



CONSTRUYENDO UNA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA EN LAS AULAS. UN ESTUDIO DE CASOS EN ESCUELAS PÚBLICAS MEXICANAS UBICADAS EN ENTORNOS DE VIOLENCIA

Patricia Carbajal Padilla

Cuerpo académico de convivencia escolar, Universidad Iberoamericana León, México

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

Línea temática: Convivencia, prácticas pedagógicas y creación de ambientes inclusivos para el aprendizaje.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.

Resumen:

El presente trabajo reporta algunos hallazgos de un estudio de casos cualitativo realizado en tres aulas (5° y 6° grado) en escuelas primarias públicas ubicadas en colonias urbanas con altos índices de violencia, en una ciudad del estado de Guanajuato. El estudio mostró que aun en escuelas con fuertes patrones de violencia, donde los alumnos/as vinculados a pandillas jugaban un rol predominante, es posible crear ambientes seguros, solidarios y centrados en el aprendizaje, al implementar diversos elementos correspondientes a las tres dimensiones pedagógicas de la convivencia democrática propuestas en el marco teórico de esta investigación: inclusión, equidad y manejo dialógico del conflicto. Algunos elementos observados en los tres casos estudiados son: (a) el reconocimiento y la afirmación personal y académica de los alumnos/as; (b) desarrollo de un sentido de pertenencia; (c) la redistribución equitativa del conocimiento a partir de un trabajo colaborativo adecuadamente estructurado; (d) el énfasis en la autorregulación de comportamientos violentos y en el desarrollo de habilidades básicas para un manejo dialógico de conflictos (escucha activa, toma de perspectiva, comunicación asertiva, capacidad de argumentación). En países en donde los niveles de violencia se han incrementado de manera alarmante, como es el caso de México, este tipo de estudios se vuelve indispensable para dotar a los docentes de herramientas pedagógicas que contribuyan a reducir los niveles de violencia en sus aulas sin recurrir a la exclusión de alumnos/as “problemáticos,” y que además ofrezcan oportunidades a los estudiantes para desarrollar capacidades que les permitan construir sociedades más pacíficas y justas.

Palabras clave: convivencia escolar, educación para la convivencia, violencia escolar, educación para la paz, educación democrática

Introducción

En años recientes, México ha sufrido una avalancha de violencia y el entorno escolar no es la excepción. Esta escalada de violencia se refleja en la proliferación de pandillas alrededor de las escuelas; situación que tiene severas consecuencias, como son: altos niveles de estrés en los estudiantes, un desempeño académico bajo, así como un potencial aumento de la violencia escolar (Megaloni, 2012).

A pesar de que la mayoría de los docentes mexicanos considera que la violencia escolar aumenta en las escuelas que están ubicadas en contextos violentos (Rodríguez et al., 2009), diversos estudios internacionales a gran escala muestran que aquellas escuelas que promueven relaciones solidarias, que facilitan un acceso equitativo a la calidad educativa y que propician una participación democrática, tienden a presentar niveles bajos de violencia, aun cuando se encuentren localizadas en contextos sociales con altos índices de violencia (Akiba et al., 2002; Johnson, 2009 Limbos y Casteel, 2008).

Mientras que los estudios cuantitativos citados en el párrafo anterior muestran correlación, algunas investigaciones de tipo cualitativo han tratado de explicar la causalidad en el desarrollo de relaciones pacíficas en las escuelas de América Latina, utilizando el constructo teórico de convivencia democrática (cf. Fierro y Fortoul, 2011; Hirmas y Eroles, 2008). Sin embargo, aún son escasas tanto la teoría como la evidencia empírica cualitativa respecto a la forma en que las prácticas a nivel de aula y escuela contribuyen a desarrollar ambientes pacíficos. Menos aún se conoce la manera de construir una convivencia democrática en escuelas ubicadas en contextos violentos. La presente investigación, la cual forma parte de una tesis de doctorado (Carbajal, 2018), contribuye a llenar ese vacío.

El objetivo de este estudio de casos de orientación cualitativa es profundizar, tanto en la teoría como en las prácticas pedagógicas que facilitan una convivencia democrática en el espacio del aula. Específicamente, se analiza la manera en que tres maestras intencionalmente seleccionadas implementaron prácticas pedagógicas orientadas a promover la inclusión, la equidad y el manejo dialógico de conflictos –las tres dimensiones pedagógicas de la convivencia democrática– en aulas de 5° y 6° grado en escuelas primarias públicas urbanas regulares ubicadas en entornos de violencia. De igual manera, este estudio analizó las consecuencias percibidas por los estudiantes (edades 10-14) en relación a dichas prácticas.

Desarrollo

Enfoque teórico

El término convivencia escolar se refiere a uno de los cuatro pilares fundamentales de la educación para el siglo XXI propuestos por la UNESCO (Delors, 1996): ‘aprender a vivir juntos y aprender a vivir con los demás,’ el cual se ha convertido en política educativa tanto en España, como en diversos países de América Latina (incluido México). Sin embargo, tal como se ha expuesto en otros trabajos (Carbajal, 2013; Carbajal 2016), existen profundas inconsistencias en la comprensión del término convivencia, lo cual ha dado lugar a distintas interpretaciones –incluso algunas de ellas contradictorias– sobre este tema.

Con base en las nociones de Galtung (1969) de paz negativa y paz positiva, en este trabajo se identifican dos perspectivas sobre la noción de convivencia escolar. La primera perspectiva entiende la convivencia como paz negativa; es decir, como la ausencia de violencia directa (pleitos, confrontaciones, abuso físico o verbal) y se centra en el control de los comportamientos violentos y/o indisciplinados de los alumnos. El problema con esta perspectiva restringida de la convivencia consiste en que únicamente atiende los síntomas de la violencia escolar dejando intactas las causas estructurales y culturales que la generan, tales como la exclusión, la discriminación, el desinterés, la distribución inequitativa de los recursos, entre otros.

La segunda perspectiva de la convivencia supera la visión de paz negativa para enfocarse en la construcción de una paz positiva. Este enfoque amplio de la convivencia atiende tanto los síntomas de la violencia directa como las causas profundas que la generan, por lo que facilita el desarrollo de relaciones pacíficas duraderas tanto en el aula como en la escuela. Con el objeto de contribuir al desarrollo de un concepto de convivencia más coherente y unificado, que contribuya a construir una paz positiva en las aulas y escuelas, y que además facilite en los alumnos el desarrollo de capacidades tanto para mejorar sus oportunidades de vida, como para construir relaciones comunitarias más justas, se decidió en este trabajo reconceptualizar la noción de convivencia desde una perspectiva de educación para la justicia social. A este enfoque se le denominó convivencia democrática.

A partir del modelo tri-dimensional de Nancy Fraser (2003) adaptado a la educación (reconocimiento, redistribución y representación), junto con la teoría de educación para una justicia restaurativa (Morrison y Vaandering, 2012), se proponen tres dimensiones pedagógicas para construir una convivencia democrática: inclusión, equidad y manejo dialógico de conflictos. Estas tres dimensiones se convirtieron en el marco teórico que guio el presente estudio.

La dimensión de inclusión implica el *reconocimiento* de las identidades, necesidades y capacidades de los estudiantes, el desarrollo de un sentido de pertenencia al aula y/o a la escuela (Morrison y Vaandering, 2012), así como la integración de un currículo culturalmente relevante, que incorpore los saberes locales y las experiencias de vida de los alumnos/as (Esteban-Guitart y Moll, 2014). Bajo esta perspectiva, la diversidad es reconocida como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje y no como un obstáculo.

La segunda dimensión de la convivencia es la equidad, la cual tiene como fin principal redistribuir de manera justa el acceso al conocimiento con el fin de propiciar el logro académico en todos los estudiantes, de manera especial en aquellos que se encuentran en una situación de desventaja estructural frente a otros estudiantes (pobreza, marginación). Dos aspectos clave de este proceso son: reducir la brecha académica entre estudiantes exitosos y no exitosos a partir del desarrollo de pedagogías cooperativas (Cohen, 2006), así como garantizar el acceso al conocimiento dominante en la sociedad (Tedesco, 2010). Ser un ciudadano bien informado es un aspecto primordial en la construcción de una sociedad democrática.

La tercera dimensión es la llamada manejo dialógico de conflictos, la cual consiste en propiciar la representación de las voces de los alumnos/as en tres aspectos clave: la resolución no-violenta de conflictos

interpersonales (Bickmore, 2005), la argumentación persuasiva en discusiones colectivas sobre conflictos sociales y la participación en la de toma de decisiones sobre asuntos que les conciernen (Magendzo, 2003). Estos elementos son fundamentales para el desarrollo de capacidades democráticas en los estudiantes.

Metodología

Esta investigación es un estudio de casos de corte cualitativo centrado en desarrollar una comprensión holística, profunda y multidimensional, que incluye la descripción y el análisis tanto de los procesos, experiencias y significados que los participantes construyen en relación a cierto fenómeno (la construcción de una convivencia democrática en las aulas), como del contexto que los moldea (escuelas primarias públicas regulares localizadas en colonias urbanas con altos índices de violencia, en una ciudad media del estado de Guanajuato) (cf. Yin, 1994).

Este estudio tomó como unidad de análisis las prácticas pedagógicas en el aula, partiendo del supuesto de que el aula es la unidad de análisis de la convivencia por antonomasia (Zaitegi, 2010). La muestra estuvo compuesta por tres maestras: Pilar, Lupita y Myriam (pseudónimos). Las tres docentes impartían clases en tres escuelas primarias regulares públicas, ubicadas en colonias violentas, con una fuerte presencia de pandillas alrededor de las mismas. La recolección de datos se realizó durante el periodo comprendido entre agosto del 2014 a febrero del 2015 e incluyó múltiples fuentes de información: 23 observaciones en aulas (de 90 minutos en promedio cada una), seis entrevistas individuales con las maestras y seis entrevistas grupales a seis u ocho alumnos/as por clase (un total de 20 alumnos entrevistados de una población de 103). Además, se llevó a cabo un análisis documental (planes de estudio y libros de texto), un diario personal, observaciones etnográficas informales, así como conversaciones con docentes y alumnos/as tanto dentro como fuera de las aulas.

Una breve presentación de los tres casos: Pilar, Lupita y Myriam

Pilar tenía un grupo de 25 alumnos/as de 5° de primaria. Casi la mitad de sus estudiantes pertenecía a pandillas, y algunos de ellos a pandillas rivales, por lo que los niveles de violencia en su aula eran muy altos. El principal reto de Pilar consistía en motivar a los niños/as a asistir a la escuela, ya que los índices de ausentismo y abandono escolar eran preocupantes. Con el objeto de interesar a sus alumnos/as en su propio proceso educativo, así como reducir las agresiones entre ellos/as, Pilar desarrollaba en sus clases lo que ella denominaba “un diálogo abierto.” Paulatinamente, a través de diversas actividades sencillas, tales como conversar en grupo sobre su música preferida, equipos favoritos, cantar canciones, Pilar iba construyendo un ambiente de confianza para que los alumnos/as se sintieran parte del grupo y se animaran dialogar. Con ese mismo propósito, Pilar dirigía con frecuencia círculos con sus alumnos/as, donde los niños/as, guiados por la maestra, hablaban sobre los conflictos que se presentaban tanto en el salón como en la colonia. Los alumnos/as de Pilar participaban muy activamente en estas conversaciones.

Lupita tenía un grupo de 38 estudiantes de 6° de primaria y era conocida en su escuela por ser una de las maestras más incluyentes del plantel, ya que gustosamente recibía en su salón de clases a todos aquellos niños/as que eran considerados como “alumnos/as con necesidades especiales”. Del total de alumnos del salón, tres tenían problemas neuronales y dos pertenecían a pandillas; estos últimos eran identificados por otros docentes de la escuela como niños con serios problemas conductuales. Una característica singular de Lupita era dar a conocer a los demás, incluyendo a sus estudiantes, sus propias “necesidades especiales”: ser disléxica y tener problemas de retención. Llegar a ser maestra significó para ella un gran esfuerzo, pero no un impedimento. Al haber sido víctima de discriminación, tanto en su familia como en la escuela, Lupita se prometió a sí misma que ningún niño o niña sería estigmatizado y ridiculizado cuando ella ejerciera la profesión. Por tanto, además de tener un constante discurso inclusivo de esfuerzo personal y de aceptación del otro distinto “de quien podemos aprender muchas cosas,” un porcentaje importante de sus prácticas pedagógicas incorporaban actividades colaborativas especialmente diseñadas para incluir a todos los alumnos/as según sus capacidades y a través de las cuales los “alumnos/as especiales” lograban participar activamente.

Myriam era maestra de un grupo de 6° de primaria formado por 40 estudiantes. A diferencia de Pilar y Lupita, ninguno de sus alumnos/as era todavía un miembro activo de alguna pandilla del vecindario. Sin embargo, al estar vinculados indirectamente a ellas por medio de parientes o amigos cercanos, Myriam identificaba a varios alumnos en riesgo de unirse a ellas y de abandonar la escuela debido principalmente a dos razones: su bajo rendimiento académico y a la necesidad de obtener ingresos. Al considerar el bajo desempeño escolar como un problema común de la escuela, desde el primer día de clases Myriam organizaba a su grupo en parejas, a partir de las cuales creaba un sistema permanente de relaciones tutoriales entre pares. El propósito de las tutorías era brindar apoyo académico continuo, bajo la constante supervisión de Myriam, así como un acompañamiento personal a cada uno de los estudiantes, de tal manera que pudieran superar (en sus palabras) el “abandono familiar” en el que se encontraba un número importante de alumnos/as y encontrar en el apoyo mutuo posibles alternativas para mejorar sus vidas. Si bien las diadas tutor-alumno tendían a ser permanentes, Myriam organizaba equipos de cuatro estudiantes –conformados por dos diadas– los cuales cambiaban de miembros cada dos meses, con el objeto de que todos los alumnos/as interactuaran con el resto del grupo.

En suma, las tres maestras incluían en sus prácticas pedagógicas –con distinto énfasis– diversos elementos de cada una de las tres dimensiones de la convivencia democrática: inclusión, equidad y manejo dialógico de los conflictos.

Algunos resultados

Este estudio demostró que aun en las comunidades con fuertes patrones de violencia, en las que los alumnos/as vinculados a pandillas jugaban un rol predominante, es posible crear ambientes seguros, solidarios y centrados en el aprendizaje, a partir de la implementación de diversos elementos

correspondientes a las tres dimensiones pedagógicas de la convivencia democrática: inclusión, equidad y manejo dialógico de los conflictos.

Con respecto a la dimensión de inclusión, los resultados muestran que, en los tres casos, las maestras lograron sustituir la noción homogeneizante que predomina en la educación tradicional –la cual estandariza las identidades de los alumnos/as y excluye a todos/as aquellos que no responden a una imagen preconcebida de cómo debe ser un estudiante– por la noción de aceptación y afirmación de la diversidad (Tiramonti, 2011). Lejos de estigmatizar a sus alumnos/as como ‘deficientes’ o como ‘violentos’, Pilar, Lupita y Myriam tomaron como punto de partida para desarrollar sus prácticas pedagógicas el reconocimiento de la dignidad de cada uno de sus alumnos/as, afirmándolos personal y académicamente de manera constante.

De acuerdo con los estudiantes entrevistados, las prácticas inclusivas de las tres maestras generaron un fuerte sentido de pertenencia a su grupo-aula. Desarrollar una identidad compartida como miembros de un mismo grupo es de suma importancia, ya que facilita el desarrollo de la responsabilidad social y de un compromiso solidario hacia los compañeros/as (Morrison y Vaandering, 2012). Este vínculo comunitario puede explicar por qué los estudiantes de estas tres aulas también reconocieron una reducción significativa, tanto de eventos de violencia entre compañeros/as como de acoso escolar o bullying, en comparación con ciclos escolares anteriores (cf. Salmivalli, 1999).

Asimismo, desde la dimensión de inclusión, resultó evidente la urgente necesidad que la mayoría de los alumnos/as tiene de hablar sobre sus experiencias vinculadas a la violencia directa y estructural en su vida cotidiana. Cualquier contenido académico podía ser aprovechado por los alumnos/as para compartir sus temores, su indignación y/o su participación en eventos de violencia en sus colonias. Los temas que emergieron fueron: asesinatos, robos, riñas callejeras, secuestros, abandono de sus padres por migración, violencia doméstica, abuso policiaco y negligencia del gobierno. Así, la violencia se convirtió en un contenido culturalmente relevante –un aspecto esencial de los “fondos de identidad” de los alumnos/as (Esteban-Guitart y Moll, 2014).

En este sentido, las tres maestras participantes ofrecieron a sus alumnos/as valiosas oportunidades para contrarrestar y/o cuestionar la cultura de la violencia en la que están inmersos, a partir de la creación de ambientes afectuosos en las aulas, de la afirmación personal a cada alumno/a y el fortalecimiento de las redes de relación entre compañeros/as.

Con respecto a la dimensión de equidad, este estudio demostró que las tres maestras, Pilar, Lupita y Myriam, ofrecieron a sus alumnos valiosas oportunidades para un acceso equitativo al logro académico, a partir de un trabajo colaborativo adecuadamente estructurado. Es decir, las tres maestras –en mayor grado Myriam, seguida por Lupita y en menor grado Pilar– sistemáticamente programaron actividades en equipos heterogéneos y/o en parejas en donde alumnos/as con distintos niveles de rendimiento académico (estatus académico) y de popularidad en el grupo (estatus entre pares) se pudieran apoyar mutuamente en su proceso de aprendizaje (Cohen, 2006).

Construir un andamiaje de colaboración en las aulas implica, además de lo anterior, tener altas expectativas en relación a las capacidades de aprendizaje de todos los alumnos/as, así como la necesidad de elaborar orientaciones normativas que fomenten el apoyo entre compañeros (Lotan, 2004). Tal fue la situación de las tres maestras estudiadas, quienes constantemente hacían exhortaciones, como: “Recuerden que el que termina primero, le ayuda a su compañero” o “todos saldremos adelante si nos apoyamos mutuamente” (Myriam).

De acuerdo con los alumnos/as entrevistados, el trabajo colaborativo entre compañeros contribuyó a disminuir la brecha entre alumnos/as con alto y bajo desempeño académico en las tres aulas. En este sentido, sobresale el grupo de Myriam, donde todos los estudiantes reconocieron que el sistema de tutorías ente pares no sólo los había ayudado a incrementar el rendimiento académico de todos los alumnos/as, sino también a mejorar sus relaciones personales significativamente (cf. Cohen, 2006).

Con respecto al manejo dialógico del conflicto, la tercera dimensión pedagógica de convivencia democrática, este estudio mostró las distintas estrategias que las tres maestras utilizaron para abordar los conflictos entre alumnos/as, sin recurrir a castigos severos, los cuales no resuelven los problemas de fondo y, por el contrario, son contraproducentes al exacerbar la violencia y la exclusión de alumnos/as “problemáticos,” con el consecuente riesgo de abandono escolar (Skiba y Knesting, 2001).

Para contener los comportamientos violentos de los alumnos/as, las tres maestras utilizaron lo que Bickmore (2005) llama contención educativa, la cual consiste en explicar y/o modelar de una manera amable a los estudiantes cómo sustituir las conductas agresivas por otras constructivas. Por ejemplo, ante un fuerte pleito por una cinta adhesiva, Lupita dice: “Antes de enojarte y arrebatar la cinta a tu compañero, piensen en formas más creativas para resolver el conflicto” (Lupita pide un lápiz, enrolla un trozo de la cinta en él y lo entrega a uno de los alumnos en conflicto, mientras que al otro le entrega el rollo de la cinta).

Sin embargo, la construcción de una convivencia democrática requiere no únicamente del control de los comportamientos violentos (paz negativa), sino del desarrollo de capacidades para manejar los conflictos de una manera dialógica, entre otras cosas. Por ejemplo, los círculos que conducía Pilar enfocados al manejo dialógico de conflictos, donde los alumnos/as reflexionaban colectivamente sobre las consecuencias de sus comportamientos y el daño causado a otros, ofrecieron oportunidades para que los alumnos/as practicasen habilidades básicas, como son: la escucha activa, toma de perspectiva, empatía, comunicación asertiva y capacidad de argumentación (Pranis, Stewart y Wedge, 2003).

En lo que respecta a la discusión de conflictos sociales, los resultados muestran que ésta estuvo prácticamente ausente en las tres aulas. Dos excepciones notables se presentaron cuando Pilar condujo un debate (respecto a los pros y contras de los alimentos genéticamente modificados) y cuando Lupita dio una clase de Español sobre la redacción de cartas formales a una autoridad, donde los alumnos/as expresaron sus propias perspectivas y construyeron argumentaciones informadas sobre distintos problemas sociales en sus colonias.

Estas dos discusiones colectivas mostraron el gran potencial que encierra este tipo de actividades pedagógicas para el desarrollo tanto de habilidades argumentativas de los alumnos/as, como de su conciencia cívica. En la entrevista a los estudiantes, varios de ellos hicieron referencia a los aprendizajes que tuvieron en estas actividades, al hacer señalamientos sobre cómo deberían funcionar los debates en gobiernos democráticos y sobre la importancia de desarrollar argumentos persuasivos para presentar un problema de su colonia a las autoridades municipales.

Si estos elementos incipientes de diálogo democrático dejaron una huella positiva en las percepciones de algunos alumnos/as sobre su rol como futuros ciudadanos, podemos imaginar el impacto que el ejercicio continuo de estas reflexiones colectivas, junto con las dimensiones de inclusión y de equidad, podrían tener sobre su potencial de actuación en las transformaciones sociales requeridas para construir una convivencia democrática en la sociedad mexicana.

Conclusiones

Este estudio de casos analizó la manera en que tres maestras implementaron prácticas pedagógicas orientadas a construir una convivencia democrática en aulas de 5° y 6° grado en escuelas públicas ubicadas en entornos de violencia, así como las consecuencias percibidas por los estudiantes de dichas prácticas.

Los resultados muestran que, aun en contextos con altos índices de violencia, es factible construir cimientos sólidos para una convivencia democrática en las aulas, a través de la implementación de prácticas pedagógicas que promueven la inclusión, la equidad y el manejo dialógico de conflictos, las tres dimensiones de la convivencia democrática.

Las tres maestras participantes, no únicamente lograron reducir los niveles de violencia entre los alumnos/as sin recurrir al castigo, sino que contribuyeron a construir –entre otras cosas– un fuerte sentido de pertenencia, un acceso más equitativo al logro académico, y brindaron valiosas oportunidades para el desarrollo de capacidades democráticas en sus estudiantes.

Específicamente para los alumnos/as que viven en colonias con altos índices de violencia, donde el tejido social ha sido profundamente desgarrado, las pedagogías para la convivencia democrática significan transformar el aula en un espacio de esperanza, al ofrecer a estos niños y niñas nuevos horizontes de relación humana.

Referencias

Akiba, M., LeTendre, G., Baker, D., y Goesling, B. (2002). Student Victimization: National and School System Effects on School Violence in 37 Nations. *American Educational Research Journal*, 39(4), 829-853.

Bickmore, K. (2005). Foundations for peacebuilding and discursive peacekeeping: infusion and exclusion of conflict in Canadian public school curricula. *Journal of Peace Education*, 2 (2), 161-18.

- Carbajal, P. (2013). Convivencia Democrática en las Escuelas: Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-35.
- Carbajal, P. (2016). Educación para una convivencia democrática en las aulas. Tres dimensiones pedagógicas para su análisis. En N. Tello y A. Furlán (eds.). *Violencia escolar: aportes para la comprensión de su complejidad* (pp. 52-81). México, D. F.: UNAM/SUIVE.
- Carbajal, P. (2018). *Building democratic convivencia (peaceful coexistence) in classrooms: Case studies of teaching in Mexican public schools surrounded by violence* (tesis de posgrado). Institute for Studies in Education, University of Toronto, Ontario, Canada. <http://hdl.handle.net/1807/89835>
- Cohen, E. (2006). Equitable classrooms in a changing society. In H. Kaplan, y M. Hallinan (eds.), *Handbook of the Sociology of Education* (pp. 265-283). Secaucus, N.J., USA: Springer.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- Esteban-Guitart, M. E., y Moll, L. (2014). Lived experience, funds of identity and education. *Culture and Psychology*, 20(1), 70-81.
- Fierro, C., y Fortoul, B. (2011). Escuelas que construyen contextos para el aprendizaje y la convivencia democrática. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Fraser, N. (2003). Social justice in the age of identity politics: Redistribution, Recognition and Participation. In N. Fraser y A. Honneth. *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange* (pp. 7-109). London, New York: Verso.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- Hirmas, C., y Eroles, D. (Coord.) (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Johnson, S. (2009). Improving the school environment to reduce school violence: A review of the Literature. *Journal of School Health*, (79)10, 451-465.
- Limbos, A., y Casteel, C. (2008). School and Neighborhoods: Organizational and Environmental Factors Associated with Crime in Secondary Schools. *Journal of School Health*, (78)10, 539-544.
- Lotan, R. (2004). Stepping into groupwork. En E. Cohen, C. Brody y M. Sapon-Shevin, (eds.), *Teaching cooperative learning. The challenge for teacher education* (pp. 167-184). Albany: State University of New York Press.
- Magendzo, A. (2003). Curriculum, convivencia escolar y calidad educativa. La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. *OEI. Monografías virtuales*. <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia02/reflexion03.htm>
- Megaloni, B. (2012). *The impact of violence on human capital. Findings from schools in Mexico*. Research Report. Program on Poverty and Governance. Stanford University.
- Morrison, B., y Vaandering, D. (2012). Restorative justice: Pedagogy, praxis, and discipline. *Journal of School Violence*, 11(2), 138-155.
- Pranis, K., Stewart, B., y Wedge, M. (2003). *Peacemaking circles. From conflict to community*. USA: Living Justice Press.
- Rodríguez, L., Díaz, F., y Rodríguez, F. (2009). Trabajo docente y violencia en las escuelas: Estudio exploratorio de la OREALC-UNESCO en seis regiones latinoamericanas. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 435-459.
- Skiba, R., y Knesting, K. (2001). Zero tolerance, zero evidence: An analysis of school disciplinary practice. En R. Skiba y G. Noam (eds.), *Zero tolerance: Can suspension and expulsion keep school safe? New directions for youth development* (Vol. 92, pp. 17-43). San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.

Tedesco, J. C. (2010). *Educación y justicia: el sentido de la educación*. Madrid: Fundación Santillana.

Tiramonti, G. (2011). La escuela media. Identidad forzada. En G. Tiramonti (Ed.). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 17-34). Argentina: FLACSO, Homo Sapiens.

Yin, R. (1994). *Case study research. Design and Methods* (2nd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.

Zaitegi, N. (2010). La educación en y para la convivencia positiva en España. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en la Educación*, 8(3), 93-132.