

La convivencia escolar desde la perspectiva de los estudiantes¹

Co-existence in School: The Students Perspective

Cristina Perales Franco*
Julio Miguel Ángel Bazdresch Parada
Eduardo Arias Castañeda

Universidad Jesuita De Guadalajara

El presente artículo presenta los resultados de una encuesta aplicada a estudiantes de tercero y sexto de educación primaria en la Zona Metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México. Esta encuesta forma parte de una investigación titulada “Procesos de diagnóstico del clima escolar en escuelas de educación básica de Jalisco basados en indicadores de convivencia escolar”, que también incluyó encuestas a docentes, padres de familia y directivos, con el objetivo de tener una visión general sobre la percepción de la convivencia escolar y las relaciones que la comprenden, con base en seis núcleos socio-afectivos: respeto, reconocimiento, cuidado, confianza, responsabilidad, y comunicación.

La introducción enmarca la investigación y la fundamentación teórica basada en un análisis de trabajos sobre convivencia escolar en Hispanoamérica. Luego se explicita el método utilizado y se da cuenta de los resultados obtenidos. Por último, se discuten los resultados. Por ejemplo, llama a reflexión una regularidad: los estudiantes nos hacen saber, en una proporción de 80 de cada 100, que aprecian la existencia en su escuela de una mayoría de los rasgos de convivencia sometidos a su juicio. Por otra parte, las respuestas que se apartan de esa proporción comunican la presencia de conductas agresivas entre pares. ¿Habrán una convivencia dual?

Palabras clave: Convivencia escolar, Cuantitativo, Relaciones entre pares, Relaciones estudiantes-maestros, Socio-afectivo, Escuela.

The article presents the obtained results from a survey conducted with Primary school third and sixth grade students in the metropolitan area of Guadalajara in the state of Jalisco, Mexico. This survey is part of a larger research project called “Diagnostic processes of school climate in Basic Education Schools of the state of Jalisco, based in indicators of school co-existence”. In this study we have also included surveys to teachers, parents and administrative personal with the objective of having a general view about the perception of school co-existence and the relationships that build it, using as basis six socio-affective: respect, acknowledgement, care, trust, responsibility, and communication.

The introduction frames the research and theoretical support based on an analysis of work on school life in Latin America. Then explains the method used and realize results. Finally, we discuss the results. For example, calls for reflection regularity: Students us know, in a proportion of 80 out of 100, who appreciate their school existence in a majority of the traits of living under their judgment. Moreover, the answers that deviate from this ratio communicate the presence of aggressive behavior among peers. Will there be a dual coexistence?

Key words: School co-existence, Quantitative, Peer relationship, Teacher-student Relationship, Socio-emotional, School.

¹ Este proyecto ha sido realizado gracias al auspicio CONACYT-FOMIX,

Introducción

La convivencia escolar es un concepto al que continuamente se hace referencia en diversas iniciativas, políticas públicas o análisis de la situación de las instituciones educativas en México y en otros diversos países. Es también un campo de estudio que poco a poco se ha consolidado, sobre todo en la perspectiva analítica-prescriptiva, que utiliza este término para describir procesos vitales en la interacción humana necesitados de mayor fortaleza y desarrollo para propiciar contextos escolares y comunitarios adecuados para el aprendizaje y disminuir los riesgos relacionados con el fenómeno de la deserción, la reprobación y la ineficiencia en el aprendizaje escolar (asociados con frecuencia al surgimiento de la violencia escolar) cuyo análisis ha tomado auge en el país en esta última década.

El presente artículo presenta un análisis de los principales resultados de una encuesta sobre percepción de la convivencia escolar aplicada a alumnos de tercero y sexto de primaria en una muestra de 170 escuelas en la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG). La encuesta es parte de la investigación titulada “Procesos de diagnóstico del clima escolar en escuelas de educación básica de Jalisco basados en indicadores de convivencia escolar”, auspiciada por CONACYT-FOMIX, que se encuentra en proceso. La investigación se propone elaborar como producto final un instrumento de auto-diagnóstico en las escuelas primarias del estado de Jalisco.

Se abordarán primero los resultados del análisis de investigaciones similares en Hispanoamérica, para después pasar a dar cuenta de los rasgos teóricos y metodológicos que enmarcan nuestro análisis y propuesta de abordaje del fenómeno educativo de la convivencia. Posteriormente se presentan los resultados iniciales de la encuesta aplicada a alumnos y alumnas, dando cuenta de seis rasgos distintivos de la convivencia escolar, que aquí se enuncian como núcleos socio-afectivos.

1. Fundamentación Teórica

1.2. Estudios en Hispanoamérica: La fragmentación del constructo como manera de analizar la convivencia

De manera semejante a otros conceptos sociales y educativos, la convivencia escolar se reconoce como importante por los actores educativos y en numerosas investigaciones relacionadas con el comportamiento, la interacción en las aulas de clase y en la escuela en general. No obstante la definición resulta elusiva. Una revisión de diferentes estudios sobre el tema en Hispanoamérica revela una relación importante entre la definición o noción de convivencia que se utiliza con el punto de observación desde el cual se aborda, así como los problemas a los que se quiere atender. De tal manera que “convivencia” puede significar:

- Conductas apegadas a las normas.
- Interacciones positivas entre maestros y alumnos.
- Interacciones positivas entre pares.
- Satisfacción y pertenencia a la escuela.
- Clima escolar favorable para el aprendizaje.
- Desarrollo moral.
- Desarrollo socio-afectivo.

- Manejo de conflictos.
- Inclusión de las diferencias.
- Participación en la vida escolar.
- Reducción de la violencia escolar
- Reducción de conductas de riesgo.

Estos enfoques o énfasis en la convivencia se ven reflejados en diferentes estudios sobre el tema revisados como antecedentes de la investigación aquí utilizada (p.e. Ararteko, 2006; IDEA, 2005; Ortega y del Rey, 2003).

En estos estudios si bien se reconoce la forma de relación de las personas como base de la convivencia, al momento de analizar o medir el fenómeno, el concepto “convivencia” suele transformarse en constructos tales como: el clima escolar, el manejo de los conflictos, los factores del ambiente escolar asociados con el aprendizaje, las estrategias y reglas de convivencia y otros semejantes.

Se identifican también algunas áreas comunes transversales utilizadas. Destaca la medición de la presencia y frecuencia de conductas agresivas o violentas por parte de los estudiantes; el análisis del cumplimiento de las reglas del orden y disciplina, y la medición de la participación de estudiantes en conductas de riesgo que tienen que ver con la problemática social presente en las escuelas, la cual refleja la situación social imperante en el entorno de las diferentes instituciones educativas.

Por otra parte, varios estudios hacen referencia a la percepción y la auto-percepción acerca de las relaciones entre estudiantes, así como entre estudiantes y profesores. Son menos frecuentes las mediciones sobre las relaciones con directivos y padres de familia. La confianza y la seguridad en el seno del grupo escolar son dos de los elementos más comunes en términos valorales en estos estudios. Desde la gestión educativa, lo que se evalúa con más frecuencia es la presencia-ausencia de una normativa de convivencia.

Una limitante encontrada está en la forma de reportar los resultados, por ejemplo, se observa reiteradamente cómo la noción de interrelación entre personas, en cuyas características se hacen evidentes los aspectos socio-afectivos de la cotidianidad, se desdibuja y el reporte, cuantitativo o cualitativo, presenta las conductas segmentadas entre sí, sin retomar la idea unificada de convivencia escolar. Esta fragmentación afecta especialmente los casos en los cuales se pretende utilizar los resultados de las indagaciones para construir estrategias escolares o políticas públicas y así favorecer una mejor convivencia. En estos casos se suele proponer la atención de la conducta puntual indeseable de manera normativa y con reglamentos más o menos impuestos por las autoridades, y se abandona la visión de la conducta como configurada por las relaciones entre estudiantes, docentes, directivos y padres de familia.

Otros estudios tienden a focalizarse en las normas de convivencia y en qué tanto se obedecen en los centros educativos (p.e. Fernández-Baena, 2011; Hormigo, 2009). La convivencia se utiliza para designar el orden y la disciplina escolar. Hacer mediciones de estas cuestiones aporta poca información sobre la manera en que las personas interactúan y los sentidos que dan a esta interacción en la perspectiva de “vivir juntos” o “hacer juntos”. Entender y estudiar la convivencia solo como respeto a las normas, arroja un inventario de conductas fallidas de los alumnos y, en menor medida, de los profesores. Tal enfoque se ve reflejado en la visión más usual de convivencia escolar que presentan documentos normativos sobre la vida en las escuelas como es el caso de la Ley de Educación del Estado de Jalisco y el Reglamento para el Gobierno y Funcionamiento

de la Escuelas de Educación Básica del Estado de Jalisco (Congreso del Estado de Jalisco, 2013).

Se detecta también en las investigaciones revisadas escaso cuestionamiento, observación y valoración más allá de las conductas violentas o agresivas, y del respeto al orden. Si bien estos indicadores son relevantes, al enfatizarlos se descuida el análisis de la convivencia que revisa las formas de lenguaje, la confianza y certidumbre, la interacción entre subgrupos de alumnos, los vínculos y su eficacia con los padres, la atención de las necesidades diferenciadas y las formas de participación de los estudiantes y padres de familia en los centros escolares.

A partir de este análisis, y del realizado en colaboración con los colegas del Departamento de Educación de la Universidad Iberoamericana – León, y de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar, se propone una variante teórico-metodológica para el estudio de la convivencia que se expone en el siguiente apartado².

1.2. El análisis de la convivencia a través de núcleos socio-afectivos

La noción de convivencia que se trabaja en la investigación delimita un marco que permite posicionarse frente a la realidad educativa y exige modos explícitos de vislumbrar y entender las interacciones. Se entiende que “la convivencia está formada por una trama de relaciones personales y sociales de los actores educativos que constituye la cotidianidad de la escuela” (Bazdresch, 2009:62). Para Jares (2009) la convivencia escolar significa vivir unos con otros basándonos en unas determinadas relaciones sociales y en unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en un contexto social específico.

La convivencia resulta 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. Convivir implica el modo de ser de cada persona en la interrelación con los otros, donde cada sujeto pone en práctica sus valores, creencias, percepciones, reflexiones, el conocimiento adquirido, etc. La convivencia escolar incluye además de las interrelaciones personales, “las formas de interacción entre los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción” (MINEDUC 2002:7).

A través de esta noción se dejan de lado énfasis prescriptivos sobre un tipo de convivencia definido, establecido como ideal, para dar paso al análisis de la convivencia existente en términos de la vida cotidiana. La idea de vida cotidiana aquí utilizada proviene de la propuesta de Agnes Heller (1977) Esta autora propone la vida cotidiana como el ámbito inmediato de interacción y socialización del sujeto, en el cual se desenvuelve y del cual aprende ciertos modos de actuación peculiares en una sociedad determinada. Esto se logra a través de distintos procesos de interacción y aprendizaje que regulan el comportamiento esperado y aceptado, y a la vez hacen posible la adaptación de los sujetos a dicha sociedad.

La adaptación del sujeto concreto a la vida cotidiana supone que éste alcance cierto grado de satisfacción; interviene así lo que al sujeto le resulta agradable (como elemento

² Este planteamiento incluye la contribución de Cecilia Fierro, Guillermo Tapia y un equipo de académicos de la UIA-León: durante los seminarios realizados en 2012, 2013 y de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar.

pasivo) y útil (como elemento activo). En torno a y con esos elementos el sujeto hace posible tanto su reproducción como sujeto particular como la reproducción de la sociedad en la cual se encuentra (Heller, 1977):

La vida cotidiana de los hombres proporciona a nivel de los individuos particulares y en términos muy generales, una imagen de la reproducción de la sociedad respectiva de los estratos de esta sociedad. Nos proporciona por una parte una imagen de la socialización de la naturaleza y, por otra, el grado y el modo de su humanización (p.20).

En esta lógica cotidiana la convivencia no es tanto un concepto que representa una realidad de manera eficaz, sino una práctica a ser pensada como tal para lograr una mejor y mayor conceptualización. En el ámbito social y en el escolar se presenta como un conjunto de interacciones observables que tienen una intencionalidad y significado, explícito o implícito. Estas interacciones dan como resultado una serie de procesos de acercamiento y conocimiento del otro, del diferente, y permiten la elaboración de una red o tejido interpersonal. Son en estas acciones donde se configura el modo de ser y de convivir por parte de todos los miembros y actores educativos sin excepción y en los distintos estamentos que conforman la comunidad educativa, imprimiéndole a la escuela una cultura e identidad propia a lo largo del desarrollo de su historia.

2. Metodología

A partir de esta noción de convivencia, la investigación abordó la consulta a los actores educativos de la escuela primaria en términos de las relaciones entre ellos: estudiantes, maestros/as, padres y madres de familia y directivos. La consulta se planeó en dos momentos específicos. El primero, en el que se enfoca este artículo, fue la aplicación, sistematización y análisis de una encuesta elaborada con una matriz común de núcleos socio-afectivos con los cuales se indaga sobre acciones concretas de cada actor. La aplicación fue realizada en la Zona Metropolitana de Guadalajara en el mes de junio de 2013 y responde a una medición cuantitativa de la percepción de la presencia – ausencia de ciertas acciones y actitudes de los actores escolares.

Un segundo momento, aún en proceso, se lleva a cabo a través de grupos focales de maestros y directivos en donde se indagará sobre la información obtenida en las encuestas para realizar un análisis, discusión e interpretación conjunta de la misma. Con estos insumos se elaborará una propuesta de instrumento de autodiagnóstico de la convivencia escolar para el estado de Jalisco que promueva una visión relacional, el cual será posteriormente probado y corregido en una muestra reducida de escuelas.

El reto metodológico principal al abordar el fenómeno de la convivencia fue construir un instrumento sencillo, de fácil acceso a los estudiantes de educación primaria y que diera cuenta de las interacciones de los actores, en cuanto son prácticas cotidianas. Asimismo, se buscó que las interacciones a destacar pudieran ser relacionadas con características de una convivencia democrática, inclusiva y pacífica, puesto que estas orientaciones suelen ser usadas para referirse a una “mejor convivencia escolar”. Desde luego es importante hacer constar el riesgo al simplificar en las aseveraciones de la encuesta la idea de convivencia como interrelación de actores, debido principalmente a la complejidad señalada de la noción en cuestión.

Las universidades Iberoamericana de León (UIA-León) y Autónoma de Baja California durante 2011 y 2012 desarrollaron una investigación sobre el tema de diagnóstico de la convivencia. En ese proceso tomaron como punto central la consideración de tres características de la convivencia, a saber: Democrática, pacífica e inclusiva. Estas tres

características, desglosadas en indicadores y prácticas escolares aseguraban la posibilidad de recoger datos para caracterizar y diagnosticar la convivencia escolar. En estos trabajos participó como colaborador, el equipo del ITESO que realiza la investigación cuyos resultados se discuten en este documento. De la realización de los trabajos aludidos, el equipo del ITESO recogió la pregunta, ¿qué elementos constitutivos establecen prácticas de convivencia democrática, inclusiva y pacífica? para disponer de un punto de partida e identificar cuáles aspectos de la vida escolar práctica pudieran ser reveladores “transversales” de esas tres características y así evitar una segmentación de las cuestiones a indagar con los actores educativos. El propósito fue disponer de un conjunto de acciones cotidianas en la escuela, reveladoras de la convivencia democrática, pacífica e inclusiva, de un modo integral y no elemento a elemento³.

Se identificaron seis aspectos transversales que se consideran constitutivos de la convivencia escolar: respeto, cuidado, responsabilidad, confianza, reconocimiento y comunicación. Estos aspectos son observables a través de acciones de la vida cotidiana de los actores educativos.

Para esta investigación se propuso entender a estos seis elementos como núcleos socio-afectivos de la convivencia escolar. Por núcleo socio-afectivo se quiere decir una representación de las dinámicas de interacción en un grupo, en las cuales se reúnen prácticas que permiten caracterizar la interrelación entre diferentes actores. El supuesto detrás de esta consideración es que la ausencia, presencia, frecuencia o escasez de las prácticas contenidas en los diferentes núcleos tienen implicaciones afectivas y de valores (establecidas o no socialmente) y las cuales ofrecen el soporte concreto para el mantenimiento de la vida cotidiana. Se asume que las acciones de la vida cotidiana escolar pueden ser agrupadas en los núcleos socio-afectivos y considerarlas como las que configuran el modo de ser y de convivir por parte de todos los actores educativos, imprimiéndole a la escuela una cultura e identidad propia que se construye – o se modifica – en el día a día y a lo largo del tiempo.

Esta visión es pertinente puesto que rompe la lógica normativa de la convivencia y postula como centro la práctica cotidiana y las implicaciones socio-afectivas de la misma. La convivencia no se considera un valor en sí misma, sino una función de la relación interpersonal propia de los sujetos con una sociedad determinada, y por ello, un modo de lograr su permanencia y desarrollo. Además, la convivencia concebida así, vista tanto en el ámbito social como en el escolar, esta matizada por aspectos socio-valores orientados desde una idea del desarrollo de lo humano y de una persona humana, que se constituye en relación con otros y por tanto crece en conocimiento del mundo y de sí mismo. Así y sólo así, la persona alcanzará los propósitos, individuales y colectivos, que le apasionan. Se da con ello relevancia a las formas de relacionarse y al mismo tiempo se promueve un análisis no centrado en los recursos o los mecanismos institucionales, ya atendidos en otros estudios, sino enfocado a las prácticas cotidianas que tienen lugar en la escuela.

Los instrumentos para recoger las percepciones de los diferentes actores se elaboraron a partir de la decisión teórico-metodológica expuesta. Para cada núcleo socio-afectivo seleccionado se diseñaron reactivos que indagan por prácticas cotidianas centrales para

³ Los rasgos democráticos, inclusivos y pacíficos de la convivencia son distintivos de varios estudios, entre ellos el realizado por la Universidad Iberoamericana de León y la UABC, en el que los autores de este artículo también participaron.

cada uno de los actores con el fin de reconocer la presencia o no (y la frecuencia) de aspectos básicos de esas dinámicas socio-afectivas. Se analizan en este artículo los resultados de cada uno de estos núcleos en lo correspondiente a las percepciones de los estudiantes recogidas mediante el cuestionario correspondiente.

El sistema educativo en Jalisco tiene la complejidad propia de los sistemas públicos dirigidos a ofrecer educación básica gratuita a toda la población. Desde el planteamiento del proyecto se acotó la indagación a la zona metropolitana de Guadalajara, capital del estado, y en la cual habita más de la mitad de la población jalisciense. Y se optó por tomar a las escuelas como unidades de análisis. Se realizó una muestra representativa de las escuelas públicas en la Zona Metropolitana de Guadalajara compuesta por 207 escuelas. La composición de la muestra se calculó en correspondencia al total de las escuelas primarias públicas, de acuerdo a la agrupación en sectores y zonas escolares establecidas por las autoridades educativas, de modo que en la muestra quedara representadas todas las zonas y sectores según su tamaño. Se excluyeron del universo las escuelas incompletas, y las de difícil acceso a criterio de la autoridad. Una vez identificado el universo con las características dichas, las escuelas fueron seleccionadas de manera aleatoria.

Se logró realizar las encuestas en 167 de estas instituciones lográndose un 85% de respuestas efectivas de la muestra inicial, que configuraron un conjunto total de 12,768 estudiantes. Se aplicaron instrumentos diferenciados a docentes, alumnos y padres y madres de familia de tercero y sexto grado de primaria. El criterio de selección fue que en dichos grados está sedimentada la cultura de las etapas curriculares en las que se divide la primaria (menor 1-3° y mayor 4-6°). La opinión de los directivos fue recolectada a través de una entrevista estructurada.

La metodología que se siguió para este estudio fue la siguiente:

1. Se realizó una encuesta a través de un cuestionario⁴ por parte de los investigadores.
2. Se realizó una prueba piloto en tres escuelas primarias. Con base en los resultados se realizaron ajustes al cuestionario.
3. Se contactó a los directores de las escuelas seleccionadas para solicitar su participación con el apoyo de cartas dirigidas a ellos por parte de funcionarios de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco.
4. Personal capacitado acudió a cada escuela para aplicar las encuestas a los actores educativos, estudiantes, maestros, directores y padres de familia.
5. Se capturó la información a través de un sistema automático de captura de encuestas.
6. Se realizaron las tablas para análisis con base en la información obtenida. El análisis incluido en este artículo es descriptivo. La revisión de las respuestas a los cuestionarios de los otros actores y el análisis detallado está en proceso.
7. Los investigadores realizaron una serie de comparaciones entre preguntas similares de los diferentes públicos.

⁴ El cuestionario aplicado a los estudiantes presenta un conjunto de enunciados acorde a los seis núcleos socio-afectivos y ante los cuales los estudiantes manifiestan su acuerdo o desacuerdo. A partir de los reactivos de este instrumento se diseñaron los correspondientes al docente, director y padres de familia.

3. Resultados

3.1. Respeto

La categoría de respeto fue analizada a través de doce reactivos en el caso de los estudiantes, diez reactivos en las encuestas a docentes y cuatro en el caso de los padres de familia. A continuación se presentan resultados y relaciones relevantes para caracterizar el respeto y sus implicaciones en la convivencia escolar desde la perspectiva de los estudiantes, solo en algunas ocasiones se da cuenta de algunos resultados de los otros actores, para expresar algún aspecto relevante en los resultados.

El primer aspecto a destacar es las relaciones entre los estudiantes. Se encontró que el 80% manifiestan la posibilidad de jugar con cualquiera de sus compañeros durante el recreo y que suelen, también en la misma proporción, invitar a otros alumnos a jugar. El juego es una forma más libre de interacción y el recreo es un espacio propio de los estudiantes. En el recreo los alumnos y alumnas practican formas de interacción que pueden tener un carácter respetuoso, entendido como el actuar dependiendo de acuerdos comunes orientados a la diversión, la competencia, el juego limpio, etc. Por los datos recabados se entiende que los alumnos tienen la posibilidad de jugar con “el otro” durante el recreo.

Los datos también señalan que hay un 20% de alumnos que puede no estar involucrado en relaciones de juego con sus compañeros durante el recreo. Destaca especialmente que la respuesta “no” del rubro de “invito a los compañeros a jugar en el recreo” sube hasta el 27% en los alumnos de sexto, lo que sugiere la hipótesis de que las formas horizontales e integradas de interacción se difuminan en los años superiores estableciéndose una relación de grupos cerrados de pares.

Por otro lado, uno de los datos más relevantes obtenidos en la encuesta es que el 55% de los 12,768 alumnos encuestados señalan que tienen compañeros que no los respetan. Ese porcentaje es ligeramente mayor en los alumnos (58%) que en las alumnas (53%). La tabla 1 da cuenta de estos resultados.

Tabla 1. Tengo compañeros/as que no me respetan

Alumnos	Total	GÉNERO		GRADO	
		Masculino	Femenino	Tercero	Sexto
Base	12,768	6,325	6,443	6,301	6,467
Sí	55%	58%	53%	56%	55%
No	44%	42%	46%	43%	45%
No contestó	1%	1%	1%	1%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Espinoza y Pérez (2013)

Esta percepción de falta de respeto en más de la mitad de los estudiantes encuestados es significativa y lleva a cuestionarse qué conductas son las que los alumnos asocian más con la falta de respeto. En este sentido los alumnos respondieron también a preguntas sobre la presencia de acciones específicas de acoso entre pares, la situación más frecuente mencionada es el tener compañeros que los insultan (Sí, 40%), seguida de tener compañeros que esconden sus cosas (34%), que se burlan (33%), golpean (20%) y amenazan (15%).

Estas conductas asociadas al acoso entre pares o *bullying* no suceden en la mayoría de los casos, puesto que no las reportan así los estudiantes consultados y pese a representar una realidad preocupante, no explican el porcentaje de alumnos que señalan no sentirse

respetados, por lo que probablemente el respeto entre pares no debe entenderse solo como la falta de acoso entre ellos, sino que probablemente involucra otras cuestiones asociadas a los demás núcleos socio-afectivos que se proponen.

Un dato que puede explicar de mejor manera la falta de respeto que señalan los estudiantes es la respuesta a la cuestión “Tengo compañeros que me molestan porque me interrumpen cuando estoy hablando”. La respuesta afirmativa la dan prácticamente 6 de cada 10 estudiantes, como se presenta en la tabla a continuación. El reconocimiento que hacen los alumnos de esta conducta y de la molestia que les genera puede estar relacionada con una visión del respeto vinculada a la interacción cotidiana, donde reconocen la importancia de un espacio para desenvolverse y la posibilidad de opinar (tabla 2).

Tabla 2. Tengo compañeros que me molestan porque me interrumpen cuando estoy hablando

Alumnos	Total	GÉNERO		GRADO	
		Masculino	Femenino	Tercero	Sexto
Base	12,768	6,325	6,443	6,301	6,467
Sí	58%	57%	59%	62%	54%
No	42%	42%	41%	37%	46%
No contestó	0%	0%	0%	1%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Espinoza y Pérez (2013)

Las respuestas de los alumnos/as a la cuestión de sus relaciones con los profesores vinculadas con el respeto señalan que existe lo que se puede llamar una “cotidianidad respetuosa”, la cual se caracteriza, como ejemplo, por el saludo diario a los maestros, en donde 8 de cada 10 estudiantes señalan que lo hacen, y por un 76% de estudiantes que manifiesta que los maestros los corrigen, pero sin regañar.

Conviene presentar aquí una comparación de los datos anteriores con lo afirmado por los profesores ante la misma cuestión. Éstos afirman “saludar a los alumnos” en menor proporción: 71%. También es relevante que los profesores manifiestan que los alumnos no facilitan el desarrollo de la clase muchas veces con 37% y algunas veces con 42%. En esta lógica pareciera que los alumnos tienen una visión más positiva de sus relaciones de respeto con los maestros de lo que los maestros reconocen. Esta diferencia es un aspecto pendiente de explorar con mayor profundidad con los docentes directamente.

3.2. Reconocimiento

El reconocimiento, entendido como el sentirse parte junto con otros de la colectividad escolar, fue explorado a través de tres reactivos específicos en el caso de los alumnos, uno correspondiente al orgullo que sienten por su escuela, otro que recoge la pertenencia a un grupo con el que se puede jugar durante el recreo y un tercero que hace referencia a la manera en que se conforman las normas en la escuela.

El primer aspecto a destacar es la amplia manifestación de los alumnos de sentirse orgullosos de pertenecer a la escuela en la que cursan el año escolar. Un 93% de alumnos respondió afirmativamente, y es uno de los porcentajes más altos de respuestas afirmativas de la encuesta. En la tabla 3 se presenta a continuación señala estos resultados.

Tabla 3. Me siento orgulloso/a de pertenecer a esta escuela

Alumnos	Total	GÉNERO		GRADO	
		Masculino	Femenino	Tercero	Sexto
Base	12,768	6,325	6,443	6,301	6,467
Sí	93%	92%	94%	94%	92%
No	7%	8%	5%	6%	8%
No contestó	0%	0%	0%	0%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Espinoza y Pérez (2013)

Esta expresión recogida da evidencia de una profunda vinculación entre los alumnos y su centro escolar y un sentido de pertenencia muy fuerte. Llama sobre todo la atención porque estos porcentajes son menores cuando la misma pregunta se les hace a los docentes, quienes expresan que siempre se sienten orgullosos en un 70% y que muchas veces en 18%, y a los padres de familia, quienes se sitúan entre un 60% y 18% en las mismas respuestas.

El orgullo de los alumnos en referencia a la pertenencia a su centro escolar plantea una base de aprecio que facilita la convivencia puesto que habla de un sentido común sobre la valía del espacio y de sus posibles interacciones. La vida escolar, si aceptamos las respuestas de los alumnos, parece tener significados establecidos que pueden ser aprovechados para desarrollar procesos que fortalezcan la vida y los recursos socio-afectivos de los alumnos/as.

Un segundo elemento de la pertenencia fue analizado a través de la pregunta “Me quedo solo/a durante el recreo”; en ésta uno de cada 10 alumnos/as manifiesta sentirse solo en este espacio. Los estudiantes de tercero responden afirmativamente dos veces más que los de sexto: 18% contra 9% como se muestra en la tabla 4.

Tabla 4 . Me quedo solo/a durante el recreo

Alumnos	Total	GÉNERO		GRADO	
		Masculino	Femenino	Tercero	Sexto
Base	12,768	6,325	6,443	6,301	6,467
Sí	13%	15%	12%	18%	9%
No	86%	84%	88%	81%	91%
No contestó	1%	1%	1%	1%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Espinoza y Pérez (2013)

Si se relaciona esta información con la respuesta a la pregunta “invito a jugar a mis compañeros” antes analizada, se observa un porcentaje menor de alumnos que dicen quedarse solos (13%) con respecto a quienes manifiestan no invitar a jugar a sus compañeros (20%). Frente a esto, es posible reflexionar en torno a dos cuestiones a) los alumnos probablemente están organizados en pequeños grupos de pares con quienes juegan en el recreo y por tanto, no están propiamente solos, y b) hay una minoría de 10% de alumnos que sí se percibe como excluidos por el grupo de pares. Convendría seguir indagando sobre cómo se conforman las relaciones de reconocimiento al otro y a sus necesidades entre los alumnos.

Por último, el estudio de cómo se forman relaciones de pertenencia y reconocimiento entre alumnos y maestros se trabajó a través de una pregunta referente a la posibilidad de construir reglas entre todos en el salón de clase. Ocho de cada diez alumnos dicen construir las reglas en colaboración. Dos de cada diez, veinte por ciento, manifiesta lo

contrario. Este último dato hace pensar en la existencia de situaciones en las cuales las reglas son establecidas por los maestros o aun el director de manera unilateral. Además, la diferencia pide reflexionar acerca de cuáles reglas son fruto de acuerdos colectivos, los cuales promueven la convivencia entre los actores escolares, y cuales reglas se quedan en una lista de normas sobre el “debe ser y el debe hacerse” en la escuela.

3.3. Cuidado

El cuidado se indagó con los estudiantes mediante la presencia de cuatro acciones: Compartir cosas con compañeros/as, la limpieza de los espacios escolares, acompañar a compañeros/as solos, y observar el apoyo de maestros/as en caso de pleito entre ellos/ellas. Los tres primeros aspectos hacen referencia a las acciones directas de los estudiantes y el cuarto, a la acción de observar o no la actitud de apoyo del maestro o maestra en las situaciones de conflicto entre compañeros/as.

La acción con respuesta afirmativa más amplia fue la de “compartir mis cosas con los compañeros” (ver tabla 5). La respuesta afirmativa es ligeramente mayor en el caso de las alumnas.

Tabla 5. Comparto mis cosas con los compañeros cuando veo que las necesitan

Alumnos	Total	GÉNERO		GRADO	
		Masculino	Femenino	Tercero	Sexto
Base	12,768	6,325	6,443	6,301	6,467
Sí	91%	89%	92%	90%	91%
No	9%	11%	7%	10%	9%
No contestó	0%	1%	0%	1%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Espinoza y Pérez (2013)

De manera similar, la observación de la actitud de apoyo del maestro/a cuando hay un pleito entre compañeros/as, arrojó respuestas afirmativas elevadas. También más elevadas de parte de las alumnas (tabla 6).

Tabla 6. Cuando hay un pleito entre compañeros o compañeras, el maestro/a nos ayuda a resolverlo y a ser amigos

Alumnos	Total	GÉNERO		GRADO	
		Masculino	Femenino	Tercero	Sexto
Base	12,768	6,325	6,443	6,301	6,467
Sí	90%	88%	91%	91%	88%
No	10%	12%	8%	8%	11%
No contestó	0%	0%	1%	1%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Espinoza y Pérez, (2013)

Con relación a la observación del apoyo magisterial que hacen los estudiantes conviene compararla con la percepción expresada por los maestros/as sobre esa misma actitud. Llama la atención el contraste con la visión de los docentes de sexto grado con respecto de los alumnos del mismo grado, ya que los alumnos perciben más ayuda de parte de los maestros, mientras que los maestros manifiestan dar menos apoyo a los conflictos de los alumnos (tabla 7).

Ocho de cada diez alumnas, dicen de sí mismos que dejan limpio los espacios que utilizan en la escuela. Poco menos de ocho alumnos de cada diez, dicen que ellos dejan limpio el espacio utilizado y son menos cuidadosos de la limpieza ellos que ellas. Esta actitud es

mayor en tercero que en sexto grado, con una diferencia de tres puntos porcentuales (tabla 8).

Tabla 7. Percepción sobre la ayuda de los maestros cuando hay pleitos entre alumnos/as

Docentes	GRADO		Alumnos	GRADO	
	Tercero	Sexto		Tercero	Sexto
Base	294	297	Base	6,301	6,467
Nunca + Con poca frecuencia	21%	16%	No	8%	11%
Con frecuencia + Con mucha frecuencia	78%	83%	Sí	91%	88%
No contestó	2%	1%	No contestó	1%	0%
Total	100%	100%	Total	100%	100%

Fuente: Espinoza y Pérez (2013)

Tabla 8. Dejo limpio los espacio que utilizo en la escuela

Alumnos	Total	GÉNERO		GRADO	
		Masculino	Femenino	Tercero	Sexto
Base	12,768	6,325	6,443	6,301	6,467
Sí	78%	76%	80%	79%	76%
No	22%	24%	20%	20%	24%
No contestó	0%	0%	0%	1%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Espinoza y Pérez (2013)

En cuanto a la actitud de cercanía con compañeros que están aislados en el recreo, siete de cada diez alumnos lo hacen, y es marcadamente mayor entre las alumnas que entre alumnos, con una diferencia de diez puntos porcentuales. También se nota una fuerte diferencia a favor de la acción de acercarse a acompañar a los compañeros/as solos en el recreo por parte de los estudiantes de tercero con respecto a los de sexto grado, como se presenta en la tabla 9.

Tabla 9. Cuando un compañero o compañera están solos en el recreo me acerco a acompañarlos

Alumnos	Total	GÉNERO		GRADO	
		Masculino	Femenino	Tercero	Sexto
Base	12,768	6,325	6,443	6,301	6,467
Sí	67%	62%	72%	75%	60%
No	32%	37%	27%	25%	40%
No contestó	0%	1%	0%	1%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Espinoza y Pérez (2013)

3.4. Confianza

La confianza de los estudiantes se indagó mediante la percepción de una acción y dos actitudes: la ayuda que pide a sus compañeros cuando lo necesitan, la seguridad que sienten para con sus compañeros/as en la escuela y la confianza que sienten hacia su maestro/a.

De las tres autopercepciones solicitadas en el cuestionario, la mejor valorada es la confianza que sienten hacia su maestro; esto se da por parte de nueve de cada diez alumnos/as, aunque esta confianza tiende a disminuir en el sexto grado con respecto al tercero, con una diferencia de tres puntos porcentuales. En cuanto al género, el grado de confianza es ligeramente mayor por parte de las alumnas que de los alumnos, con dos puntos porcentuales (tabla 10).

Tabla 10. Yo confío en mi maestro/a

Alumnos	Total	GÉNERO		GRADO	
		Masculino	Femenino	Tercero	Sexto
Base	12,768	6,325	6,443	6,301	6,467
Sí	92%	91%	93%	93%	90%
No	8%	8%	7%	6%	9%
No contest	0%	1%	0%	1%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Espinoza y Pérez (2013)

En cuanto a la autopercepción de sentirse seguros con sus compañeros la valoración reportada es muy alta pues ocho de cada diez estudiantes responden de manera afirmativa, y el porcentaje de seguridad que experimentan es el mismo en tercero y sexto grado. Se manifiesta también que el sentimiento de seguridad es más elevado por parte de las alumnas que de los alumnos con una diferencia de cuatro puntos porcentuales más, como se expresa en la tabla 11.

Tabla 11. Me siento seguro/a con mis compañeros y compañeras en la escuela

Alumnos	Total	GÉNERO		GRADO	
		Masculino	Femenino	Tercero	Sexto
Base	12,768	6,325	6,443	6,301	6,467
Sí	84%	82%	86%	84%	84%
No	16%	17%	14%	16%	16%
No contestó	0%	0%	0%	0%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Espinoza y Pérez (2013)

Pedir ayuda entre compañeros cuando lo necesitan se manifiesta también afirmativamente por parte de ocho de cada diez estudiantes, y este aspecto se incrementa en sexto grado con ocho puntos porcentuales por encima del tercer grado. El sentimiento de seguridad para con sus compañeros se convalida con el de solicitar ayuda cuando lo necesitan y aunque en ambos casos se da una proporción alta, ocho de cada diez, conviene tomar en cuenta la importancia de la respuesta de no sentirse seguros por parte de dos de cada diez alumnos cuestionados, quienes manifiestan inseguridad y aislamiento (tabla 12).

Tabla 12. Pido ayuda a mis compañeros cuando lo necesito

Alumnos	Total	GÉNERO		GRADO	
		Masculino	Femenino	Tercero	Sexto
Base	12,768	6,325	6,443	6,301	6,467
Sí	84%	80%	87%	80%	88%
No	16%	19%	12%	19%	12%
No contestó	1%	1%	0%	1%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Espinoza y Pérez (2013)

3.5. Responsabilidad

Un factor presente en la configuración de la convivencia entre personas, sobre todo de quienes comparten una actividad o un espacio común es la responsabilidad. Un grupo en el cual existieran miembros cuya actitud frecuente fuera dejar a otros las tareas cotidianas o no participaran en la obtención de lo necesario para mantener al grupo en condiciones de hacer su vida, sería un grupo con dificultades para mantener su vida sin

tropiezos. Se configura así una convivencia con tensiones. Un grupo de estudiantes en un aula de una escuela típica enfrenta de manera cotidiana tareas y actividades que requieren la participación de todos los miembros. Responder al llamado, tácito o explícito, a la colaboración es una demanda común que desafía a los miembros a tomar actitudes congruentes con tal demanda. De cómo se responda a ese desafío dependerá una cierta configuración de la convivencia en ese grupo.

Responsabilidad de una persona significa una cierta capacidad de esa persona para responder, es decir, movilizarse ante una situación que le plantea la necesidad de una decisión o de una conducta con la cual la persona se haga cargo de la demanda propia de la situación y por tanto decida tomar un cierto curso de acción congruente con la satisfacción de la demanda. Así, la responsabilidad de una persona se puede detectar a través de actos concretos con los cuales enfrenta una situación o un problema que le demanda tomar parte activa en la atención de la misma.

La responsabilidad de los estudiantes de educación básica se detectó a partir de tres acciones. La actitud y los actos prácticos de colaborar en los trabajos en los cuales hay un grupo de estudiantes al cargo. La autopercepción del cumplimiento de las reglas cuando juega en el recreo con otros compañeros. Y el cumplimiento de las normas de convivencia establecidas en el salón de clase y en la escuela en su conjunto.

La primera acción implica hacerse cargo de la parte que le corresponda en el logro de un trabajo colectivo. Si no toma parte el grupo tendrá que suplir la falta de aporte de ese quien no responde y no actúa o no hace su parte. En concreto se planteó a los estudiantes manifestar su acuerdo o desacuerdo con la afirmación “Cuándo hay trabajo en equipo todos hacemos la parte que nos toca”. Esa formulación implica no sólo la autopercepción de la “responsabilidad” (hacer su parte) sino la percepción de un “todos”, constituido por los compañeros. Los 12, 768 estudiantes respondieron el cuestionario (en porcentaje) así tal como se muestra en la tabla 13.

Tabla 13. Cuando hay trabajo en equipo todos hacemos la parte que nos toca

Alumnos	Total	GÉNERO		GRADO	
		Masculino	Femenino	Tercero	Sexto
Base	12,768	6,325	6,443	6,301	6,467
Sí	87%	86%	87%	90%	84%
No	13%	13%	12%	9%	16%
No contestó	0%	0%	0%	1%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Espinoza y Pérez (2013)

De manera mayoritaria los estudiantes manifestaron acuerdo con la afirmación planteada. Una mirada a estas respuestas de los estudiantes diferenciadas por género no muestra ninguna diferencia. Sin embargo, las repuestas de los estudiantes de tercer grado son diferentes a las de sexto grado. En tercer grado el acuerdo con la actitud de colaboración es de 90% y en sexto del 84%.

La segunda acción, el cumplimiento de reglas en el juego del recreo, implica de manera semejante una actitud de respuesta a un acuerdo previo, que se asume al aceptar jugar, de hacerlo dentro de las reglas del mismo, pues esas reglas definen al juego. Conocer la auto-percepción de los estudiantes acerca de este cumplimiento, de manera semejante a la primera acción cuestionada, ofrece elementos para inferir la configuración de la convivencia en la escuela. La respuesta, expresada en porcentajes de cada opción tomada por los estudiantes se muestra en la tabla 14.

Tabla 14. Cumplimos las reglas del juego cuando jugamos en el recreo

Alumnos	Total	GÉNERO		GRADO	
		Masculino	Femenino	Tercero	Sexto
Base	12,768	6,325	6,443	6,301	6,467
Sí	72%	68%	76%	82%	62%
No	28%	31%	24%	18%	38%
No contestó	0%	0%	0%	0%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Espinoza y Pérez (2013)

La cantidad de estudiantes que acordaron con la afirmación de “cumplimos las reglas del juego cuando jugamos en el recreo” indica una proporción aproximada de siete de cada diez estudiantes de acuerdo, un estudiante menos que el acuerdo expresado en la primera cuestión. En este elemento tampoco hay una importante diferencia según el género de los estudiantes y sí la hay por el grado que cursan. Los estudiantes de tercero están de acuerdo con el cumplimiento de reglas en 82% de los casos (diez puntos más que el porcentaje general) y los de sexto acuerdan en 62%, diez puntos abajo. La diferencia porcentual entre tercer y sexto grados llega a veinte puntos, lo cual avisa sobre una posible tendencia en los estudiantes mayores a responder menos a las prescripciones.

La tercera acción; el respeto a las normas de convivencia del salón y de la escuela, implica el comportamiento *normal* de un estudiante en un salón de clase y en la escuela en su conjunto. La formulación sometida a los estudiantes no prejuzga acerca de la clase de normas (numerosas, rígidas, prohibiciones) o al modo de su factura (se imponen, se elaboran por el grupo con participación de todos) y sólo indaga por la percepción de los estudiantes acerca del cumplimiento de tales normas. La respuesta, expresada en porcentajes de cada opción, de los estudiantes fue la que se presenta en la tabla 15 a continuación; como puede verse, estas respuestas no cambian al revisarlas desde la variable de género y tampoco por la variable de grado que estudian.

Tabla 15. Respeto las normas de convivencia del salón y de la escuela

Alumnos	Total	GÉNERO		GRADO	
		Masculino	Femenino	Tercero	Sexto
Base	12,768	6,325	6,443	6,301	6,467
Sí	87%	85%	90%	89%	85%
No	12%	15%	10%	10%	15%
No contestó	0%	0%	0%	1%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Espinoza y Pérez (2013)

Si consideramos las tres respuestas en conjunto se observa de manera general una autopercepción de actuar con responsabilidad en los tres aspectos cuestionados. No obstante conviene reconocer que al menos uno de cada diez estudiantes, en el mejor de los casos, manifiesta desacuerdo con las tres actitudes de responsabilidad formuladas en las preguntas. Este desacuerdo sube a tres de cada diez cuando se trata de cumplir reglas en el juego. Con estos elementos se puede caracterizar, por ahora de modo parcial, la convivencia escolar como colaborativa, con cumplimiento de normas en las aulas, en la escuela y en el juego.

3.6. Comunicación

Comunicarse con otros es un rasgo de las personas con el cual “sale de sí mismo” y puede reconocer a otras personas a modo de alguien igual que puede escuchar sus expresiones al tiempo que conocer sus sentimientos y pensamientos. La comunicación permite interactuar entre sí a los seres humanos. Y las características de la interacción contribuyen a configurar una clase u otra de convivencia entre personas.

En el ámbito escolar, dada su organización por grupos de estudiantes y dado el modelo educativo que privilegia la enseñanza del profesor con los estudiantes, la comunicación se vuelve un aspecto de primera importancia. Para indagar cómo es la comunicación de los estudiantes en la escuela, se seleccionó un solo aspecto, la expresión de las opiniones, pues representa uno de los hechos comunicativos más importantes pues implica un entorno capaz de escuchar la voz de los estudiantes y de darle un valor. Cuando se expresan y valoran las propias opiniones se puede inferir una clase de convivencia capaz de apreciar la comunicación personal y amable con las interacciones suscitadas por esa clase de comunicación.

La indagación concreta con los estudiantes se realizó mediante la solicitud de acuerdo con dos formulaciones: “El maestro permite que expresemos nuestras opiniones” y “Mis compañeros respetan mis opiniones”.

Los estudiantes cuestionados acuerdan en 91% con la primera aseveración: Poco más de 93% de las estudiantes; los estudiantes de sexto grado concuerdan en un 94%. El desacuerdo mayor lo expresan los y las estudiantes de tercer grado: 12%. Por otra parte, los y las estudiantes concuerdan con la segunda aseveración, “el respeto de los compañeros a sus opiniones” en 67%. Menos de siete de cada diez. Este porcentaje es el mismo entre las y los estudiantes y entre estudiantes de tercero y sexto grado. Así, La diferencia entre una y otra cuestión llega a 24 puntos porcentuales. El respeto de los maestros es mayor que el de los compañeros, lo cual indica una posible interacción entre compañeros más tensa.

Vistas los acuerdos de los y las estudiantes a las dos cuestiones planteadas, se puede pensar de que desde la visión de los estudiantes, la comunicación contribuye a configurar una convivencia comunicacional donde las opiniones estudiantiles se expresan sin dificultades, no obstante que entre estudiantes el respeto por tales opiniones no sea el mejor, probablemente matizado porque la interacción entre escolares sea, de manera natural, no muy “educada”.

4. Discusión

Tres aspectos resultaron llamativos en los resultados si se piensa la convivencia en términos de construcción relacional de la vida cotidiana escolar. Primero, la cuestión de la regularidad de respuestas afirmativas, 80%, y las negativas 20%. En segundo lugar, la búsqueda de alguna característica común a las relaciones entre pares en el contexto escolar explicativa de las posibilidades de la convivencia; es decir, hasta dónde puede llegar o en cuál estadio se puede quedar las relaciones, de tal modo que no se creen expectativas infundadas respecto a una u otra clase de vida cotidiana en la escuela. Y por último, la cuestión por los límites y regulaciones al comportamiento de los estudiantes y su efecto en la construcción de relaciones entre ellos y con otros actores educativos. Estas tres cuestiones se discuten con brevedad a continuación.

1. Los resultados indican una regularidad en términos cuantitativos. En más de la mitad de las afirmaciones puestas a consideración de los estudiantes, ocho de cada diez suelen seleccionar la respuesta afirmativa y, por ende, dos de cada diez se inclinan por la negativa. En otras afirmaciones el porcentaje de selección afirmativa es mayor y llega hasta 94%. En otras esa regularidad se rompe hacia la baja. Es el caso de las cuestiones asociadas al respeto de los compañeros.

Esta regularidad y sus variantes incitan a pensar en preguntas tales como las siguientes:

Las respuestas de ocho de cada diez, ¿implican la existencia de una convivencia “armónica” en las escuelas? Por otra parte, dos estudiantes de cada diez, de manera consistente seleccionan la respuesta negativa. Estos estudiantes pueden estar pasando mal el tiempo escolar. Y son un número considerable: más de dos mil cuatrocientos estudiantes en las escuelas de la muestra. ¿Este dato pone en cuestión la aseveración hipotética de convivencia “armónica” o por el contrario avisa de una realidad disímbola que requiere atención y cuidado?

Si se considera la convivencia cotidiana de los estudiantes en la escuela a modo de fruto de las características de las relaciones entre ellos, ¿estará sucediendo que, en los hechos, las características que le imprimen la mayoría de los estudiantes a la vida cotidiana escolar suscitan exclusión en la minoría? Las respuestas a la cuestión acerca de “invito a mis compañeros a jugar en el recreo” indica uno de los más bajos porcentajes obtenidos en la encuesta: 67% para el sí. ¿Qué implicaciones puede tener en la vida de los estudiantes unas relaciones entre ellos que dan lugar a una convivencia excluyente? Puesto de otro modo, ¿qué consecuencias tiene una convivencia con un nivel de solidaridad práctica que no da para invitar a los compañeros que se quedan solos a jugar en el recreo? Se puede pensar a modo de análisis preliminar que esta actitud lleva a los estudiantes a consolidar el grupo de referencia, y no a ampliarlo para incluir. Y si así fuera, la cotidianeidad escolar no puede influir en la modificación de estos referentes.

Esta hipótesis ofrece una oportunidad para profundizar con los maestros y directivos escolares en el segundo momento de la investigación acerca de, ¿se hace algo para involucrar a estos alumnos?, ¿cómo interpela esta situación a los maestros?, ¿es una situación “normal” y por tanto no hay necesidad de alterarla?

2. Algunas evidencias de ciertas relaciones encontradas en ciertas respuestas a las afirmaciones del cuestionario, por ejemplo, el reconocimiento positivo que hacen los estudiantes acerca de expresar sus opiniones, y la de reconocer que “tengo derecho” a decir lo que pienso pues toman como molestia que otros compañeros los interrumpen, permite pensar en la existencia o no, en la voluntad de entablar relación con “otros” pares, de alguna característica de valor.

Además, los estudiantes responden de manera mayoritaria, y con porcentajes más allá del 80%, a las aseveraciones acerca de la confianza en sus maestros, al orgullo de pertenecer a esa escuela, a pedir ayuda a mis compañeros cuando lo necesito y a compartir mis cosas cuando otro las necesita. De tal modo que surge la cuestión: ¿Cómo explicar la aparente inconsistencia entre respuestas que indican baja solidaridad o una cierta inhibición a manifestar algunas actitudes de cercanía, y las respuestas a las cuestiones tales como las anotadas en los dos párrafos anteriores?

Las actitudes solidarias seleccionadas por un número considerable de estudiantes, permite hacer la hipótesis acerca del cuál es la clase de “interés” por crear y mantener una relación solidaria con sus compañeros, pues se contrapone con las actitudes de

cercanía cuya selección afirmativa fue sensiblemente menor. ¿Podemos pensar en una característica asociada al valor de la autenticidad? ¿Es una autenticidad acotada pues no alcanza para acercarse con los otros excluidos? El cuidado de los otros existe, pero acotado. ¿Influyen ciertos prejuicios sociales o culturales o de pertenencia al grupo mayor?

3. La selección de las respuestas de los estudiantes a las afirmaciones relativas a las normas plantean la siguiente cuestión: ¿La convivencia se estimula con regulaciones, o no? Toda regla contiene una pedagogía. El mandamiento implicado en la prescripción indica el mejor camino para resolver una cuestión, al menos es el principio que justifica las normas. Y el mejor camino para estar juntos, para convivir puede o no estar contenido en las reglas escolares. Por tanto, con las respuestas sobre el respeto a las reglas, ofrecidas por los estudiantes, es necesario preguntarse: ¿Cuál es la pedagogía del establecimiento de las reglas?, ¿cómo explicar que la actitud de respeto a las normas se desdibuja en los estudiantes de sexto grado en comparación con las de tercer grado? La solidaridad entre los alumnos ¿se enriquece con la pedagogía implícita en las reglas? Por los resultados de los estudiantes parece que no, pues las conductas reguladas parecen tener menos acuerdo o éste disminuye conforme los alumnos están en la escuela, de tercer grado al sexto (respetar, no interrumpir, respetar las propias reglas) no obstante que la mayoría de los alumnos establecen que las reglas se hacen en colaboración. Por otro lado, las conductas no reguladas o espontáneas (compartir, cuidar, ayudar) aumentan de tercero a sexto.

Surge así la hipótesis: “Las normas no favorecen las relaciones que construyen una convivencia escolar delineada en los supuestos de las normas” a trabajar en primera instancia con los resultados del estudio que nos ofrezcan los otros actores educativos consultados o cuestionados. Con base en estas discusiones surge una conclusión provisional que se formula en el siguiente apartado.

5. Conclusión

La indagación basada en reactivos socio-afectivos revela un entorno escolar con mayor o menor riqueza de recursos precisamente socio-afectivos. Este hallazgo permite plantear esta pregunta: ¿Qué tal si las escuelas y los actores se proponen favorecer un entorno socio-afectivamente rico? Hacerlo así supone favorecer las relaciones basadas en el valor de autenticidad, es decir relaciones genuinas, lo cual no quiere decir intensas y complejas. Una forma de visualizar la convivencia resultante sería la ausencia de simulación. Además, en una relación genuina, los límites no rompen las relaciones sino que las cultiva. Por ejemplo: Revisar para mejorar y evitar las conductas punitivas usuales generalmente o significar el sentido de las normas a través del sentido de la relación. Es posible pensar, además, que un entorno organizado así, las normas repercuten en una vida escolar cotidiana diferente.

Referencias

- Ararteko (2006). *Convivencia y conflicto en los centros educativos*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.
- Bazdresch Parada, M. (2009). La vida cotidiana escolar en la formación valoral: un caso. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(2), 50-71.

- Junta del Estado de Jalisco (2013). *Congreso del Estado de Jalisco Biblioteca Virtual*. Recuperado de, http://congreso.jalisco.gob.mx/BibliotecaVirtual/busquedasleyes/buscador_leyes_estatales.cfm
- Fernández-Baena, F.J. et al. (2011). Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar". *Anales de Psicología*. 27(1), 102-108.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Hormigo Valencia, T. (1999). *Conductas conflictivas en el centro escolar*. Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- IDEA –Chile (2005). *Primer estudio nacional de convivencia escolar. La Opinión de Estudiantes y Docentes 2005*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación y UNICEF.
- Jares, X.R. (2009). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.
- Ministerio de Educación (MINEDUC) (2002). *Política de convivencia escolar*. Recuperado de http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Politica_Convivencia.pdf.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de Prevención*. Barcelona: Graó.
- Espinoza, J.H. y Pérez Jaramillo, V. (coords.) (2013). *Reporte del estudio sobre la Convivencia de alumnos y profesores en escuelas primarias de la Zona Metropolitana de Guadalajara del sector público*. Servicios Profesionales IGA: documento no publicado.