

IMPlicACIONES DE LAS RELACIONES FAMILIA-ESCUELA PARA LA CONVIVENCIA ESCOLAR

CRISTINA PERALES FRANCO

INSTITUTE OF EDUCATION, UNIVERSITY COLLEGE LONDON

TEMÁTICA GENERAL: CONVIVENCIA, DISCIPLINA Y VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS

Resumen

El texto busca presentar los principales hallazgos en relación a las relaciones familia-escuela y sus implicaciones para la convivencia escolar. Estos forman parte de una investigación etnográfica doctoral titulada “Relaciones comunidad-escuela y sus implicaciones para la convivencia escolar” realizada en dos primarias públicas mexicanas. Este estudio, iniciado en 2014, explora las tensiones entre perspectivas restringidas y amplias de convivencia escolar que discute Carbajal (2013) desde una perspectiva analítica para explicar cómo modos particulares de convivencia se producen y reproducen en las interacciones de un contexto específico y las implicaciones de estos patrones relacionales para el día a día de la escuela.

Brevemente se especifican las razones del proyecto, sus objetivos y diseño metodológico, para después explicitar los ejes claves de análisis, cuatro categorías centrales y prácticas de convivencia que fueron consideradas. La parte final da cuenta de las características de la participación de las familias y propone cuatro modos de convivencia en las relaciones familia-escuela: alianza, confrontación, desvinculación y colaboración. En cada uno de ellos se presentan sus elementos clave, incluidas algunas características de las familias que dan luz sobre las diferencias en las relaciones. Se da cuenta así de la relevancia de entender la convivencia escolar desde esta multiplicidad de relaciones y se destaca cómo las expectativas sobre la “participación apropiada” de las familias establecen un sesgo que contribuye a la exclusión de cierta población y limita las posibilidades de transformar inclusiva, pacífica y democráticamente la convivencia escolar.

Palabras clave: convivencia escolar, relación comunidad-escuela, familias extendidas, participación de padres, educación primaria.

INTRODUCCIÓN

El siguiente texto da cuenta de los principales hallazgos sobre las relaciones familia-escuela obtenidos de la investigación etnográfica en escuelas primarias mexicanas titulada “Relaciones

comunidad-escuela y sus implicaciones para la convivencia escolar”. Esta investigación se realiza como proyecto doctoral en el *Institute of Education*, de la *University College London*, en Reino Unido. El estudio inició en 2014 y se encuentra en su fase final. Brevemente plantearé aquí las razones del proyecto, sus objetivos y diseño metodológico, para después explicitar las categorías y ejes claves de análisis y desarrollar uno de los hallazgos centrales: cuatro modos de convivencia en las relaciones familia y escuela.

DESARROLLO

I. Presentación del estudio

La convivencia escolar es actualmente una prioridad reconocida explícitamente en el sistema educativo mexicano (DOF, 2014; SEP 2017). Se sitúa principalmente en referencia a la situación de violencia escolar y social que vive el país, estableciendo algunos vínculos con su importancia en el proceso de aprendizaje. En muchos estados la política educativa responde a la violencia escolar desde un enfoque punitivo (Zurita Rivera, 2012), entendiéndola básicamente como un problema de conducta de los estudiantes que debe ser intervenido a través de reglas y sanciones estrictas (p.e. Gobierno del estado de Jalisco, 2012; Gobierno del estado de Sonora, 2009). Con una mirada alternativa de la convivencia escolar, esta investigación entiende y problematiza a la violencia escolar como producto de las relaciones de exclusión que atraviesan y son muchas veces reproducidas o reconstruidas en la escuela. Por tanto, el foco de estudio está en las relaciones de todos los actores escolares (alumnos, maestros, directores, padres y otros participantes en la escuela), como parte de una comunidad particular histórica y culturalmente situada donde se anida la escuela. Esta investigación considera que precisamente la relación entre las comunidades y las escuelas es clave para entender cómo éstas últimas manejan las características contextuales y por tanto, las posibilidades reales que se tienen para promover una convivencia inclusiva, democrática y pacífica, la cual es necesaria para el cumplimiento del derecho a la educación (UNESCO, 2009).

Poner énfasis en la relación escuela-comunidad es relevante para el campo de convivencia escolar porque la mayoría de los estudios se han centrado en los niveles de aula y de escuela, y si bien es cierto que la literatura en este tema señala la importancia del nivel socio-comunitario (M. C. Fierro Evans, 2013; Hirmas & Eroles, 2008; Onetto, 2004; UNESCO, 2009), actualmente hay una

carencia de investigaciones que principalmente se enfoquen en esta área. Se propone entonces un análisis desde una perspectiva etnográfica para comprender:

1. ¿Cómo la escuela se interrelaciona con padres y otros actores comunitarios?
2. ¿Cuáles son las implicaciones de estas relaciones para la convivencia escolar?

Los principales objetivos del estudio son:

- Identificar las relaciones claves entre la escuela y sus comunidades locales.
- Caracterizar estas relaciones y las implicaciones que tienen para la experiencia escolar cotidiana de los actores.
- Examinar el rol de la política educativa en estas relaciones
- Analizar cómo la convivencia escolar es moldeada y moldea a su vez procesos de participación, inclusión-exclusión y manejo de conflicto.
- Reflexionar sobre las implicaciones de modos específicos de convivencia para las posibilidades de una experiencia educativa que promueva el cumplimiento al derecho a la educación.

II. Noción de convivencia escolar

A continuación, se señalarán puntos centrales del marco teórico, los cuales dialogan con los planteamientos analíticos que se presentan más adelante. La convivencia social puede entenderse como la participación, a través de la coexistencia, en relaciones personales, sociales y culturales. Emerge del “uso y práctica continua de los recursos culturales de los cuales las personas de una sociedad concreta pueden disponer a través del grupo de pertenencia con el cual se identifican para desarrollar la vida cotidiana” (Perales Franco, Bazdresch Parada, & Arias Castañeda, 2013, p. 150). La convivencia escolar a su vez es un tipo particular de convivencia social y está formada por “una trama de relaciones personales y sociales de los actores educativos que constituye la cotidianeidad de la escuela” (Bazdresch Parada, 2009, p. 62). El tipo de convivencia da forma a la experiencia escolar de los estudiantes, pero también de profesores, padres y otros actores involucrados, puesto que provee los elementos relacionales y los límites en donde la experiencia escolar es construida. Considerar la convivencia en las escuelas es enfocarse en la cualidad y calidad de las relaciones interpersonales que se construyen en esta institución (Ararteko, 2006), así como en las implicaciones

de estas relaciones en otros aspectos como aprendizaje, desarrollo moral, manejo de conflictos y posibilidades de participación.

La convivencia en las escuelas no constituye un concepto novedoso (Ianni, 2003), lo que ha cambiado es la manera en que se entiende la relación entre los actores institucionales: adultos, jóvenes y niños son planteados como sujetos de derechos y responsabilidades. Así, la convivencia escolar debe respetar y promover estos acuerdos, y debe ser analizada y transformada para asegurar el cumplimiento de los Derechos Humanos, especialmente el derecho a la educación de los estudiantes y su derecho a una vida libre de violencia (Donoso, 2012). Es en esta “nueva” concepción donde elementos como inclusión, democracia, paz, exclusión, violencia, participación se entrelazan con la necesidad de explicitar los diferentes modelos de convivencia en las escuelas.

La importancia de la convivencia en las escuelas se plantea principalmente bajo dos justificaciones:

- a) Una adecuada convivencia es necesaria para el desarrollo del proceso de aprendizaje, como especialmente lo señalan estudios que muestran como la violencia escolar y un clima no apropiado limitan el aprendizaje (Jimerson, Nickerson, Mayer, & Furlong, 2012); y
- b) Considerar la convivencia escolar es relevante es en sí misma una meta educativa, como lo establece el reporte Delors para la UNESCO de 1996 al establecer el “aprender a convivir” como uno de los cuatro pilares de la educación (Delors, 1996).

Ambas justificaciones forman diferentes aproximaciones en términos de su estudio y su intervención en el ámbito educativo. Utilizando la clasificación que propone Carbajal (2013), es posible identificar dos perspectivas de convivencia escolar, una *restrictiva* y otra *amplia*. La restrictiva se centra básicamente “en torno a la disminución de los niveles de violencia escolar, enfatizando el control de los comportamientos agresivos de los alumnos”(Carbajal Padilla, 2013, p. 15), vinculándose con la idea de paz negativa y *peace keeping* que propone Galtung (p.e. 1976). La perspectiva amplia integra “las relaciones democráticas (institucionales, culturales e interpersonales) y las estructuras de participación como elementos esenciales para la construcción y consolidación de la paz” (Carbajal Padilla, 2013, p. 15). Esta perspectiva comprende la forma en que el poder se distribuye y los conflictos se trabajan, vinculándola con la perspectiva de *peace building* de Galtung (p.e. 1976). Es democrática porque “presupone la construcción de relaciones interpersonales, institucionales y culturales justas y

duraderas que ofrezcan a todos y cada uno de los estudiantes un acceso equitativo a la educación de calidad” (Carbajal Padilla, 2013, p. 16).

Es este último enfoque el que orienta la presente investigación, ya que se entiende a la convivencia escolar como un fenómeno complejo que desarrolla aprendizajes sociales significativos, moldeando asimismo los procesos y resultados educativos. Incluye procesos de participación, inclusión-exclusión, manejo de conflictos y desarrollo socio-emocional, los cuales construyen propiamente el “vivir juntos” en las prácticas escolares cotidianas. Este estudio intenta desarrollar una perspectiva analítica (Fierro, Lizardi, Tapia, & Juárez, 2013) para explicar cómo modos particulares de convivencia se producen y reproducen en las interacciones de un contexto específico y las implicaciones de estos patrones relacionales para el día a día de la escuela. Así, el enfoque que se adopta busca comprender el significado de las interacciones en las escuelas, considerando los procesos micro-políticos y culturales también presentes (C. Fierro Evans et al., 2013).

III. Etnografía como aproximación metodológica

La etnografía – entendida como el estudio de las personas en sus entornos naturales para recoger datos en una manera sistemática a través de la participación directa del investigador (Brewer, 2000, p. 10)- se trabajó como estrategia metodológica para esta investigación ya que este permite construir una comprensión a profundidad de las características, patrones y elementos complejos que conllevan las relaciones sociales. Además, este método pone énfasis en acciones y significados interrelacionados con un contexto social, cultural e histórico particular.

Las dos escuelas primarias están situadas en Ciudad Obregón y Guadalajara. Una de ellas es turno matutino y la otra, vespertino. Ambas tienen dos grupos por grado y están ubicadas en las periferias de las ciudades. Los principales criterios para su elección fueron: su localización en zonas vulnerables con problemáticas de pobreza, desnutrición y violencia social (sobre todo pandillerismo y narcomenudeo); el incremento en ambas ciudades de violencia armada y ligada al narcotráfico; y especialmente que en estas dos escuelas los directores y profesores explícitamente señalaban estar en un “contexto difícil” que afectaba las situaciones de aprendizaje y la convivencia escolar.

El trabajo de campo fue llevado a cabo en dos etapas, enero a abril 2015 y septiembre 2015 a enero 2016. Los datos para el análisis fueron contruidos a través de 250 horas aproximadas de observación participante y sus correspondientes registros de campo. Se realizaron también treinta y

ocho entrevistas semi-estructuradas con los actores escolares: siete entrevistas con directores, doce entrevistas con profesores, once entrevistas grupales con madres y abuelas, y ocho entrevistas con alumnos. Se aplicó un cuestionario para los padres de familia de todos los grupos y con los alumnos de tercero a sexto grado que exploraba las características socio-educativas de las familias y percepciones sobre clima escolar y convivencia. Por último, se revisaron datos socio-demográficos del INEGI de los AGEBS cercanos a las escuelas y al lugar de residencia de las familias.

La sistematización y análisis de los datos se inició desde el proceso de recolección hasta los primeros meses de 2017. Se utilizó una combinación de memos analíticos (Rockwell, 2009), análisis temático y situacional (Clark, 2005). El proceso de análisis ha sido altamente iterativo para finalmente constituir cuatro categorías analíticas de las que se dará cuenta brevemente en el siguiente apartado.

IV. Categorías analíticas centrales

Estudiar la convivencia escolar es un proceso complejo puesto que a) existen diferentes visiones sobre lo que comprende el fenómeno de la convivencia que no solo dan forma a su noción, sino también a su práctica e intervención desde la escuela y b) resulta complicado poner los límites empíricos a la convivencia entendiéndola desde una perspectiva amplia e interrelacionada para lograr analizar la acción cotidiana sin separarla de su contexto – “riesgo de fragmentación”- (Perales Franco, s/f). Como respuesta a estas tensiones se optó por situar como unidad de análisis las prácticas relacionales que dan forma a la convivencia escolar, las cuales fueron constituidas en cuatro categorías centrales que a su vez se dividen en dos ejes de análisis. A continuación se presenta el esquema analítico de la investigación:

Ejes de análisis	Categorías centrales	Principales prácticas analizadas
A. Prácticas explícitas de convivencia	1. Prevención de conflictos de convivencia	1.1 Establecimiento y socialización de reglas 1.2 Diagnóstico de incidentes de agresión entre alumnos 1.3 Acciones formativas ligadas a la convivencia escolar
	2. Manejo de conflictos de convivencia	2.1 Primer nivel de manejo de conflictos: Reporte verbal, intimidación y agresión

		2.2 Segundo nivel de manejo de conflictos: Diálogo, separación de actores, suspensión de participación de alumnos en actividades escolares
B. Prácticas tácitas de convivencia	3. Atención de necesidades de los alumnos	3.1 Atención al rezago escolar 3.2 Atención a la inasistencia escolar 3.3 Protección de riesgos del contexto
	4. Gestión de necesidades de mantenimiento y mejora de la escuela	4.1 Participación económica de familias 4.2 Participación de familias en actividades escolares 4.3 Participación de familias en cargos escolares

Las prácticas agrupadas en el eje A corresponden a aquellas identificadas explícitamente por los actores como parte de la convivencia escolar. Para entenderlas es importante considerar dos elementos. El primero es que en estas escuelas la convivencia escolar es relevante para sus actores porque es problemática al tener una alta incidencia de agresiones entre alumnos y por caracterizar sus relaciones como negativas. Por ello, las prácticas giran alrededor de los considerados “conflictos de convivencia” (categorías 1 y 2). El segundo están en estrecha relación con la política educativa en relación a la convivencia escolar. Sin embargo, el análisis de la vida cotidiana en las escuelas evidenció que el centrarse en el comportamiento de los alumnos no era suficiente para explicar las características de la convivencia en la escuela, por lo que era necesario abrir la visión a otras prácticas, ya de por sí presentes en las acciones y narraciones sobre las relaciones; decisión que también es congruente con la perspectiva amplia de la convivencia escolar (Carbajal, 2013). Estas son consideradas como prácticas tácitas de convivencia (Eje B). Dos de las áreas claves fueron las relaciones entre los actores para atender de las necesidades particulares de los alumnos, así como la gestión de las necesidades de mantenimiento y mejora de la escuela. A diferencia del eje anterior donde se entendían a los alumnos y maestros como actores principales, en estas prácticas la participación de los padres de familia era entendida como fundamental para poder dar respuesta a estas situaciones. Para esta presentación en particular me enfocaré por último en presentar hallazgos sobre la participación de las familias como elemento central de la convivencia escolar.

V. Cuatro modos de convivencia en la participación de las familias en la escuela

El análisis desde la perspectiva socio-comunitaria implicó identificar cómo la “comunidad” donde se encuentran situadas las escuelas se entrelazaba en sus actividades, relaciones y vida cotidiana. Uno de los primeros hallazgos fue el que esta se entendía principalmente como los contextos y características de las familias de la escuela. Así, estudiantes, padres y otros miembros de la familia encarnaban a su comunidad y la “traían” a la institución escolar. Los actores entendían también a la escuela como constreñida por un contexto comunitario pero sobre todo familiar que formaba las relaciones de convivencia e impedía su mejora, como lo ejemplifican los siguientes fragmentos de una entrevista con un maestro y de una reunión sobre un alumno que pegaba a sus compañeros:

En este contexto hay mucho vago [...] entonces esta agresividad ellos la traen aquí; esas palabras altisonantes, vocabulario que no es adecuado todo eso ellos lo traen aquí [...] la violencia [...] la traen del contexto en el que están viviendo (Maestro4 26Nov2015).

La abuela dice que el alumno está por las tardes con su hija y su esposo, pero en la noche ellos van a trabajar y él se regresa con ella. La directora responde “ahí está el problema [...] él está en conflicto entre las diferentes casas [...] por eso el niño no le hace caso al maestro, porque para él la figura paterna es de indulgencia” (Notas 4Dec15).

En las dos escuelas visitadas percepciones y prácticas sobre las familias conformaban así parte de las prácticas de convivencia señaladas en las cuatro categorías analíticas. Se exploró por tanto las formas de participación de las familias, la respuesta de las escuelas a sus características y contextos, y las relaciones que eran formadas y formaban estas prácticas. De este análisis se proponen cuatro modos que explican la convivencia entre las familias y la escuela. Por motivos de espacio, únicamente se listan sus principales características:

1. Alianza

- Pequeños grupos de padres “confiables” y “responsables” actúan en concordancia con maestros y directores. Asisten a reuniones, colaboran económicamente y participan con trabajo manual y en cargos escolares.
- Conformado por madres o abuelas jóvenes que no trabajan fuera de casa con más disponibilidad de tiempo. Generalmente tienen secundaria terminada y valoran a la escuela en términos de movilidad social.
- Familias acompañan a alumnos en trayectos escuela-casa, apoyan con tareas escolares y si se busca apoyo para rezago en caso de ser necesario.
- Alumnos de estas familias suelen no ser responsables de “conflictos de convivencia” y si lo son, se da un diálogo informal entre padres y maestros. En estos casos, se suele aceptar recomendaciones de profesores.
- Maestros confían en estos padres y alumnos, pero se limita su rol a ser “apoyo”. Padres implícita y explícitamente restringidos en términos de opiniones sobre prácticas pedagógicas y procesos escolares.
- Modo se delinea a través de la comparación con las relaciones con los siguientes modos y con las características de las familias que comúnmente participan en ellos.
- Relaciones se practican en espacios oficiales: salones, patio, oficina del director.

2. Confrontación

- Algunas familias actúan en oposición con maestros, directivos y padres “aliados”. Interacciones son percibidas como “agresivas” o “conflictivas”. Participación en actividades escolares, contribución económica y apoyo de alumnos es intermitente.
- Para “aliados”, miembros de familias en oposición se niegan a participar apropiadamente de la escuela, hacen reclamos inválidos y se aprovechan.
- Familias en oposición identifican discursos encontrados presentes en la escuela (legalidad de las cuotas), y no están de acuerdo como recursos se distribuyen. Percepción de discriminación.
- Familias conformadas usualmente por padres jóvenes que trabajan tiempo completo. Atención a los alumnos se comparte con otros miembros de familia extendida, sobre todo abuelas y tías. Algunas de estas familias son catalogadas como “disfuncionales”.

- Confrontación es evidente cuando alumnos son identificados como responsables de conflictos de convivencia. Partes en consideran que sus puntos de vista no son tomados en cuenta, se imponen perspectivas y no se llegan a acuerdos.
- Relaciones se practican en la periferia: puertas de escuela y salones, pasillos.

3. Desvinculación

- Relaciones fuertemente separadas entre familias y actores aliados en términos de actividades, espacios, formas de comunicación y significados comunes sobre la escuela. Es el modo más prevalente.
- Actores “aliados” tienen poca expectativa de involucrar a estas familias.
- Conformado generalmente por familias extendidas donde el cuidado principal de los alumnos es muchas veces responsabilidad de la abuela o de tíos. Estas familias también son catalogadas como “disfuncionales”.
- Estudiantes son el principal mediador entre escuela y familias.
- Dos perspectivas de desconfianza caracterizan modo: a) familias creen que las demandas de la escuela son muy altas y no se apoyan sus necesidades, y b) familias creen que no se puede contribuir con escuela por falta de recursos, preparación o valía personal.
- No hay sentido de pertenencia a escuela por parte de familias desvinculadas.
- Temporalidad en relaciones fundamental para entender modo. Hay inestabilidad en las configuraciones de familias, cambios de escuelas por movimientos de residencia, cambios de profesores en los grupos, y un contexto general de incertidumbre derivado de la actual reforma educativa-laboral. Se dificulta establecer relaciones duraderas y significativas.

4. Colaboración

- Presente solo en uno de los grupos. Asistencia, colaboración e iniciativa de familias en necesidades del grupo es continua.
- Parte de relaciones basadas en el conocimiento de los diferentes actores y de hacer explícitos sentidos comunes sobre la escuela.
- Situación del alumno se vuelve sentido común entre familias y profesora.
- Otras características comunes en ambas escuelas pudieran contribuir a este modo: accesibilidad de las partes, diálogo para conocer puntos de vista, certeza en los tiempos y demandas escolares, y altas expectativas de apoyo.

Las características presentadas aquí son patrones generales de interacción y no deben ser entendidos como una tipología de actores. Las relaciones eran fluidas y los actores conformaban las prácticas dependiendo de múltiples influencias, decisiones y desarrollo de las interacciones. Los modos permiten dar cuenta de la relevancia de entender la convivencia escolar desde esta multiplicidad de relaciones y del involucramiento no solo de padres, sino de variados miembros de las familias en prácticas centrales de convivencia escolar. También reflejan la vinculación entre expectativas sobre la “participación apropiada” de las familias y la noción de la familia nuclear tradicional, lo cual establece un sesgo que contribuye a la exclusión de cierta población y limita las posibilidades de transformar inclusiva, pacífica y democráticamente la convivencia escolar.

CONCLUSIONES

Este trabajo ha presentado los principales hallazgos correspondientes a la participación de las familias a través de explicitar cuatro modos de convivencia: alianza, confrontación, desvinculación y colaboración. Estos modos se interrelaciona con otros hallazgos de la investigación etnográfica titulada “Relaciones comunidad-escuela y sus implicaciones para la convivencia escolar” los cuales incluyen implicaciones de visiones restringidas de convivencia centradas en los comportamientos de los alumnos, prácticas centrales de manejo de conflicto y sus alcances en términos de convivencia pacífica, democrática e inclusiva, así como la presencia de relaciones de convivencia en otras práctica escolares no ligadas explícitamente a la convivencia escolar, como la atención al rezago escolar. Estos hallazgos, así como el esquema conformado por las categorías analíticas representan una propuesta para entender a la convivencia escolar en un nivel socio-comunitario desde una perspectiva analítica (Fierro et al., 2013) y un enfoque amplio (Carbajal, 2013) que permite analizar las relaciones escolares desde una perspectiva compleja y situada en contextos sociales, históricos y culturales específicos.

REFERENCIAS

- Ararteko. (2006). Convivencia y conflictos en los centros educativos (Ararteko). Vitoria-Gasteiz.
- Bazdresch Parada, M. (2009). La vida cotidiana escolar en la formación valoral: un caso. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 50–71.
- Carbajal Padilla, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. *Apuntes para una reconceptualización. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13.

- Clark, A. (2005). *Situational Analysis: Grounded Theory after the Postmodern Turn*. Thousand Oaks: SAGE.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO: Santillana.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). ACUERDO número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar (2014). Recuperado a partir de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014
- Fierro Evans, C., Tapia García, G., Fortoul Ollivier, B., Martínez-ParenteZubiría, R., Macouzet del Moral, M., & Jiménez Muñoz-Ledo, M. (2013). Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una Guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes i. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 103–124.
- Fierro Evans, M. C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, (40), 01–18.
- Fierro, M. C., Lizardi, A., Tapia, G., & Juárez, M. (2013). Convivencia escolar: Un tema emergente de investigación educativa en México. En A. Furlán Malamud & T. C. Spitzer Schwartz, *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. 2002-2011* (pp. 73–131). México D.F.: ANUIES-COMIE.
- Galtung, J. (1976). Three Approaches to Peace: Peacekeeping, Peacemaking, and Peacebuilding. En J. Galtung (Ed.), *Peace, War, and Defence: Essays in Peace Research: Volume II*. Copenhagen: Christian Ejlers.
- Gobierno del estado de Jalisco. *Las Reglas de Conducta para las Escuelas de Educación Básica del Estado de Jalisco* (2012).
- Gobierno del estado de Sonora. *Ley de Seguridad Escolar para el Estado de Sonora*, Pub. L. No. 179, B. O. No. 5 (2009).
- Hirmas, C., & Eroles, D. (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones aprendidas desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago.
- Ianni, N. D. (2003). *La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja*. Monografías virtuales. *Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*, 2(Agosto-Septiembre), n.p.

- Jimerson, S., Nickerson, A., Mayer, M. J., & Furlong, M. J. (2012). Handbook of school violence and school safety: International research and practice. Routledge.
- Onetto, F. (2004). Climas educativos y pronósticos de violencia: condiciones institucionales de la convivencia escolar. Madrid: Noveduc Libros.
- Perales Franco, C. (s/f). An Ethnographic Approach to School Convivencia. En prensa.
- Perales Franco, C., Bazdresch Parada, M., & Arias Castañeda, E. (2013). La convivencia escolar desde la voz de los alumnos. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 6(2), 147–165.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Buenos Aires: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Secretaría de Educación Pública. Recuperado a partir de https://docs.google.com/gview?url=http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf
- UNESCO. (2009). III Jornadas de cooperación Iberoamericana sobre educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos. San José de Costa Rica: UNESCO - IIDH.
- Zurita Rivera, Ú. (2012). Las escuelas mexicanas y la legislación sobre la convivencia, la seguridad y la violencia escolar. Educación y Territorio, 2(1), 19–36