia. En este documento además se argumenta la necesidad de formular nuevos planteamientos en torno a la relación y sobre rol que desempeña en todo esto la figura del profesor. Brevemente se describen hallazgos en torno a la relación. A manera de conclusión se señalan algunos de los aspectos o las tareas que aún se encuentran pendientes para enseñar o contribuir al aprendizaje de un aspecto tan importante como lo es la convivencia.

Palabras clave: Convivencia, relación, rol docente.

Abstract

The present manuscript raises a reflective and critical analysis on the actions that are implemented to facilitate coexistence inside schools in the Mexican context. Consider the way in which are gestated and evolve the relationship dynamics in the schools as well as the impact they have on the development of skills for coexistence. In this document also argues the need to formulate new approaches to relation and respect to the role it plays in all this the figure of the teacher, briefly describes findings on relation styles. By way of conclusion the text indicate some of the aspects or the tasks that are still pending to teach or to contribute to the learning about an important aspect as is the coexistence.

Keywords: Coexistence, relation, teaching role.

Recibido: 3 de noviembre 2018

Aceptado: 29 de noviembre 2018

Quienes elaboramos este escrito lo hacemos desde posiciones muy cercanas a la vivencia cotidiana de la relación en la escuela, ya sea como supervisora de una zona de educación especial que se ha propuesto desarrollar escuelas que además de acoger a todo niño o niña, ofrezcan a la vez oportunidades para que logren su máximo desarrollo educativo, ya sea como profesor en las aulas de primaria y asesor de una zona de educación especial, o bien, como psicóloga que promueve y acompaña los procesos de mejora de los aprendizajes y la inclusión en las escuelas.

A partir de estas posiciones privilegiadas para observar y tomar parte de la manera en que se gestan y se construyen las relaciones en las escuelas, nos preguntamos ¿por qué considerar a la escuela como un espacio donde se aprende la relación?, ¿de qué manera y en qué sentido la escuela se constituye en ese espacio?, ¿qué papel desempeña la persona del profesor en la manera como la escuela propicia la capacidad relacional en los niños?, ¿qué está haciendo actualmente la escuela para mejorar la relación o convivencia?, ¿qué está dejando de

hacer?, ¿cuáles son las tareas pendientes en el desarrollo profesional de los docentes para aprender a promover mejores formas de relación que al final se traduzcan en realidades más amigables, armónicas y amorosas?

El presente manuscrito se desarrolla justamente tomando como hilo conductor dichas preguntas y con el propósito de responderlas se organiza en cuatro grandes momentos de reflexión:

- En un primer momento, presentamos una revisión breve, aunque no exhaustiva, en torno a los estudios que se han hecho recientemente acerca la convivencia escolar bajo las categorías que hemos citado anteriormente, así como las acciones implementadas en la escuela para mejorar la convivencia o las relaciones se trata de acciones recuperadas mediante la observación realizada en 72 escuelas de la Región Valles para el reporte bimestral sobre esta prioridad educativa, documentadas a través de fotografías que además incluyen resultados de una investigación relacionada con escuelas exitosas en la que algunos de nosotros tuvimos una participación directa.
- Posteriormente, en un segundo momento ofrecemos elementos que justifican la necesidad de formularnos planteamientos que pongan en el centro la relación. En esta parte analizaremos conceptos clave que permitan definir nuestra posición sobre el problema y que a la vez expliquen qué entendemos por relación, a qué obedece nuestro interés por distinguir entre la relación y la convivencia, qué aspectos y dimensiones configuran a lo relacional y que elementos convierten a esta categoría en un tema de reflexión obligada para comprender la naturaleza del fenómeno humano que se produce al interior de escuela, fenómeno que por cierto en otros momentos y espacios, ha sido abordado bajo categorías tales como: Pedagogía de la Confianza (Hevia, 2006), Pedagogía de la Ternura (Turner y Pita, 2006), Psicología Positiva (Font de Mora, 2006), Antropología de la convivencia (Peixoto, 2016), Inteligencia Social (Goleman 2006), Educación para Paz

(Fernández 2002), Seminarios de Educación para Paz (2002), Pedagogía de los Valores (Schmelkes, 2004), Educación emocional y social (Diekstra, 2011), Cultura de Paz (UNESCO, 2000), Autorregulación y Control Emocional (Shonkoff y Phillips, 2004).

- Un tercer momento de reflexión se centra en lo que hemos considerado como desaciertos o los “pecados” por acción y por omisión respecto a lo relacional. En esta parte abordamos aspectos críticos que hemos observado en las escuelas respecto a una figura que, en muchos casos, ha estado ausente en la reflexión, es decir, la figura del profesor así el rol que éste desempeña en la definición de las relaciones en las escuelas, del ambiente escolar y del currículum oculto de la enseñanza, y en general de todo lo relacional en el ámbito de la escuela.

- En la parte cuarta y última, señalamos las tareas pendientes para un desarrollo profesional docente que incorpore la reflexión, la formación, y la integración de experiencias que faciliten el reconocimiento e incorporación de la dimensión relacional en la dinámica de sus aulas y en general, en la vida de las escuelas.

Antecedentes: Lo que se está haciendo en las escuelas para mejorar la convivencia entre sus integrantes

Para aproximarnos a lo que se ha hecho para mejorar la convivencia en las escuelas, analicemos los aportes de la investigación reciente, así como los datos que recuperamos de 76 escuelas de la región Valles del estado de Jalisco.

En trabajos como el de Muñoz, Lucero, Cornejo, Muñoz y Anaya (2014), se evalúa la percepción de la convivencia y clima escolar en un colegio inclusivo, ellos definen la convivencia como un espacio de co-construcción a partir de las relaciones entre todos los distintos actores en escuela, para promover el respeto, la aceptación de la diversidad, la cooperación, solidaridad y la resolución asertiva y sin violencia de conflictos. Estos autores sugieren que reforzar la convivencia implica la participación, el desarrollo de reglas claras, la capacitación,

la intervención oportuna frente a situaciones de conflicto, la prevención y apertura a la diversidad cultural, social y personal, ya que estos, son aspectos que debieran estar incorporados en el proyecto educativo de toda escuela.

Sandoval (2014) por su parte, estudia la convivencia y el clima escolar considerándolas como claves para la gestión del conocimiento, destacando que los ambientes acogedores, la calidez de las interacciones, las posibilidades de participación, la existencia de actividades planificadas, la gestión de una disciplina consensuada y conocida por todos contribuyen a mejorar la educación. Mediante el desarrollo de este trabajo afirma que la indisciplina no debe ser vista exclusivamente en relación a los/las estudiantes, sino también respecto de los adultos que forman parte de la comunidad escolar, lo que implica a los padres, docentes, directivos, y demás integrantes de la comunidad escolar.

Ochoa y Diez-Martínez (2013), abordan la convivencia tomando como eje de análisis el reglamento escolar al considerar que éste puede ser un instrumento formativo para educar en tal sentido y que, la convivencia en las escuelas, institucionaliza las formas de relación configurando procesos de comunicación, sentimientos, actitudes, roles, estatus y poder.

Por ello, evalúan las percepciones y el nivel de participación en la construcción del reglamento de 1476 alumnos de primaria y 1275 de educación secundaria, mostrando el desconocimiento de los alumnos sobre la elaboración, y las funciones de un reglamento, así como su falta de participación en el establecimiento de ciertas normas y reglas de convivencia en sus aulas, entre otras cosas, las autoras concluyen que los profesores de alguna forma encarnan el reglamento escolar, siendo el punto de referencia de los alumnos sobre las normas, reglas y convenciones sociales.

Kröyer, Reyes y Aguayo (2013), estudian la convivencia en el aula definiéndola como un proceso de construcción colectiva por lo que se proponen identificar los principios y valores orientadores para promoverla a través del estudio de caso al ejercicio de reflexión participativa entre un colectivo docente, como resultado de esto, encontraron que

al interior de las aulas los docentes tienden a centrarse más en las carencias que en las diferencias en los estudiantes, lo que propicia el desconocimiento respecto a la situación de cada uno alterando con ello la convivencia dentro del aula, y que la escuela, aún sanciona y legitima un sistema de hábitos y prácticas sociales, considerados como universales, desconociendo las particularidades de cada estudiante.

Discuten sobre la importancia de visibilizar los problemas más importantes y urgentes de la convivencia escolar para impulsar adecuadamente la validación de un reglamento participativo de convivencia, partiendo de la recuperación y el análisis de datos sistemáticos al respecto, a fin de que los docentes puedan construir las normas del aula sobre la base del consenso.

Otro estudio es del Rodríguez García (2011) quien observa el clima de aula y la conflictividad en una muestra representativa de escolares de 10 a 12 años en un municipio de la localidad española de Murcia. De acuerdo a este autor los establecimientos escolares y lo que sucede hacia su interior no es algo aislado, sino que esta interconectado con la violencia social y familiar, de ahí la importancia de que la familia se involucre en este aspecto formativo de las y los estudiantes.

Los resultados de esta investigación muestran índices moderadamente bajos de conflictividad, así como el establecimiento de normas claras y su asimilación en el aula como elementos para inhibir la conflictividad, asociados a la implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos. Pese a los resultados considera que el clima y la convivencia escolar en las aulas es mejorable por lo que propone el abordaje de la convivencia desde los ámbitos escolar, familiar y administrativo, en el que necesariamente se planteen una serie de propuestas en las que se fomente el debate entre el docente y el discente.

Otros estudios sobre lo que ocurre en la escuela a partir de lo relacional son los de Rodríguez, Regueiro y Blas (2014) relacionados con la autoeficacia del docente como categoría para explicar la conducta en el aula y la motivación de los estudiantes; el de Colet, Besallu y otros (2014), que analiza el éxito educativo, como resultado de la relación entre docentes y progenitores y Klein (2011), las tensiones en

la relación docente alumno, que vinculan en sus resultados con el lugar social de los actores educativos.

En consonancia con nuestro punto de vista, Cecilia Fierro (2009), realiza un estudio en México a través de registros de observación en el aula y la escuela para abordar las prácticas de gestión que caracterizan a escuelas que han logrado construir ambientes propicios para el aprendizaje y la convivencia democrática. El concepto central que organiza el estudio es el de “prácticas de responsabilidad”, el cual propone dar cuenta de los núcleos densos de significado y acción colectiva que sostienen las acciones innovadoras emprendidas así como de la red de prácticas a que éstas dan lugar.

Finalmente y en consonancia con estas aportaciones encontramos El diagnóstico ampliado del programa nacional para la sana convivencia (SEP, 2015), producto de un estudio con 4998 docentes que incluyó a supervisores y directores en 29 estados de la república que focalizó tres categorías como son: Conflictos en la escuela, Agresiones entre alumnos y Justificación que dan los alumnos para agredir, lo cual confirma nuestro planteamiento de que es necesario ampliar la categoría de convivencia escolar a la figura del docente y su relación tanto entre sus pares como con los estudiantes.

Respecto al conjunto de acciones que recuperamos de escuelas del estado de Jalisco, encontramos que los proyectos y las acciones para promover la convivencia escolar en las escuelas ponen el énfasis en el cumplimiento del reglamento, la modificación de la conducta de los alumnos que transgreden las normas escolares y la disminución de incidentes de violencia entre pares.

En el ámbito de lo implícito

Se observan acciones emprendidas en las escuelas que reflejan la convicción de que la convivencia escolar es un asunto relacionado con la conducta de los alumnos. La revisión a las rutas de mejora escolar de las escuelas estudiadas nos permite ver que lo que se entiende como problemas relacionados con la sana convivencia escolar se centra en

disminuir las agresiones de los alumnos en el recreo y la inhibición de conductas disruptivas en el aula.

Derivado de esta concepción las principales acciones que se emprenden son de un orden normativo que no analiza el origen de las interrupciones y que aspiran a desaparecerlas mediante la aplicación del reglamento escolar. Esta visión de la convivencia escolar como algo que puede ser normado se desprende de las perspectivas conductistas de la escuela (Segura, 2006), que sobreviven y conviven con un discurso constructivista.

Lo anterior se aprecia en el reglamento de conducta vigente, ya que cuando un estudiante comete una falta, se le aplican automáticamente acciones correctivas y se le hace un rebajo de puntos en tal calificación este tipo de manejo representa un resabio del conductismo clásico, asegura el autor.

Sin embargo, este tipo de manejo no produce grandes resultados en las escuelas o por lo menos no en las que hemos observado. Visiones como éstas se traducen en un abordaje de los problemas de conducta o de agresión entre pares, a partir de acciones en lo individual entre las que destacan el diálogo con alumnos, acuerdos con padres, o sanciones diversas como quedarse sin recreo o acusarles ante sus padres, entre otros.

Un aspecto común en la mayoría de los programas y las prácticas encontradas, es que se centran en el alumno o en la relación de los alumnos dejando fuera al docente como sujeto de responsabilidad, de acción o de pasión, en lo que ocurre en la escuela y como sujeto de relación, lo que genera una serie de paradojas y contradicciones entre las que pudimos detectar: discursos de sana convivencia acompañados de riñas y agresiones frecuentes entre profesores, escasa consciencia o negación de la relación frente a los alumnos, exclusión de algunos profesores respecto a la dinámica institucional y que es fácilmente perceptible por alumnos y padres familia, violencia verbal por parte de algunos profesores hacia ciertos alumnos, estudiantes que deambulan solitarios en el recreo y en el aula, sin que aparentemente nadie se interese por sus problemáticas.

Acciones de carácter explícito

Entre otras acciones, encontramos que a nivel práctico, se realizan acciones que van más allá de esta visión conductista y que implican una mayor comprensión de la naturaleza relacional del problema, éstas involucran a los profesores, directores, supervisores y a otras instituciones, como facilitadores de una mejor convivencia entre los estudiantes, de un mejor ambiente escolar, en la creación de ambientes escolares más dignos, saludables e inclusivos o que ofrecen recursos al aula y al alumno, entre las que podemos destacar:

- Las jornadas permanentes de limpieza y dignificación de los espacios escolares, como el “lugar” en el que se construye la relación. En las escuelas exitosas que estudiamos y en varias de las escuelas estudiadas de la Región Valles entre las que destacan las de educación especial, esto empieza a formar parte de la cultura escolar.
- Los recreos organizados, que tienen que ver con ofrecer a los alumnos algún tipo de estructura para el juego y la convivencia, por ejemplo, introducir materiales como aros, pelotas, cuerdas, etcétera, de tal modo que dichos materiales inviten a una nueva forma de estar en el recreo, mucho más reglado, en esta opción se ha observado la implicación de algunos pocos maestros en la animación de estas actividades. Una de las escuelas exitosas estudiadas, la Ricardo Flores Magón de La Joya municipio de Magdalena, Jalisco, introdujo juegos matemáticos relacionados con juegos tradicionales, con excelentes resultados en cuanto a la cantidad de incidentes de violencia en el recreo.
- La introducción de programas socioafectivos a la currícula escolar, en general coordinados por los equipos de apoyo de educación especial de las escuelas. Entre dichos programas destacan el, proyecto a favor de la convivencia escolar (PACE, hoy PNCE), se trata de un programa dirigido a mejorar el ambiente escolar, centrado en el trabajo en el aula y en el contexto de la

escuela, en aspectos como la autoestima, el reconocimiento de emociones, el manejo de reglas entre otros, así como programas desarrollados en diferentes estados de la república o publicados por la UNESCO, para mejorar las relaciones entre los estudiantes y disminuir la violencia escolar, en varias de las escuelas e instancias de los servicios de educación especial se han introducido alternativas como la gimnasia cerebral previo o posterior al recreo, y se reportan mejoras en la conducta y la dinámica grupal y disminución de incidencias en el recreo.

- Algunas escuelas reciben el apoyo de instituciones como la Universidad de Guadalajara a través de prestadores de servicio social, que instrumentan programas experimentales como “alumno amigo” que es un sistema de ayuda entre iguales que ha probado una enorme eficacia para mejorar la relación alumno/alumno.

- La aceptación e inclusión a la vida escolar y al aprendizaje de alumnos con necesidades educativas especiales y con discapacidad a través de programas serios y sistemáticos de acceso a la lecto-escritura con métodos globales, respetuosos de los procesos comprensivos del alumno. Una muy buena cantidad de alumnos de 3° a 6° que no leían accedieron a la lectoescritura y pudieron incorporarse a la dinámica de las aulas a través de estas acciones, que implicaron la formación de los profesores regulares y de educación especial en métodos de lectura y escritura un proyecto denominado “Escuelas inclusivas para la calidad”, coordinado por una de las autoras de este texto. El lector se preguntará qué tiene que ver el no acceso a la lectura con la sana convivencia, y al respecto diremos que en los trabajos que hemos coordinado, los alumnos que van implicándose y participando en el aprendizaje, simultáneamente mejoran otras habilidades sociales, esta es una buena veta para la investigación.

- Comunidades de aprendizaje de directores, supervisores, jefes de sector y educadoras, en el proyecto antes citado, para estudiar alternativas que faciliten la inclusión de alumnos y que se concretaron en encuentros bimestrales donde la figura del do-

cente se analizó como central para la inclusión de alumnos en las dinámicas de las aulas y de los recreos y el enriquecimiento didáctico de las prácticas educativas y el análisis del rol docente.

Posicionamiento: Lo relacional como esencia de lo educativo y como sustento de la convivencia escolar

Educación implica primero que nada un acto de relación, al igual que la crianza y en general todo aspecto del desarrollo humano. No es posible pensar en la evolución y el desarrollo de las personas sin poner en el centro de los mismos a la relación.

Educación para la sana convivencia y gestionar ambientes libres de violencia dentro de las escuelas representa actualmente, uno de los compromisos prioritarios de los sistemas educativos en el mundo. Sin duda, esto obedece a que, lamentablemente en el día a día y por diversas fuentes, es común enterarnos sobre las condiciones de inseguridad, abuso, maltrato, temor o agresión que en diversos contextos las personas padecen y experimentan y, por otra parte, dicho compromiso responde además a la preocupación que en el ámbito mundial también prevalece por contribuir al desarrollo de sociedades más sensibles, respetuosas y solidarias, en esta era, caracterizada hoy por la multiculturalidad, la complejidad y el encuentro cotidiano con lo diverso.

La escuela es un escenario abierto a inmensas posibilidades de relación a partir del encuentro con otros y que esencialmente suele ser el alumno. Es el encuentro con ese otro, el que piensa diferente a mí, que actúa a veces, en contraposición a las normas que he interiorizado, que las transgrede, el que muestra desinterés por lo que considero importante o valioso; ese que me saca de quicio porque no actúa conforme a mis expectativas, el que reta constantemente mi autoridad, es ésta un modo de relación que forma parte de la experiencia común en el día a día de los profesores.

Experiencia eventualmente vívida como desencuentro constante que produce es un tipo de relación caracterizado por distintos niveles y expresiones de violencia, que van desde convencionales formas de

castigo, como expulsiones del aula o suspensión de la escuela, ridiculización, humillación y/o golpes, hasta otras formas más sutiles de agresión, como los largos tiempos de espera sólo para validar calificaciones o créditos ya obtenidos por el alumno, la exclusión reflejada en selectividad respecto a quien permanece y quien queda fuera de los grupos, entre otras que hemos distinguido con más claridad.

El problema es que, situaciones como las que hemos descrito y la complejidad que representan no parecen estar en el centro de la preocupación oficial, pues aparentemente han sido simplificadas y abordadas bajo el concepto de convivencia escolar, al que paulatinamente se le han tenido que agregar adjetivos como el de “sana” y luego el de “pacífica” y más recientemente: “y libre de violencia”, en un intento por clarificar, quizá, un abordaje que no termina de ayudar a entender y resolver un problema tan complejo como el que se genera y se enfrenta desde la escuela y que implica siempre a todos los agentes escolares y en particular al profesor y al alumno.

Aunque el concepto de convivencia posee potencial para explicar la naturaleza de los fenómenos que ocurren en la escuela, termina por desgastarse debido a la lectura y operación que los centros escolares hacen en la práctica respecto al mismo, sobre todo al focalizar la mirada sólo en uno de los actores en el tipo de relación que se genera desde la escuela, es decir, sobre el alumno. En términos coloquiales podríamos decir que desde las acciones que se emprenden en la escuela, la convivencia es cosa de sólo de alumnos.

Lo anterior inevitablemente lleva a plantearnos preguntas respecto a ¿cómo ir más allá de esta visión unilateral de la vida escolar?, ¿a través de qué categoría retornar a la naturaleza del acto educativo y de enseñar?, ¿cómo implicar en la reflexión respecto a lo que sucede en la escuela a esa parte hasta ahora ausente en los estudios que hemos revisado sobre convivencia escolar?

Por fortuna un concepto que recientemente se incorpora a la currícula 2016, es el de ambientes escolares, se trata de un concepto que adoptamos con alegría ya que deja claro que el ambiente escolar está conformado por el espacio escolar y sus condiciones, los profesores y su

relación con los estudiantes, los padres de familia y demás agentes educativos, así como la interacción entre todos estos elementos (SEP, 2016).

Partiendo de esto, nuestra propuesta para responder a las preguntas inicialmente planteadas tiene que ver con recuperar esta idea de la relación como el eje central para repensar a: la educación, la enseñanza, la escuela y la convivencia desde lo esencial de su naturaleza relacional, de modo que cuando pensemos en lo que generan los ambientes escolares, el clima de la escuela, etcétera, tendríamos que pensarlo desde una visión dialógica que implica pensar y revisar lo que hacen los distintos actores del proceso educativo.

Introducir la categoría de la relación induce a suponer entonces que la escuela se comprometa a crear condiciones para que los profesores sean conscientes de que a la relación educativa cada uno aporta una particular visión de sí mismo y del mundo, sus expectativas y valoración respecto a los otros, así como una determinada manera de responder y de reaccionar ante la presencia y actuaciones de los demás que deben ser revisadas en el seno de la escuela.

Supone que el profesor (director, supervisor, asesor, etcétera) tendría que ser consciente de su rol y de su responsabilidad en las configuraciones de la vida escolar, esto supone un saber y un dominio sobre sí mismo, sensibilidad respecto a lo que ocurre con el otro, habilidad para entrar en contacto con el otro y la capacidad para definir y poner en marcha rumbos de acción sobre sí mismo y sobre los demás que constituye la base de una identidad docente consciente.

Demanda analizar las situaciones de conflicto en la escuela y reconocerlas como un asunto de dos, íntimamente ligado al rol y al desempeño del profesor en el aula y en la escuela. Implica desarrollar un saber pedagógico y didáctico (métodos, técnicas y estrategias que facilitan el aprendizaje respecto a cualquier asignatura) que se refleja en la organización del aula y la escuela.

Aprender y enseñar a convivir implica en todo caso, realizar un análisis permanente en torno a la relación cotidiana de los actores educativos (profesores entre sí, profesor alumno y alumno alumno) y los aspectos que la problematizan desde una perspectiva comprensiva y

autocrítica, con el fin de orientarlas hacia formas más respetuosas y armoniosas que impulsen el desarrollo humano y social de todos los actores educativos.

Algunos hallazgos: Los pecados de acción u omisión respecto a lo relacional

Compartimos a continuación descripciones breves sobre las dinámicas de interacción que han sido observadas y que invitan a reflexionar sobre aspectos críticos en las formas de asumir o de eludir la convivencia por parte de quienes deben promoverla.

Una comunidad escolar dividida en grupos: A quien le importan y lo que hacemos...

Suena el timbre. Son las 4:30 de la tarde en una escuela de organización completa de una población urbana del estado de Jalisco. La escuela se conforma por seis grupos, todos ellos con un promedio de 30 alumnos, es decir, 180 sujetos que salen corriendo en un mismo momento hacia dos patios de dimensiones regulares. Todos comienzan a interactuar, a jugar, a convivir. Detrás de ellos, salen seis sujetos adultos, “los profes”, que caminan cruzando uno de los patios hacia la tiendita de la escuela, para pedir a “Doña Laura” la comida del día.

Cada uno, ya con su comida en mano, se dirigen a cierto lugar en específico. Las primeras tres maestras, se acercan a una mesa que está afuera de los salones de grado inferior y colocan ahí sus alimentos. Se sientan y se disponen a disfrutarlos, haciendo comentarios entre ellas.

El segundo grupo, se integra por un profesor que por lo regular siempre anda solo, camina, llega y se sienta junto a otra docente que se encuentra afuera de su salón ubicado en el otro extremo del pasillo de donde se encuentra el primer grupo. Se puede observar a la maestra que sale del aula ya con la comida que trajo de casa y el maestro, solamente con una botella con agua o alguna fruta.

Falta el tercer grupo, el que se integra por uno de los seis docentes que integran la escuela, este último grupo se vuelve el más numeroso al integrarse los dos intendentes de la escuela y el director. Todos ellos disfrutan los alimentos mientras los alumnos corren, gritan y juegan durante el tiempo que dura el receso escolar, se golpean, se excluyen de los juegos y resuelven o mal resuelven sus diferencias, hasta que alguno llora, se golpea o sangra.

Sucede que un alumno de primer grado es atropellado por uno de sexto, que cruza corriendo el patio, llegan a comentarle al maestro de quinto y este le sugiere que vaya con su maestro de grupo, el que, a su vez, le indica que vaya a reportar el suceso con el director de la escuela, el cual, al conocer lo sucedido, intenta resolver el conflicto a través de una reflexión, exhorto o llamada de atención. Lo que sigue nos resulta ya conocido: el alumno se va a la dirección o al salón a esperar al director o a su maestro, o se regresa a seguir disfrutando del receso sin que ocurra nada que mejore la relación.

Esta es la dinámica que priva en la primaria, sujetos profesionales de la educación que se agrupan por determinados intereses, en ocasiones, muy personales, dejando de lado la oportunidad de relacionarse con sus compañeros, pero sobre todo, que privan a sus alumnos de la oportunidad de aprender a convivir, ya que el docente es un modelo de conducta para todo el alumnado que lo observa, que a través de un ejercicio de congruencia cumple con una exigencia social al adoptar los comportamientos que pretende impulsar en los alumnos, en este caso, promover la relación, relacionándose.

Hasta que haya sangre intervenimos (la violencia entre pares)

La actual política educativa mexicana marca como prioridad nacional la convivencia escolar sana y pacífica, que se ha traducido y entendido en las escuelas, como que todos los alumnos se lleven bien, que convivan y sobre todo que no peleen; sin embargo, lo que sucede en las aulas de clase y en los patios de las escuelas difiere de ese planteamiento ideal.

La plática amena entre los docentes el personal de apoyo a infraestructura, del mismo director, o bien, de éstos con algún otro adulto que visita la escuela, se vuelve prioridad, al grado de que no prestan atención a lo que sucede en la escuela, en algunos casos se escucha a ciertos maestros indicar a los alumnos que se han acercado a denunciar alguna pelea, riña o agresión: ¡ahorita no me digas, cuando salga sangre, me avisas;

Por si fuera poco, en el día a día se observan diversas formas de violencia de los profesores hacia los alumnos como el tono fuerte y casi a gritos, las formas de castigo, las formas de exclusión, la omisión, el no aprendizaje, las filas de una hora o más para calificar, el aprendizaje sin sentido, las tareas inútiles de las que no se aprende nada y las que nadie supervisa. Situaciones como estas indudablemente entran en la categoría de lo relacional que proponemos y desde nuestro punto de vista deberían ser motivo serio de reflexión al interior de los colectivos escolares.

A modo de conclusión: Las tareas pendientes en el desarrollo profesional de los docentes para mediar en el aprendizaje de la relación

Contribuir en desarrollo de habilidades para convivencia como señalábamos anteriormente supone atender a distintos desafíos, pero principalmente que el profesor sea consciente de su rol, de su responsabilidad en las dinámicas de la vida escolar y del conocimiento y autodomínio que debe lograr entre otras cosas. Presentamos en seguida sólo algunas de las que consideramos como prioritarias.

Alentar a los profesores a mirarse a sí mismo y a mirar al alumno

La necesidad e importancia de generar espacios que permitan a los docentes volcar la mirada sobre sí mismos se reconoce en el hecho que la interacción en el aula supone un encuentro entre múltiples personalidades coincidiendo en el tiempo, el espacio y alrededor de un propósito común como lo es el aprendizaje; además de que, tales personalidades

poseen un perfil único, ligado en cada caso, a una historia individual moldeada por circunstancias, motivaciones y capacidades distintas que finalmente se expresan en las formas de pensar, sentir, actuar o relacionarse, pero más aún, esta necesidad se reconoce en el hecho de que la diversidad de la condición humana tanto de los alumnos como del maestro se hace presente y se expresa en las aulas produciendo interacciones en múltiples sentidos que imprimen en la dinámica del aula y la escuela una determinada forma de relacionarse y convivir.

Partiendo de esto y tomando en cuenta que la convivencia en la escuela no es otra cosa que la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, que ésta incide en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual y que, según Tuvilla (2004), constituye un proceso de construcción colectiva y permanente entre todos los integrantes de la comunidad educativa, coincidimos con quienes afirman que, para ayudar a los estudiantes a aprender a convivir, la tarea ha de empezar por los docentes.

Particularmente cuando sabemos que en el cumplimiento de la tarea educativa, el maestro entra en contacto con dimensiones de la personalidad del alumno que involucran más que la cognición o el intelecto, sino que indudablemente contacta además, con la presencia y efecto de los estados emocionales de sus educandos, en especial cuando se interesa porque éstos aprendan no sólo en relación al tema de las matemáticas, el español o las ciencias, sino además respecto a sí mismos y sobre la convivencia.

Con relación al origen de dichos estados emocionales, los expertos señalan que, aunque tendemos a suponer que se tratan de un asunto privado, la verdad es que las emociones no solamente se originan a partir de lo que nos viene de dentro, no todo corresponde de las estructuras cerebrales, o tiene que ver con lo individual. La mayoría de las cosas que nos generan emociones provienen de nuestra relación con otras personas (Parkinson, 2005; Burkitt, 2014).

Las respuestas emocionales, en buena medida también son producto de la evaluación e interpretación que hacemos respecto a lo que otros dicen o hacen, lo paradójico del asunto es que estas evaluaciones e interpretacio-

nes, aunque subjetivas y personales, se “contaminan” o, mejor dicho, se nutren y moldean a partir de nuestro aprendizaje en las interacciones con otros.

Los profesores, al igual que todas las personas, se desarrollan en un contexto cultural y social que les es propio, ese es el que conocen y entienden, señala Darling-Hammond (Citado en Punset, 2009.) sin embargo, como esta autora señala, los profesores deben enfrentar y resolver el desafío de entender a otros grupos culturales, si es que de verdad aspiran a contribuir positivamente a sus procesos formativos. Por lo tanto, es prioritario tener presente que frente a la respuesta emocional de sus educandos cada maestro responde de determinada manera, asume una actitud, movilizandolos recursos de naturaleza subjetiva también, que ponen a prueba la condición humana y las capacidades afectivas y sociales del maestro en servicio, aunque respecto a la movilización de estos recursos los profesores no siempre logran tomar consciencia, pero sobre los que vale la pena focalizar la mirada.

Sin embargo, conforme la evidencia nos muestra, en el análisis sobre los resultados de la tarea docente, la dimensión emocional del profesor y sus estudiantes difícilmente es abordada, pese a que, en ésta van quedando impresos códigos que rigen la relación y los que posteriormente podrían aportar las claves para reformular las dinámicas de convivencia. De ahí la importancia de prestar atención a las propias emociones pues inevitablemente producen un efecto en los otros, llegando a tener un efecto formativo en un sentido u otro.

Alentar a los profesores a mirarse a sí mismos, no es un asunto menor en la escuela, resulta prioritario generar en los centros educativos espacios propicios para que los docentes aprendan sobre el ejercicio y el valor de la autoobservación y la reflexión autocrítica, pues mientras estos aspectos, no sean reconocidos y considerados como elementos que influyen en la tarea educativa, el potencial formativo del docente difícilmente podrá ser orientado a facilitar un mejor aprendizaje respecto a Ser y Convivir.

En síntesis, a través de estos espacios se trataría básicamente de que los docentes Desarrollen concepciones claras respecto a sí mismos y los estilos de interacción que les caracteriza, reconozcan su estilo personal para ejercer la docencia y las implicaciones del mismo,

identifiquen los recursos que les permitan ser agentes de su propio control emocional evalúen sus estilos de comunicación y el efecto que producen en otros (con sus colegas, las familias y sus alumnos), conozcan y apliquen recursos alternos para la comunicación interper e intrapersonal, incorporen recursos que maximicen la correcta interpretación y comunicación en el aula.

Desarrollo de la conciencia y autodomínio por parte del profesor

El potencial del docente como agente facilitador o inhibidor de la convivencia en la escuela en gran medida es determinado por su propio nivel de autoconocimiento y regulación personal, baste recordar que una manera efectiva de contribuir a aprender algo, es practicar en uno mismo, aquellos procesos que interesa promover en el alumno. Bajo esta lógica de pensamiento, el autoconocimiento y control propio se constituyen como prerrequisitos y estrategias fundamentales para mejorar la convivencia y desarrollo personal de los educandos.

Que los profesores desarrollen mayor conciencia respecto a sí mismos, tiene que ver con adquirir habilidades para explorar en la subjetividad implicada en el ejercicio de su enseñanza, con identificar las relaciones entre sus elecciones de vida y las acciones que emprende al concretarlas, con la capacidad de anticipar los efectos de su respuesta emocional, –tanto la explícita como la latente– en sus interacciones con otros, así como el tipo de respuesta que puede generar a partir del lenguaje verbal y no verbal. Estas capacidades anteceden al desarrollo de la regulación personal, aspecto que vale la pena cuidar no sólo en el aula sino también fuera de ellas.

El autocontrol, el dominio de uno mismo, o la autorregulación tiene que ver con la capacidad que tenemos para recuperarnos de la respuesta reactiva frente a conductas o demandas del exterior, así como con la posibilidad que tenemos para trazar rutas de acción deliberadas y más ajustadas conforme al contexto o la situación (Shonkoff, *et al.*). Dicho de otra manera, la autorregulación no es otra cosa que la posibilidad de ser dueños y agentes de nuestras acciones, de orientarlas en

el sentido pertinente o deseado, optando por una respuesta ajustada a situaciones y convenciones que hemos interiorizado (Paniagua, 2007).

Desarrollar ambas capacidades demanda la autoobservación y reflexión, como tarea inicial por parte de los docentes, volcar la mirada en torno a sus experiencias personales, sobre su intervención en el aula y respecto a sus formas de relacionarse con los colegas y alumnos, reconociendo, conservando y promoviendo aquellas interacciones que anteriormente han sido útiles para fomentar la sensibilidad, empatía, la colaboración y respeto por parte de sí mismo y entre el alumnado.

Las escuelas que aspiran a promover la convivencia han de fortalecer la formación personal y profesional de los profesores, generar un espacio donde los docentes identifiquen, más y mejores recursos para salvar dicha dificultad en el trabajo pedagógico, recursos y formas de relación que les permitan desarrollar y a la vez favorecer entre los alumnos, capacidades crecientes para conectar con su interior y modular en autonomía, sus estados emocionales, tanto en el ámbito educativo como en otros contextos sociales.

Sólo a partir de la autorreflexión que se podrán generar las condiciones para identificar lo que nos acerca o distancia entre lo que somos y lo que buscamos ser como personas y como educadores. Reconocer e identificar los elementos que subyacen a nuestra actividad y conductas en la práctica cotidiana nos coloca en posibilidad de reconducirla por la ruta deseada, haciéndonos dueños del control y regulación de las mismas, para propiciar a su vez el desarrollo de esta capacidad en nuestros alumnos. Sólo a través del descubrimiento de uno mismo, se puede facilitar la comprensión y el descubrimiento del otro.

Apoyos institucionales a profesores para promover el saber didáctico y pedagógico sobre la convivencia y la relación

Como señalamos anteriormente en la actualidad el tema de la convivencia escolar es considerado como una de las prioridades en la agenda de los sistemas educativo nacionales e internacionales, aunque hasta el momento, al interior de los centros escolares el logro educativo en

ese sentido aún no alcanzado los niveles deseados, según evidencian los reportes de avance que en lo individual y en lo colectivo los profesores presentan respecto a sus estrategias globales de mejora durante el desarrollo de las sesiones del trabajo colegiado (institucionalizadas en nuestro país bajo la modalidad de los consejos técnicos escolares o CTE, por sus siglas en español).

A fin de fortalecer entre los profesores un respecto a la convivencia, en estos espacios de CTE tendrían que:

- Dedicar los encuentros entre docentes no sólo al análisis de lo que ocurre o de los avances respecto a lo que nos hemos planteado, sin restar importancia al estudio colaborativo de alternativas de mejora sobre la relación, lo que pueden ir desde el autoanálisis acerca del tipo de interacciones que establecemos con los estudiantes con técnicas como el videoanálisis, la observación entre pares, la retroalimentación con señalamientos claros del director, hasta el abordaje de propuestas específicas y el análisis de investigaciones recientes y de aportes sobre la relación en el aula como pueden ser la pedagogía del perdón o justicia restaurativa, entre otros; sobre la relación del docente consigo mismo y con los otros. Ayudaría que el director y los docentes dramatizaran su forma de dirigirse a los estudiantes y lo que puede estar sintiendo los alumnos (psicodrama), así como revisar cómo desmontamos el lenguaje de la escuela.
- Incluir en la planificación diaria el aprendizaje emocional y social como los temas pendientes entre sus prioridades hacia la mejora. Habría que otorgar un lugar más protagónico a los campos de formación o asignaturas relacionadas con la expresión y el desarrollo personal, social, o la formación cívica y ética, colocándolas en el mismo orden de importancia que el resto de las asignaturas.
- Identificar ámbitos desde los cuales se podrían gestionar mayores apoyos a partir la socialización e intercambio respecto a lo que se piensa y experimenta sobre las relaciones y la

convivencia en sus centros, así como en torno a los aspectos que les problematizan, desde una perspectiva autocrítica que permita a los docentes reconocerse como actores y agentes de cambio sobreponiéndose a impresiones iniciales que como afectados o “víctimas” de dichas formas de relación podrían haber desarrollado.

- Promover y formalizar vínculos e intercambios con otras instituciones o especialistas que asesoren, orienten y acompañen a los profesores en la búsqueda, diseño y desarrollo de iniciativas pedagógicas que en la práctica cotidiana focalicen y se centren en la activación de procesos tales como la observación, la reflexión, el razonamiento, el ejercicio del juicio crítico y la capacidad electiva que anteceden al desarrollo de las capacidades afectivas y sociales, desde un enfoque constructivo que se vincule más con la experiencia e intereses del alumno y propicie la participación más comprometida y activa de su parte.

Enriquecer las prácticas educativas del aula y la escuela

En contraste con la tendencia a explicar el conflicto desde factores externos que aún existe en algunas escuelas, consideramos que una visión enriquecida de la práctica educativa puede integrar y fortalecer todos aquellos aspectos que contribuyen al aprendizaje de habilidades no sólo académico sino en torno a las habilidades para la vida, desde las aulas y escuela.

Cómo es sabido, el intelecto, la afectividad y la conducta son atributos cuyo engranaje perfecto determinan el nivel del desarrollo individual, este nivel que, por cierto, es producto tanto de la madurez neurológica como de la influencia ambiental; de ahí la importancia que adquieren los escenarios y aulas enriquecidas para la optimización del desarrollo neuronal y consecuentemente en las posibilidades de aprendizaje (Díaz-Ateinsa, 2014). Por esto, cuando hablamos del aprendizaje incluido el relacionado con las habilidades para la convivencia, hay algunos aspectos que valdría la pena tomar en cuenta.

Primero que nada, entre dichos aspectos es importante considerar nuestras expectativas respecto a los estudiantes y sus capacidades para aprender y relacionarse, el nivel de conocimientos que ya poseemos y el que aún nos falta por adquirir respecto a los avances en el conocimiento del desarrollo infantil y de la adolescencia, nuestra disposición y habilidades para propiciar la participación así como para tomar parte en la construcción de las normas que han de constituir nuestras formas de convivencia.

Por otro lado, enriquecer nuestra práctica independientemente de la asignatura que trate, tiene que ver Según Brophy (2000), con nuestra capacidad para contextualizar y compartir con los alumnos lo que intentamos que aprendan y como por qué consideramos relevante que lo hagan. Implica además ofrecer ambientes estructurados y predecibles que permitan a los estudiantes identificar referentes que le guíen en la acción, tiene que ver con la posibilidad de generar situaciones en donde todos tengan oportunidad de aprender, y con la habilidad para aportar coherencia en los contenidos.

Otros aspectos que caracterizan a las prácticas educativas enriquecidas tienen que ver con la disposición y la habilidad para ofrecer asistencia o recursos diferenciados que apoyen el desempeño en todos y cada uno de nuestros estudiantes. Propiciando en todo momento el intercambio y generando el diálogo reflexivo sobre las tareas y los contenidos, con la finalidad de ofrecer retroalimentación dando a los estudiantes la posibilidad de reformular o replantear aquello que intentan expresar, hacer o decir sin sentirse “juzgados”.

Otros aspectos que podrían aportar un carácter enriquecido a nuestras prácticas tendrían que ver con ampliar nuestras capacidades como formadores para asegurar la innovación, la diversificación e inclusión de recursos, modalidades de enseñanza, así como criterios flexibles que permitirán evaluar los resultados de la enseñanza.

Mirar a los actores y su punto de vista para construir los reglamentos

Los reglamentos escolares parecen ser la apuesta central de muchas escuelas, habrá que hacer de ésta, una apuesta por procesos

democráticos y participativos para su construcción. Ese proceso colaborativo puede seguir una ruta similar a la siguiente probada en la investigación (Paniagua, 2014):

1. Realizar encuestas a todos los actores de la escuela (ver Cuadro 1).
2. El Comité de convivencia se reúne para analizar los resultados de las encuestas, localizar los problemas de la escuela y preparar el reglamento. Recuérdese que los reglamentos se elaboran enunciando la conducta deseada. Por ejemplo, en lugar de no pelear, se debe poner: Respetar a los compañeros.
3. El reglamento se puede organizar por ámbitos de convivencia, por ejemplo:
 - ámbito de la relación entre alumnos,
 - ámbito de la relación entre docentes y alumnos,
 - ámbito de la relación entre docentes,
 - ámbito de la relación entre docentes y padres,
 - ámbito de la relación entre padres.
4. Una vez que esté el primer borrador de documento se pone a consideración de los padres por grupo y se anotan y hacen los ajustes, de los alumnos o de grupos que los representen con los consecuentes ajustes, entre los docentes.
5. Completado el análisis y la revisión se da a conocer a la comunidad educativa en jornadas intensivas, con los alumnos se pueden trabajar casos, ejemplos de situaciones, dramatizaciones de lo que pasara si..., para que el sentido del reglamento se construya colaborativamente.

Los reglamentos escolares así contruidos o por otras vías participativas se construyen en relación y desde la relación, meta hacia la que apunta este artículo.

Cuadro 1. Preguntas guía para las encuestas para los actores educativos que pueden ser la base para pensar los problemas de convivencia y construir reglamentos.

Actores de la convivencia a los que hay que encuestar	Preguntas guía
Niños	<p>¿Qué es lo que no me gusta de lo que pasa en el recreo? ¿Qué no me gusta de lo que pasa en mi salón? ¿Cómo me tratan mis maestros? Para alumnos pequeños o con discapacidad, se pueden hacer láminas con dibujos para la escuela con opuestos, niños jugando, niños peleando, para el salón niños conviviendo y trabajando niños gritando, molestando a sus compañeros, para lo de maestros, maestros sonrientes, maestros molestos gritando.</p>
Padres	<p>¿Qué es lo que no me gusta de lo que pasa en la escuela? ¿Qué me preocupa de lo que pasa en la escuela? ¿Qué quisiera que pasara en la escuela que en este momento no está pasando? ¿Qué me preocupa de la relación entre padres? ¿Qué me preocupa del trato de los maestros hacia los padres? ¿Qué me preocupa de la relación entre el director y los padres? ¿Qué me preocupa del trato entre los padres? ¿Qué me preocupa del trato entre los niños? ¿Qué me preocupa de lo que pasa en el aula de mi hijo?</p>
Maestros	<p>¿Qué es lo que no me gusta de lo que pasa en la escuela? ¿Qué me preocupa de lo que pasa en la escuela? ¿Qué quisiera que pasara en la escuela que en este momento no está pasando? ¿Qué me preocupa de lo que pasa en las aulas? ¿Qué me preocupa del trato de los maestros hacia los niños? ¿Qué me preocupa del trato de los maestros hacia los padres? ¿Qué me preocupa del trato de los padres a los maestros? ¿Qué me preocupa de la relación entre el director y el personal? ¿Qué me preocupa de la conducta de los niños en todos los ámbitos de la escuela? <u>Alguna otra preocupación en torno a la convivencia</u></p>
Personal administrativo y de intendencia	<p>¿Qué es lo que no me gusta de lo que pasa en la escuela? ¿Qué me preocupa de lo que pasa en la escuela? ¿Qué quisiera que pasara en la escuela que en este momento no está pasando? ¿Cómo me relaciono con los docentes y cómo podría mejorar mi relación? ¿Qué me preocupa del trato hacia los niños? ¿Qué me preocupa del trato hacia los padres?</p>

Fuente: Elaboración propia. Maribel Paniagua Villarruel.

Habilitar y acompañar a los docentes en procesos similares a los que se muestran para construir un reglamento implican cambiar concepciones y prácticas.

Referencias

- Brophy, J. (2000). *La enseñanza*. México: SEP.
- Burkitt, I. (2014). *Emotions an social relations*. Thousand Oaks: SAGE
- Colet Jord, Xavier Besalú y otros (2014). Escuelas, familias y resultados académicos. Un nuevo modelo de análisis de las relaciones entre docentes y progenitores para el éxito de todo el alumnado. Tomado de Directory of open access journals en <https://doaj.org/article/0353bb33351342c896aacca8d20c24a9>
- Díaz-Atienza, J. (2014). Ambientes enriquecidos en la infancia y el aprendizaje. Documento en línea. Recuperado el 21 de Junio 2016 de <http://diazatienza.es/ambientes-enriquecidos-en-la-infancia-y-aprendizaje/>
- Diekstra, R. (2011). Aprendizaje Social y emocional. Documental en Línea. Recuperado de http://www.dailymotion.com/video/x10c-f2a_aprendizaje-social-y-emocional
- Fernández, Isabel y otras. (2002). *Conflicto en el centro escolar. El modelo de alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Fierro, Cecilia. (2009). Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática. Ponencia presentada en *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa/17. Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas*. Veracruz, Veracruz, 21 al 25 de septiembre de 2009.
- Font, de la Mora. *Aplicaciones educativas de la psicología positiva*. Generalitate Valenciana: Conselleria d'educación.
- Goleman, D. (2006). *Social Intelligence: the new science of the human relationship*. New, York: Bantam Books.
- Hevia, R. (2006). *Frente a la crisis de sentido, una pedagogía de la confianza*. PRELAC, Vol. 2, OREALC-UNESCO, Santiago de Chile.
- Klein. (2011). Las tensiones en la relación docente-alumno. Una investigación del ámbito educativo. Tomado de Directory of open access journals. En <https://doaj.org/article/2db08a9109e746f588a199a-76b915afd>

- Kröyer, O., Reyes, M. & Aguayo, J. (2013). Principios orientadores de la convivencia en el aula: una estrategia de reflexión colectiva. *Educação e Pesquisa*, 39(2), 367-385. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000200006>
- Manes, F. y Niro, M. (2014). *Usar el cerebro: Conocer nuestra mente para vivir mejor*. Buenos Aires: Paidós.
- Muñoz, Q. M., Lucero, B. A., Cornejo, C. A., Muñoz, P. A. y Araya, N. E. (2014). Convivencia y clima escolar en una comunidad educativa inclusiva de la Provincia de Talca, Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(2), 16-32. Recuperado el 14 de Junio de <http://redie.uabc.mx/vol16no2/contenido-munozluceroetal.html>
- Ochoa, C. A., Diez-Martínez, E. (2013). El reglamento escolar como eje de análisis de la convivencia en la escuela. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, Vol.21, (81), pp. 667-684, recuperado el 13 de junio de <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362013000400003>
- OREAL/UNESCO. (2000). *Cultura de paz en la escuela. Mejores prácticas en la prevención y tratamiento de la violencia escolar*. Santiago de Chile: OREAL, UNESCO.
- Paniagua, V. M y Palos, T. U. (2009). *Desarrollo de Competencias Cognitivas en Preescolar: Experiencias y Propuestas*. México: ITESO.
- Paniagua, Villarruel Maribel. (2014). Construir la inclusión. Un modelo para impulsar el aprendizaje y la participación en la escuela. En Francisco Hernández Ortiz, *Investigación para la innovación, experiencias en educación básica*. México: Lirio.
- Parkinson B., Fischers, A. H., y Manstead A.S.R. (2005). *Emotions in social relations: cultural, group and interpersonal processes*. N.Y.: Dove, Psychology, Press.
- Peixoto, Andrés. Una antropología de la convivencia a partir de la comunicación humana. Tomado de http://convivenciaescolar.net/docs/publicaciones/RACE/Documentos_RACE/17.%20Antropolog%C3%ADa%20de%20la%20convivencia%20a%20partir%20de%20la%20comunicaci%C3%B3n%20humana%20-%20Peixoto.pdf Fecha de consulta, 20 de agosto de 2016.

- Punset, E. (Director). (2009). Redes 49: Educar para fabricar ciudadanos en Redes para la ciencia RTVE Documental en línea, recuperado el 09 de junio 2016 de <http://www.rtve.es/alacarta/videos/redes/redes-educar-para-fabricar-ciudadanos/648675/>
- Rodríguez G. P. (2011). Análisis de la convivencia escolar en las aulas de primaria. *Revista Iberoamericana de Educación* 55, (3) pp. 3-12.
- Rodríguez, Susana, Regueiro, Bibiana y Blas, Rebeca. (2014). Teacher self-efficacy and its relationship with students' affective and motivational variables in higher education. Tomado de Directory of open access journals, <https://doaj.org/article/05466f0ef36c48bd84c357303c339cf3>
- Roussi, M. (2002). Aprendizaje para la convivencia: parte integrante de la educación cívica en *Perspectivas* Vol. 32, (1).
- Sandoval Manríquez, Mario. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. Última década, 22(41), 153-178. Recuperado el 14 de junio de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718
- Schmelkes, Sylvia. Fundamentación de una pedagogía de los valores. Ponencia presentada en el seminario sobre educación y valores, organizado por el instituto de fomento a la investigación educativa, celebrado en la ciudad de México, del 25 al 27 de mayo de 2004. Disponible en: <http://cecte.ilce.edu.mx/docs/diplom/valedu/schmelkes.doc>
- Segura, Mario. (2006). El ambiente y la disciplina escolar en el conductismo y constructivismo. Tomado de Directory of open access journals en <https://doaj.org/article/070445af80ab41e1bacf574bb2358e80>
- SEP. (2014). Proyecto a favor de la convivencia escolar. México: SEP.
- Shonkoff, J. P. y Phillips, D. A. (2004). *Avances recientes en el conocimiento de los niños en edad preescolar: Desarrollo emocional y autocontrol. Desarrollo cerebral*. México, SEP.
- Turner, L. y Balbina, P. (2006). *Pedagogía de la ternura*. Buenos Aires: Aique.
- Tuvilla, R. J. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Sevilla: Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.