



LA COLABORACIÓN ENTRE ESCUELAS Y FAMILIAS COMO MODO RELACIONAL PARA DESARROLLAR CONVIVENCIA PACÍFICA, INCLUSIVA Y DEMOCRÁTICA

Cristina Perales Franco

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

Área temática: 15. Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas.

Línea temática: 3.

Tipo de ponencia: Reporte final de investigación.

Resumen:

Se presentan hallazgos centrales de una investigación doctoral realizada entre 2014 y 2017, la cual tuvo como objetivo analizar las relaciones existentes entre dos escuelas primarias públicas y sus comunidades locales, así como las implicaciones de dichas relaciones para la convivencia escolar. En particular, se proponen cuatro modos relacionales para entender los patrones de convivencia entre familias y escuela —alianza, confrontación, desvinculación y colaboración— y se profundiza especialmente en el modo de colaboración, como alternativa significativa para transformar positivamente la convivencia en las escuelas, ya que promueve un aumento en la participación, mejores respuestas para las necesidades particulares de los estudiantes y de sus familias, así como algunos procesos de construcción de paz (*peacebuilding*). Se presenta, en primer lugar, el marco teórico, en el cual se comparan enfoques restringidos y amplios de convivencia escolar, y se argumenta la necesidad de incorporar las relaciones que involucran a las familias para entender e intervenir en la convivencia escolar. En segundo lugar, se da cuenta de la metodología de corte etnográfico seguida. En tercero, se presentan las características de los cuatro modos de convivencia, y los elementos que construyen y limitan el modo de colaboración específicamente. Finalmente, se argumenta brevemente la importancia de las relaciones escuela-familia para la construcción de una convivencia pacífica, inclusiva y democrática.

Palabras clave: convivencia escolar, participación de la familia, inclusión escolar, conflictos escolares, etnografía

Introducción

Esta presentación se deriva de una investigación etnográfica doctoral llevada a cabo entre enero de 2014 a diciembre de 2017, que analizó las relaciones existentes entre dos escuelas primarias públicas y sus comunidades locales, así como las implicaciones de dichas relaciones para la convivencia escolar. Entre sus principales hallazgos está que las familias y las escuelas se relacionan a través de cuatro modos de convivencia: alianza, confrontación, desvinculación y colaboración, los cuales permiten explicar procesos escolares de participación, manejo de conflicto e inclusión/exclusión que dan forma a la convivencia en estas instituciones. La presentación se enfoca especialmente en el modo de colaboración y su importancia para la convivencia escolar. Primero, se da cuenta del marco teórico y la metodología utilizada. Posteriormente se desarrollan los cuatro modos y se profundiza en el de colaboración. Finalmente, se establece la importancia de considerar a las familias en el análisis de la convivencia escolar y la necesidad transformar discursos y prácticas que favorezcan la colaboración para el desarrollo de una convivencia pacífica, inclusiva y democrática.

Desarrollo

La convivencia escolar puede estar formada por la multiplicidad de relaciones sociales que construyen la cotidianidad en las escuelas (Bazdresch, 2009). El tipo de convivencia que tiene cada institución da forma a la experiencia escolar de los alumnos, maestros, madres, padres y otros actores involucrados, puesto que provee los elementos y marcos relacionales mediante los cuales se construye dicha experiencia (Perales, 2018). Analizar la convivencia implica enfocarse en la calidad de las relaciones interpersonales en las escuelas (Ararteko, 2006), así como en las implicaciones de dichas relaciones en otros aspectos como el aprendizaje, el desarrollo socioemocional, el manejo de conflictos y la participación.

La convivencia escolar es importante, en primer lugar, para el adecuado desarrollo del proceso de aprendizaje (OECD, 2013; UNESCO, 2008), como señalan los estudios que muestran como la violencia escolar puede impedir el aprendizaje de los estudiantes (Blaya & Debarbieux, 2011; Jimerson, et al., 2012). En segundo lugar, el aprendizaje de ciertos tipos de convivencia —democrática, inclusiva, pacífica—es en sí mismo un objetivo de la educación (Gallardo, 2009). El énfasis derivado de estas perspectivas conlleva diferentes aproximaciones para entender, gestionar y mejorar la convivencia escolar.

En México, la mejora de la convivencia escolar se presenta como una prioridad educativa y diversas políticas públicas han sido implementadas con este propósito. El desarrollo de una convivencia armónica se propone como un mecanismo para enfrentar la urgente situación de violencia en las escuelas, así como la violencia social que enfrenta el país. En la mayoría de los estados la atención a la violencia escolar se da a través de un enfoque punitivo (Zurita, 2012), que construye este fenómeno como un problema de los estudiantes que debe ser intervenido a través de reglas y sanciones estrictas. *En este sentido, es posible afirmar que la política educativa se alinea más con la primera de las razones señaladas, ya que sitúa el desarrollo de la convivencia como instrumento para reducir la violencia escolar (Perales, 2019).*

Este enfoque de convivencia puede ser entendido como “restringido” (Carbajal, 2013), ya que busca principalmente disminuir los niveles de violencia escolar y enfatiza el control de comportamiento agresivo de los estudiantes. Este enfoque establece “una relación causal [...] entre la ‘corrección del comportamiento’ y la ‘mejora del logro escolar’” (Sebastião, et al., 2013, p. 112 traducción propia del inglés) y se asocia con acciones dirigidas a la transformación de conductas individuales (Debarbieux & Blaya, 2013; Smith, 2006). Carbajal (2013) lo vincula con la perspectiva del mantenimiento de la paz (peacekeeping) que propone Galtung (1996) y con su concepto de “paz negativa”, entendida como la ausencia de violencia. Bajo este marco, se enfatiza la necesidad de un orden para que las sociedades logren conseguir democracia y desarrollo (Bickmore, 2004).

El enfoque restringido resulta problemático puesto que presenta una visión “estrecha” de la violencia (Brown & Munn, 2008), que solo considera a los estudiantes como responsables de la violencia escolar y los problemas de convivencia, y no incluye otros tipos de violencia, como aquella ejercida por docentes hacia sus estudiantes o los efectos de la violencia estructural (Furlán, 2012). Tiende también a crear ambientes de castigo que no favorecen los procesos de mejora escolar (López et al., 2013) y sus estrategias pueden resultar opuestas a la garantía del derecho a la educación y el respeto a los derechos humanos en las escuelas (Blaya & Debarbieux, 2011; Gladden, 2002; Rodino, 2013).

Desde otra perspectiva, el enfoque amplio establece que la convivencia escolar no solo es una variable que debe mejorar para la reducción de la violencia y la mejora de los aprendizajes, sino que es una manera de educar y una meta de la educación (Carbajal, 2013). Este enfoque se enmarca en una perspectiva de derechos humanos y postula que el derecho a la educación debe incluir el derecho a relaciones pacíficas, democráticas e inclusivas como parte de la experiencia escolar de los actores (Fierro, et al., 2013). Aunque se reconoce la necesidad de atender la violencia escolar, se mantiene que el énfasis debe estar en desarrollar “alternativas para crear y sostener condiciones que garanticen la coexistencia segura y pacífica en los planteles escolares y las comunidades educativas” (Rodino, 2013, p. 63).

Carbajal (2013) asocia a este enfoque con la noción de “paz positiva”, entendida como la presencia de las condiciones para la paz, y con los procesos de construcción de la paz (peacebuilding) y realización de la paz (peacemaking) (Galtung, 1976, 1996). *Peacemaking* “busca facilitar el manejo y resolución de conflictos a través del diálogo y los procesos de resolución de problemas, en lugar de mediante la asignación de culpas o castigos” (Bickmore, 2004, p. 79 TDI). *Peacebuilding* a su vez, se orienta a reparar las relaciones después de los incidentes de violencia (restauración de la paz) y a la construcción de relaciones equitativas y resilientes, mediante la atención de diferencias estructurales con una perspectiva de justicia social (Nieto & Bickmore, 2016).

El enfoque amplio orienta esta investigación, por tanto, se entiende a la convivencia escolar como producto de la multiplicidad de relaciones de los actores escolares, las cuales integran procesos de participación, inclusión-exclusión, manejo de conflictos y desarrollo socioemocional; procesos que se ponen en práctica cotidianamente y construyen la forma “natural” de vivir juntos en las escuelas. Esto implica considerar

la participación de todas las personas que interactúan en las instituciones escolares y no solo de los estudiantes (Abramovay, 2012). Aunque en la literatura académica se reconoce la importancia de los contextos comunitarios para la convivencia, la mayoría de los estudios se focalizan en la convivencia entre estudiantes y de éstos con sus maestros. Esta investigación contribuye a la literatura en este sentido, al analiza la manera en que estos contextos y sus actores interactúan con la escuela, enfocándose especialmente en las relaciones con las familias.

Existe cierto consenso sobre la importancia de la dinámica familia-escuela para la eficacia escolar y para los logros de aprendizaje (Bastiani, 1993; Munn, 1993; Sheridan & Moorman Kim, 2016), sin embargo, aún hay un fuerte debate sobre la apropiada configuración de las relaciones entre hogares y escuelas, así como de sus implicaciones (Abrams & Gibbs, 2002; Jeynes, 2003). Para su análisis, es importante considerar que, la construcción del involucramiento deseable de las familias está atravesado por categorías como clase, género, raza y otros procesos vinculados, como migración. En este sentido, las políticas, representaciones sociales y prácticas que relacionan a madres, padres y otros miembros de las familias de los estudiantes con las escuelas, son generalmente basados en visiones dominantes sobre las familias, y por tanto, no tienen las mismas orientaciones e implicaciones para todos (Baquedano-López, et al., 2013; Vincent, 1996).

Metodología

Se realizó una etnografía en dos escuelas primarias públicas mexicanas, situadas las ciudades de Ciudad Obregón y Guadalajara, entre enero 2014 y noviembre de 2017, con un trabajo de campo de nueve meses, en 2015. El objetivo fue analizar las relaciones entre escuelas y sus comunidades locales, así como las implicaciones de éstas para la convivencia escolar. Sus objetivos específicos fueron los siguientes:

- Identificar y describir las relaciones clave entre las escuelas y sus comunidades locales.
- Analizar las implicaciones de dichas relaciones para la experiencia escolar de todos los actores escolares.
- Examinar el rol de la política educativa para las relaciones escuela-comunidad.
- Analizar cómo los tipos de convivencia vinculan, construyen y son contruidos por procesos de, participación, inclusión-exclusión y manejo de conflictos.

Las escuelas primarias investigadas se encontraban localizadas en la periferia de las ciudades de Guadalajara y Ciudad Obregón, tenían dos grupos por grado (1º a 6º) y alrededor de 350 estudiantes. La Escuela en Ciudad Obregón tenía turno matutino y la de Guadalajara, vespertino. Se eligieron principalmente puesto que los maestros y directivos consideraban que éstas estaban localizadas en “contextos difíciles” que impedían el aprendizaje y convivencia pacífica. En ambos casos se otorgó consentimiento para realizar la investigación por parte de todos los participantes.

Los datos etnográficos fueron generados mediante más de 400 horas de observación participante y 38 entrevistas semiestructuradas con estudiantes y miembros de sus familias (entrevistas grupales), así como con directores, maestros y maestras (entrevistas individuales). Además, se realizaron dos cuestionarios, uno a los estudiantes de 3° a 6° y otro a sus familias, para registrar sus características socio-educativas y su percepción sobre el clima escolar y procesos de participación. De igual forma, se analizaron documentos de política a nivel federal y estatal, así como datos sociodemográficos sobre las ciudades y las comunidades en las que se ubicaban las escuelas.

Para la sistematización y análisis de los datos se utilizó una combinación de memos analíticos (Rockwell, 2009) y estrategias de la teoría fundamentada, incluyendo codificación abierta y axial (Strauss & Corbin, 1990) y mapas situacionales (Clarke, 2005). El análisis distinguió entre prácticas que eran reconocidas explícitamente por los actores como prácticas de convivencia, y aquellas que, aunque no eran reconocidas como parte de la convivencia escolar, jugaban un rol central en la configuración de los patrones de relaciones en las escuelas. Las prácticas explícitas se basan principalmente en la prevención y manejo de conflicto, las tácitas consideran especialmente las maneras en que se enfrentan las necesidades de los estudiantes (asistencia, rezago, manejo de riesgos del contexto) y las necesidades de las escuelas (participación en su sostenimiento material y económico, así como en otras actividades que involucraban a las familias).

Resultados

Uno de los hallazgos centrales fue que discursos y prácticas en relación a las familias daban forma a la convivencia en las dos escuelas, ya que estaban fuertemente ligados a los procesos de manejo de conflictos, la participación en actividades y en dar respuesta a necesidades escolares, y a la inclusión o exclusión de ciertos estudiantes y sus familias. Ciertos tipos de relaciones entre familias y escuela favorecían o limitaban el desarrollo de una convivencia pacífica, democrática e inclusiva. A partir de este análisis, se proponen cuatro modos relacionales para explicar los tipos de convivencia entre las familias y las escuelas: alianza, confrontación, desvinculación y colaboración.

Los modos constituyen patrones generales de interacción y no deben entenderse como una tipología de familias; son aproximaciones analíticas para explicar las relaciones entre los actores. En este sentido, es importante considerar que los maestros, maestras, directivos, estudiantes, madres, padres y otros miembros de las familias específicos se desplazaban a través de los modos dependiendo de una variedad de influencias y decisiones. Las principales características de estos modos se resumen a continuación y se detalla a mayor profundidad el modo de colaboración.

Tabla 1: Cuatro modos de convivencia entre familias y escuelas.

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. • 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.
2. CONFRONTACIÓN
• ALGUNAS FAMILIAS ACTÚAN EN OPOSICIÓN CON MAESTROS, DIRECTIVOS, MADRES Y PADRES “ALIADOS”. INTERACCIONES SON PERCIBIDAS COMO “AGRESIVAS” O “CONFLICTIVAS”. • PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES ESCOLARES, CONTRIBUCIÓN ECONÓMICA Y APOYO DE ALUMNOS ES INTERMITENTE. • FAMILIAS EN OPOSICIÓN IDENTIFICAN INCONGRUENCIA EN DISCURSOS DE LA ESCUELA (POR EJEMPLO, LEGALIDAD DE LAS CUOTAS), Y NO ESTÁN DE ACUERDO COMO RECURSOS SE DISTRIBUYEN. • FAMILIAS CONFORMADAS USUALMENTE POR MADRES Y PADRES JÓVENES QUE TRABAJAN TIEMPO COMPLETO. ATENCIÓN A LOS ALUMNOS SE COMPARTIÓ CON OTROS MIEMBROS DE FAMILIA EXTENDIDA, SOBRE TODO ABUELAS Y TÍAS. MUCHAS DE ESTAS FAMILIAS SON CLASIFICADAS COMO “DISFUNCIONALES”. • CONFRONTACIÓN ES EVIDENTE CUANDO ALUMNOS SON IDENTIFICADOS COMO RESPONSABLES DE CONFLICTOS DE CONVIVENCIA. PARTES EN CONFLICTO CONSIDERAN QUE SUS PUNTOS DE VISTA NO SON TOMADOS EN CUENTA, SE IMPONEN PERSPECTIVAS Y NO SE LLEGAN A ACUERDOS. • RELACIONES DESARROLLAN DESCONFIANZA.
3. DESVINCULACIÓN
• RELACIONES FUERTEMENTE SEPARADAS ENTRE FAMILIAS Y ACTORES ALIADOS EN TÉRMINOS DE ACTIVIDADES, FORMAS DE COMUNICACIÓN Y SIGNIFICADOS COMUNES SOBRE LA ESCUELA. • AMBAS PARTES (FAMILIAS / DOCENTES, DIRECTIVOS) SE PERCIBEN COMO EVADIENDO SU RESPONSABILIDAD. • CONFORMADO GENERALMENTE POR FAMILIAS EXTENDIDAS DONDE EL CUIDADO PRINCIPAL DE LOS ALUMNOS SE TRANSFIERE A OTROS MIEMBROS, COMO ABUELOS O TÍOS. FAMILIAS TAMBIÉN SON CLASIFICADAS COMO “DISFUNCIONALES”. • DESCONFIANZA GENERADA POR: 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. • BAJO SENTIMIENTO DE PERTENENCIA DE FAMILIAS “DESVINCULADAS” Y RELACIONES CON OTROS ACTORES ESCOLARES. • INESTABILIDAD EN LAS RELACIONES. • FAMILIAS “DESVINCULADAS” TIENDEN A EVITAR ACUDIR A LA ESCUELA EN EL MANEJO DE CONFLICTOS Y GENERALMENTE HAY REACCIONES AGRESIVAS CUANDO SON CONFRONTADAS POR DIRECTORES, MAESTROS O FAMILIAS “ALIADAS”.
4. COLABORACIÓN
• MODO PRESENTE SOLO EN UN GRUPO. • PRÁCTICAMENTE TODAS LAS FAMILIAS ACUDEN A LA ESCUELA Y COLABORAN EN SUS NECESIDADES ECONÓMICAS Y MATERIALES. • MIEMBROS DE LAS FAMILIAS, ESTUDIANTES Y MAESTRA SE SIENTEN APOYADOS, CON POSIBILIDADES DE EXPRESAR SUS OPINIONES Y LLEVAR A CABO ACCIONES CONJUNTAS. • FAMILIAS TIENEN CONFIGURACIONES VARIADAS (TRADICIONALES, EXTENDIDAS, MADRES JEFAS DE FAMILIAS) Y NO SOLO LAS MADRES SON LAS INTERLOCUTORAS CON LA ESCUELA. • FAMILIAS SE CONOCEN MUTUAMENTE. • CONOCIMIENTO PROFUNDO DE PARTE DE MAESTRA DE CONFIGURACIONES Y CARACTERÍSTICAS FAMILIARES. ESTUDIANTES Y SUS FAMILIAS TAMBIÉN CONOCEN LA SITUACIÓN PERSONAL DE LA MAESTRA. • MAESTRA PROMUEVE ESTRATEGIAS DE “CUIDADO ENTRE ESTUDIANTES” Y MOTIVA QUE LOS CONFLICTOS SE MANEJEN PRIMERO ENTRE ESTUDIANTES —CON SU MEDIACIÓN— Y POSTERIORMENTE INVOLUCRA A SUS FAMILIAS, UTILIZA EL DIÁLOGO Y APLICA SANCIONES ACORDES A LA FALTA.

Fuente: Elaboración propia.

Los cuatro modos presentados explican la manera en que las familias, directores y maestros se relacionaban para responder a las necesidades materiales de las escuelas, así como para participar en prácticas de manejo de conflictos y de atención a necesidades escolares de los estudiantes. Muestran así, la importancia de la multiplicidad de las relaciones para entender y transformar la convivencia escolar, así como del involucramiento de la diversidad de miembros de las familias que participan tanto en el cuidado y educación de los estudiantes, como en prácticas de convivencia en las escuelas.

En específico, los principales elementos que constituyen el modo de colaboración son los siguientes:

- Relaciones entre los actores basados en el conocimiento mutuo y en explicitar los sentidos “comunes” sobre las culturas escolares y las expectativas.
- La preocupación por el bienestar de los estudiantes proporciona un sentido común entre familias y docentes.
- Se reconocen las diferentes necesidades y posibilidades de las familias para apoyar a los estudiantes y a la escuela.
- Las expectativas sobre el involucramiento de las familias en la escuela se basan en el derecho de éstas para participar, y no en su obligación, como lo muestra el siguiente fragmento de la entrevista con una maestra:

A ciertos maestros nos da miedo, entonces se les figura que “los vamos a tener aquí siempre”, “nos van a estar vigilando”, pero a veces el darles ese espacio y que vean todo lo que hacemos, yo pienso que nos van a reconocer más [...] Los papás que observan el trabajo que hacemos en el grupo lo valoran más y se interesan más, entonces siento que no nos debería de dar miedo el darles ese poder a los papás, que no les estaríamos dando nada extra que por ley no tengan (IT6FOBo4Dec15).

La investigación identificó también los siguientes aspectos que limitan el desarrollo del modo de colaboración:

- a. La posición de las familias nucleares tradicionales como “familias apropiadas” y a otras configuraciones familiares como “familias disfuncionales” las cuales no pueden responder adecuadamente a necesidades y culturas escolares.
- b. La cultura escolar que enfatiza la interdependencia entre el hogar y la escuela, pero que subordina el primero a la segunda. Las prácticas analizadas se basan en la expectativa de que las madres deben responder a las necesidades de la escuela bajo los criterios de ésta última, lo que ignora la realidad de muchas de las madres trabajadoras o de las familias no-tradicionales.
- c. La política educativa que presenta la participación familiar generalmente en términos de “apoyo” a las escuelas. Esta construcción generalmente se basa en una perspectiva del “déficit” de las familias (Baquedano-López et al., 2013), que difícilmente considera las aportaciones culturales y derechos de las familias “no tradicionales”.
- d. Relaciones breves e inestables en las escuelas, generadas por las reconfiguraciones familiares, vulnerabilidad de los contextos económicos, inseguridad laboral de los docentes y su alta rotación laboral. La constante movilidad limita el desarrollo del conocimiento mutuo y el establecimiento de relaciones de confianza.

Conclusiones

Los cuatro modos de convivencia entre escuelas y familias muestran que las expectativas, necesidades y prácticas de las escuelas no eran homogéneas y tenían implicaciones diferenciadas para las familias. Es especialmente relevante el vínculo entre los discursos de los actores sobre la “participación apropiada” y sobre los tipos de familia, así como la noción de “familia disfuncional”, la cual se presentaba como razón principal de la imposibilidad de mejorar la convivencia. Dichos discursos contribuyen a la exclusión de un importante segmento de las poblaciones escolares y limitan la posibilidad del desarrollo de una convivencia pacífica, inclusiva y democrática.

El modo de colaboración, al contrario, representa una fuerte posibilidad para transformar positivamente los patrones de convivencia en las escuelas ya que promueve un aumento en la participación, mejores respuestas para las necesidades particulares de los estudiantes y de sus familias, así como algunos procesos de construcción de paz (*peacebuilding*). El desarrollo de convivencia democrática, inclusiva y pacífica requiere, por tanto, la participación de todos los actores sociales, así como de abrir espacios y relaciones entre familias y escuelas para crear alternativas co-construidas sobre la vida en común y la transformación de conflictos (Bickmore, et al., 2017).

Referencias

- Abramovay, M. (2012). *Conversando sobre violência e convivência nas escolas*. Rio de Janeiro: FLACSO - Brasil, OEI, MEC.
- Abrams, L. S., & Gibbs, J. T. (2002). Disrupting the logic of home-school relations: Parent involvement strategies and practices of inclusion and exclusion. *Urban Education*, 37(3), 384–407.
- Ararteko. (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Baquadano-López, P., Alexander, R. A., & Hernandez, S. J. (2013). Equity Issues in Parental and Community Involvement in Schools: What Teacher Educators Need to Know. *Review of Research in Education*, 37(1), 149–182.
- Bastiani, J. (1993). Parents as partners. Genuine progress of empty rethoric? En P. Munn, *Parents and Schools. Customers, Managers or Partners*. (pp. 101–116). London: Routledge.
- Bazdresch, 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.
- Bickmore, K. (2004). Discipline for Democracy? School Districts' Management of Conflict and Social Exclusion. *Theory & Research in Social Education*, 32(1), 75–97. <https://doi.org/10.1080/00933104.2004.10473244>
- Bickmore, K., Awad, Y., & Radjenovic, A. (2017). Voices of Canadian and Mexican youth surrounded by violence: Learning experiences for peace-building citizenship. *Research in comparative and international education*, 12(1), 26–45.
- Blaya, C., & Debarbieux, É. (2011). La violencia en los colegios de enseñanza primaria: ¿cómo están los alumnos franceses? *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 339–356.
- Brown, J., & Munn, P. (2008). 'School violence' as a social problem: charting the rise of the problem and the emerging specialist field. *International studies in sociology of education*, 18(3–4), 219–230.
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de*

Evaluación Educativa, 13.

- Clarke, A. (2005). *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. Thousand Oaks: Sage.
- Debarbieux, E., & Blaya, C. (2013). School Violence. Its nature and effective responses to it. En T. Cole, H. Daniels, & J. Visser, *The Routledge International Companion to Emotional and Behavioural Difficulties* (pp. 208–215). London; New York: Taylor & Francis.
- Fierro, 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 Schwarts, *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas. 2002-2011* (pp. 73–132). México D.F.: ANUIES-COMIE.
- Furlán, A. (2012). Inseguridad y violencia en la educación: Problemas y alternativas. *Perfiles educativos*, 34(SPE), 118–128.
- Gallardo, P. (2009). Educación ciudadana y convivencia democrática. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, (16), 119–133.
- 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 Ejlertsen.
- Galtung, J. (1996). *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*. London: SAGE.
- Gladden, R. M. (2002). Chapter 6: Reducing School Violence: Strengthening Student Programs and Addressing the Role of School Organizations. *Review of Research in Education*, 26(1), 263–299.
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and urban society*, 35(2), 202–218.
- Jimerson, S., Nickerson, A., Mayer, M. J., & Furlong, M. J. (2012). *Handbook of school violence and school safety: International research and practice* (2nd ed.). New York: Routledge.
- López, V., Ascorra, P., Bilbao, M. Á., Carrasco, C., Morales, M., Villalobos, B., & Ayala, Á. (2013). Monitorear la convivencia escolar para fortalecer (no disminuir) las capacidades de las escuelas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 201–219.
- Munn, P. (1993). *Parents and Schools. Customers, Managers or Partners*. London: Routledge.
- Nieto, D., & Bickmore, K. (2016). Citizenship and Convivencia Education in Contexts of Violence: Transnational Challenges to Peacebuilding Education in Mexican Schools. *Revista Española de Educación Comparada*, (28), 109–134.
- OECD. (2013). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV)*. OECD Publishing. Recuperado de http://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2012-results-what-makes-a-school-successful-volume-iv_9789264201156-en
- Perales, C. (2018). An Ethnographic Approach to School Convivencia. *Educação & Realidade*, 43(3), 887–907.
- Perales, C. (2019). El registro de incidentes de violencia como política de convivencia escolar en México. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1–12.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodino, A. M. (2013). Safety and peaceful coexistence policies in Latin American schools: human rights perspective. *Sociologia*, (71), 61–80.
- Sebastião, J., Campos, J., Merlini, S., & Chambino, M. (2013). Educational policies, territories and actors strategies. *Italian Journal of Sociology of Education*, 5(2), 110–132.
- Sheridan, S. M., & Moorman Kim, E. (Eds.). (2016). *Research on family-school partnerships. Vol. 3. Family-school partnerships in context*. Cham; London: Springer.
- Smith, P. K. (2006). Tackling violence in schools: A European perspective. En C. (coord. . Gittins, *Violence reduction in schools – how to make a difference* (pp. 11–22). Belgium: Council of Europe.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research (Vol. 15)*. Newbury Park: Sage.

UNESCO. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.

Vincent, C. (1996). *Parents and teachers: Power and participation*. London: Routledge Falmer.

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.