



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL – HIDALGO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

LAS INTERACCIONES PROSOCIALES COMO POTENCIADORAS DEL  
BIENESTAR COMÚN EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR ENTRE ALUMNOS DE 5°  
DE PRIMARIA

## **T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:

MAESTRA EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

ARISMENDY PATRICIA HERNÁNDEZ RÍOS

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. MARÍA ANGÉLICA GALICIA GORDILLO

TULANCINGO DE BRAVO, HIDALGO.

JUNIO DE 2023.



## ÍNDICE

### INTRODUCCIÓN

### CAPÍTULO 1 LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN MEXICANA Y EL PAPEL DE LAS INTERACCIONES SOCIALES ENTRE LOS ALUMNOS PARA SU CONFORMACIÓN

|                                                                                             |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1.1 La educación integral para la convivencia escolar y el bienestar común .....</b>     | <b>21</b> |
| <b>1.2 La convivencia escolar para el bienestar común .....</b>                             | <b>27</b> |
| <b>1.3 La función socializante de la escuela y su papel en la convivencia escolar .....</b> | <b>33</b> |
| <b>1.4 Convivencia escolar, un elemento central en la educación mexicana actual .....</b>   | <b>37</b> |
| <b>1.5 El origen de la prosocialidad como tema de investigación .....</b>                   | <b>43</b> |

### CAPÍTULO 2 INTERACCIONES SOCIALES DE ALUMNOS EN EL CONTEXTO DE CONVIVENCIA ESCOLAR. FUNDAMENTO TEÓRICO DESDE LA PROSOCIALIDAD

|                                                                                                    |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>2.1 Convivencia escolar .....</b>                                                               | <b>52</b> |
| <b>2.1.1 Convivencia escolar desde un enfoque restrictivo .....</b>                                | <b>55</b> |
| <b>2.1.2 Convivencia escolar desde un enfoque amplio .....</b>                                     | <b>57</b> |
| <b>2.2 Interacción social .....</b>                                                                | <b>63</b> |
| <b>2.2.1 Interacción social en la escuela .....</b>                                                | <b>65</b> |
| <b>2.3 Características físicas, sociales y psicológicas de los alumnos en 5° de primaria .....</b> | <b>70</b> |
| <b>2.3.1 Estadios de razonamiento prosocial .....</b>                                              | <b>75</b> |
| <b>2.4 La prosocialidad en el ámbito educativo .....</b>                                           | <b>77</b> |
| <b>2.3.1 La prosocialidad como habilidad social .....</b>                                          | <b>80</b> |

### CAPÍTULO 3 FORMAS DE INTERACCIÓN SOCIAL CON IMPLICACIONES PROSOCIALES, ENTRE ALUMNOS DE 5° DE PRIMARIA

|                                                                                                                                     |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>3.1 Interacciones sociales en el grupo de 5° B dentro del aula, a la luz de la prosocialidad .....</b>                           | <b>84</b>  |
| <b>3.1.2 El juego y la broma como forma de interacción prosocial entre pares .....</b>                                              | <b>88</b>  |
| <b>3.1.3 La amistad, una manifestación prosocial .....</b>                                                                          | <b>90</b>  |
| <b>3.1.4 El manejo de conflictos entre pares con algunos elementos prosociales .....</b>                                            | <b>93</b>  |
| <b>3.2 Interacciones sociales entre los alumnos, en espacios escolares fuera del aula. Un análisis desde la prosocialidad .....</b> | <b>96</b>  |
| <b>3.2.1 Diferencia entre niñas y niños al interactuar con sus pares .....</b>                                                      | <b>96</b>  |
| <b>3.2.2 Actitudes y diálogos prosociales .....</b>                                                                                 | <b>100</b> |
| <b>3.2.3 Vínculos afectivos en interacciones sociales de ayuda .....</b>                                                            | <b>104</b> |
| <b>3.2.4 Resolución de conflictos entre pares que favorecen una convivencia formativa .....</b>                                     | <b>106</b> |
| <b>3.3 Ambientes prosociales, un tipo de convivencia al que aspiran los estudiantes .....</b>                                       | <b>109</b> |

|                                                                             |            |
|-----------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>3.4 Conductas prosociales que se quedan en el plano discursivo .....</b> | <b>110</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------|------------|

|                                                                                                                   |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>3.5 El buen comportamiento no es suficiente para mejorar la convivencia escolar, la prosocialidad si .....</b> | <b>113</b> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|

**CAPÍTULO 4 LAS INTERACCIONES PROSOCIALES COMO POTENCIADORAS DEL BIENESTRAR COMÚN EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR ENTRE ALUMNOS DE 5° DE PRIMARIA**

|                                                                |            |
|----------------------------------------------------------------|------------|
| <b>4.1 La prosocialidad en la escuela pública actual .....</b> | <b>117</b> |
|----------------------------------------------------------------|------------|

|                                                                                         |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>4.2 Aprender a vivir juntos en el nuevo capitalismo. Un aprendizaje escolar.....</b> | <b>120</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|------------|

|                                                                            |            |
|----------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>4.3 La educación, un instrumento para la transformación social.....</b> | <b>123</b> |
|----------------------------------------------------------------------------|------------|

|                                                                                         |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>4.4 La prosocialidad como perspectiva para la convivencia escolar formativa.....</b> | <b>125</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|------------|

|                                                                            |            |
|----------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>4.4.1 El aprendizaje de la prosocialidad en entornos escolares.....</b> | <b>127</b> |
|----------------------------------------------------------------------------|------------|

|                                                                            |            |
|----------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>4.4.2 La prosocialidad en las acciones, más allá del discurso .....</b> | <b>129</b> |
|----------------------------------------------------------------------------|------------|

|                                             |            |
|---------------------------------------------|------------|
| <b>4.4.3 Alfabetización emocional .....</b> | <b>130</b> |
|---------------------------------------------|------------|

|                                                                   |            |
|-------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>4.5 Interacción social, la naturaleza del ser humano .....</b> | <b>132</b> |
|-------------------------------------------------------------------|------------|

|                                                                                        |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>4.5.1 Alcances de las Interacciones prosociales en la convivencia escolar .....</b> | <b>134</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------|------------|

|                                                                                                |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>4.5.2 La interacción social, un catalizador para la socialización en las escuelas .....</b> | <b>135</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|

|                                                                                                       |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>4.5.3 Las interacciones prosociales, una forma de prevenir conductas escolares violentas .....</b> | <b>136</b> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|

|                                                                                                |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>4.5.4 Las interacciones prosociales a favor de alumnos en situaciones vulnerables .....</b> | <b>137</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|

|                                                                                                                                    |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>4.6 Las interacciones prosociales entre los alumnos, una alternativa para favorecer una convivencia escolar formativa .....</b> | <b>139</b> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|

**CONCLUSIONES**

**REFERENCIAS**

## INTRODUCCIÓN

En la cotidianeidad de las escuelas, la convivencia al interior de éstas se desarrolla a la par de los procesos de enseñanza y aprendizaje, toma múltiples formas y además tiene gran influencia en la dinámica escolar. En este sentido, representa un tema importante de estudio, pues toca la naturaleza misma de la especie humana (convivencia), es inherente a la dinámica escolar y, además, es una cuestión de interés social actual.

Así, en el contexto educativo nacional actual, la convivencia escolar es un tema de investigación atendido recurrentemente desde diferentes ópticas. Se implementan acciones que buscan abonar a una mejora en la convivencia entre los alumnos, como PACE (2014), PNCE (2016), la integración curricular del área socioemocional y en general, se promueve una educación con un énfasis en la práctica de valores. Puede advertirse, que, dentro de este tema de estudio, se reconocen diferentes maneras de abordaje, de acuerdo al tiempo, la visión de las autoridades, a las problemáticas emergentes o incluso cuestiones políticas. Así, en la revisión bibliográfica que se hizo, se encuentran posturas tradicionales y algunas otras más contemporáneas, en cualquier caso, son muy diversos los planteamientos. En este sentido, la prosocialidad representa solo una forma entre ese mundo de propuestas. Se toma ésta, debido a que ayuda a nombrar algunas de las maneras de convivencia entre alumnos que llaman la atención por la naturalidad y su carácter formativo en la educación integral de los estudiantes. Lo anterior no indica que se deje de lado, la presencia del conflicto como elemento natural en toda relación humana, por el contrario, se reconoce que la prosocialidad coexiste con formas violentas, pero en este documento se elige esta postura como una forma posible de reaprender a interactuar con los otros.

Ahora bien, el término *prosocialidad* como tema de estudio, podría resultar desconocido en el contexto mexicano, sin embargo, es una práctica que, tanto en lo social como en la vida escolar, forma parte de las acciones cotidianas. ¿Existe la motivación para proporcionar ayuda a alguien incluso desconocido? ¿Es posible compartir alegría, tristeza o enojo al presenciar la manifestación de un sentimiento similar en otra persona? ¿El bienestar común puede circunscribirse al contexto social actual? Las respuestas positivas a estos cuestionamientos implican lo que previamente se denominó como *prosocialidad*. Desde el

referente teórico, la prosocialidad puede definirse como “comportamiento voluntario que pretende beneficiar a otro” (Eisenberg, 1999, p.13); más adelante, en el capítulo 2 se desarrolla esta conceptualización a partir de lo referido por diversos autores.

Si bien es cierto que el término es complejo debido a las implicaciones psicológicas de los comportamientos prosociales, por ejemplo, se relaciona con el desarrollo emocional y de la personalidad, éste puede ser explicado desde diferentes enfoques, como la teoría evolucionista, cognitivo o de las teorías del aprendizaje social (Arias, 2015) y precisamente, es desde estas últimas que aquí se trabaja el término con autores como Piaget (1932), Kohlberg (1972), Vigotsky (1981), entre otros. En este sentido, se considera oportuno el término *prosocialidad* para abordar el tema de convivencia escolar desde el ámbito pedagógico y no psicológico, pues interesa observar cómo se accionan las conductas prosociales en las interacciones escolares entre pares, aún en medio de situaciones conflictivas.

En cuanto al trabajo de investigación, éste surgió a partir de identificar formas peculiares de interacción entre los alumnos; ante dificultades o necesidades de algún compañero ciertos estudiantes le proporcionan ayuda o la solicitan a un tercero, estas prácticas se denominan *prosociales*. No intenta ser un trabajo de intervención, sin embargo, en el capítulo cuarto se sugiere que, las interacciones prosociales entre pares pueden resultar una forma de atender el tema de convivencia escolar, desde una mirada formativa al potencializar en los alumnos un modo diferente de relacionarse.

Así, en el trabajo se contemplan por lo menos, tres elementos esenciales: convivencia escolar, interacción social y prosocialidad. El primero, hace referencia al tema de investigación de interés personal, al ser un aspecto presente en la cotidianidad de la labor docente y de atención recurrente en el salón de clases. El cual, tradicionalmente ha sido estudiado desde un lado “negativo”, el castigo, la prohibición, los reglamentos escolares, desde la visión de los adultos, profesores y otros actores educativos. Por el contrario, en esta investigación, se focaliza la atención en los aspectos positivos y en la voz de los alumnos. Al reflexionar sobre la práctica docente propia, se pudo identificar las distintas formas en que los alumnos se relacionan. Entre éstas, se encuentran actos de ayuda emocional y física, de empatía, solidaridad y apoyo que representan un aspecto positivo de la convivencia escolar.

En cuanto a la interacción social, es un elemento implícito en la convivencia y tiene una gran influencia en el desarrollo emocional. Tradicionalmente, en el aula se ve restringida a los intercambios entre alumnos con propósitos de aprendizaje, a pesar de que hay evidencia teórica (Piaget, 1932; Vigotsky, 1981; Johnson, 1981; Coll, 1984; Cazden, 1991; Meece, 1997) de su beneficio en el desarrollo emocional y cognitivo de los alumnos. Asimismo, aquí se hace referencia a interacciones entre iguales, más allá de la simple coexistencia en el aula; es frecuente que, por ejemplo, los alumnos estén sentados en equipo, pero sin mayor interacción entre ellos. En este trabajo, se considera la interacción social desde una visión más amplia, lo cual se desarrolla en el apartado correspondiente.

Y, por último, la prosocialidad que es el concepto que ayuda a nombrar una manera distinta de relacionarse entre pares, desde un enfoque formativo. Así, actuar en beneficio de los demás, proporcionar ayuda, apoyo, consuelo, compartir, son prácticas cotidianas en las escuelas y que, además son maneras que pueden potencializarse en pro de una mejora en la convivencia escolar.

Finalmente, el documento está estructurado en cuatro capítulos, de la siguiente manera: Capítulo 1 La convivencia escolar en la historia de la educación mexicana y el papel de las interacciones sociales entre los alumnos para su conformación, en éste se presentan algunos momentos de la educación mexicana en los que se identifica el papel de las interacciones sociales entre los alumnos en el tema de convivencia escolar. Capítulo 2 Interacciones sociales de alumnos en el contexto de convivencia escolar. Fundamento teórico desde la prosocialidad, con este capítulo se conforma un marco teórico referencial a partir de los elementos centrales del trabajo: *convivencia escolar*, *interacción social* y *prosocialidad*, lo que resulta imprescindible para comprender la orientación del mismo. Capítulo 3 Formas de interacción social con implicaciones prosociales, entre alumnos de 5° de primaria, en este capítulo se documenta el trabajo de campo en relación al tipo de convivencia escolar que se construye desde las interacciones sociales entre los alumnos del 5° B de la Esc. Prim. José Vasconcelos (nombre ficticio para resguardar la identidad de la institución) y por último en el Capítulo 4 Una convivencia escolar formativa a partir de interacciones prosociales, se reflexiona cómo éstas, pueden favorecer una convivencia escolar orientada hacia el bienestar

común en el contexto social actual. Esta perspectiva, es tan solo *una forma diferente* de atender el tema de convivencia escolar.

### ***Planteamiento problemático***

Un acercamiento -consciente- a este tipo de conductas *prosociales*, fue a partir de la práctica docente propia en donde se observaron las interacciones de ayuda y apoyo emocional de ciertos estudiantes hacia otros alumnos. No se trata de niños y niñas que se portan bien, sino que se muestran empáticos ante las dificultades de otros y en general, interesados por el bienestar de sus compañeros. En las observaciones realizadas al grupo de 5° de la Esc. Prim. José Vasconcelos, se identificaron niños callados, bien portados, obedientes, respetuosos, chicos con un comportamiento que podría considerarse ideal pues no generan problemas en el salón (palabras del profesor del grupo que se observó Entrevista 2, octubre 2015); sin embargo, para el contexto escolar actual no es suficiente la buena conducta, más aún, se requiere de habilidades sociales para convivir en el sentido amplio del término –lo cual se expone en el capítulo dos-.

Tanto en la práctica docente como en el trabajo de observación, los casos que se identificaron con características *prosociales*, se dieron en contextos distintos, los alumnos tenían diferentes edades, su aprovechamiento académico e historial familiar también fue variable; sin embargo, los estudiantes presentaron una característica en común: su disposición para ayudar, el considerar en su actuar a los otros con quienes conviven y procurar su bienestar. Si bien, la conducta *prosocial* tiene implicaciones más complejas, las situaciones descritas son la base que se puede potenciar desde las aulas para el logro de una convivencia escolar más formativa a partir de interacciones prosociales entre los alumnos dirigidas a fortalecer vínculos de apoyo y ayuda recíproca. En este sentido, la pregunta de investigación que orienta el presente documento es **¿De qué manera influyen las interacciones prosociales entre alumnos de 5° de primaria para el logro del bienestar común en la convivencia escolar?** Esta pretensión se deriva de un interés por mirar la convivencia escolar desde una perspectiva diferente, sin cualificarla mejor que otras, simplemente *diferente*, para atender el tema de convivencia en las escuelas.

Si bien es cierto que, en el contexto escolar actual se identifica que existen dificultades constantes para convivir, principalmente entre los alumnos de los diferentes grados escolares en la escuela primaria, esta visión se complementa con argumentos de compañeros profesores que de igual manera refieren el problema en su labor docente. Además, la política educativa estatal actual diseña y promueve leyes, programas y acuerdos para erradicar la violencia en las escuelas (Ley para la Prevención, Atención y Erradicación de la Violencia Escolar en el Estado de Hidalgo, Registro Estatal de Prevención, Atención y Erradicación de Violencia Escolar, Marco Local de Convivencia Escolar Hidalgo, entre otros), lo cual implica que hay un reconocimiento oficial de la existencia de ambientes violentos. Sin embargo, en este trabajo de investigación se aborda el tema desde una mirada positiva, la atención se focaliza en aquellas interacciones de ayuda, empatía y bienestar común.

En el tema de convivencia escolar, las interacciones que se originan entre los alumnos, toman especial importancia, pues en ellas se pueden encontrar aspectos positivos para fortalecerlos. A partir del referente teórico y el dato empírico, el presente trabajo muestra, por un lado, la existencia de la *prosocialidad* desde edades tempranas y además, la posibilidad de potenciar las interacciones sociales entre alumnos bajo esta perspectiva *prosocial*, con el objetivo de mejorar los ambientes de convivencia, reconociendo en la escuela un ambiente muy valioso para su desarrollo y práctica. Se considera que la *prosocialidad* es una habilidad social inherente al ser humano y que como tal puede desarrollarse y ejercitarse para un beneficio en la convivencia social. En especial la realidad de hoy, demanda maneras diferentes de relacionarse, requiere de construir interacciones basadas principalmente en la reciprocidad y en el interés común.

Así, a partir de observar las interacciones de ayuda entre los alumnos, emergió el interés por analizar el tema de convivencia escolar desde una perspectiva positiva, es decir, indagar como lo sugiere la Psicología Salugénica “el estudio del bienestar” (Mariñelarena-Dondena y Klappenbach, 2016, p. 2).

### **Enfoque**

Ahora bien, para realizar un análisis de las interacciones entre los alumnos de 5°, se utilizó el enfoque teórico-metodológico del paradigma llamado *interaccionismo simbólico* (Álvarez-Gayou, 2003), para acercarse al conocimiento y la comprensión de la cotidianeidad de los individuos señalados. Entre sus principales representantes se encuentran: George Herbert Mead, John Dewey y Herbert Blumer. Este enfoque interpretativo, se ubica dentro de la investigación cualitativa, que de acuerdo a lo que señala Blumer, es la única forma de entender cómo el individuo percibe e interpreta la realidad, en interacción directa con ésta, tal y como sucede. En este sentido, un aspecto distintivo del presente trabajo, es la investigación que se hace del tema de convivencia escolar, principalmente desde la perspectiva de los alumnos y no a partir de reglamentos escolares, de políticas educativas, directivos o docentes. En el análisis bibliográfico que se desarrolló, se encontró que, en el tema de convivencia escolar predominan los estudios que se hacen desde puntos diferentes a la visión de los estudiantes. Si bien, en este documento se consideran dichos aspectos porque son un referente contextual, el interés se enfoca en las ideas que manifiestan los estudiantes sobre cómo se vive el tema de convivencia escolar, específicamente en su salón de clases. Asimismo, el enfoque del paradigma *interaccionismo simbólico*, distingue tres principios metodológicos: el primero se refiere a la investigación naturalista, “como el único medio de conocer a los seres humanos, para detectar sus interacciones, lo que implica estar en el lugar donde se presentan” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 70), por lo cual, el trabajo de campo se realizó mediante la observación participante al grupo de 5°, que “involucra la interacción social entre el investigador y los informantes para recoger datos de modo sistemático y no intrusivo” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 31), elemento fundamental para conocer la forma en que se da la convivencia escolar en lo cotidiano y en el lugar preciso, entre dichos alumnos. Además, para complementar la obtención de datos, se recurrió a la entrevista dirigida a algunos estudiantes, con el fin de “conocer la individualidad de la persona entrevistada y ver el mundo con sus ojos” (Corbetta, 2010, p. 344) y algunos acercamientos personalizados a ciertos integrantes del grupo con el fin de aclarar situaciones observadas.

El segundo postulado, hace referencia a la exploración como un primer acercamiento hacia la comprensión más clara del problema, con la idea de que este conocimiento se irá ampliando y modificando conforme el investigador indaga la realidad. Por ello, previo a realizar las observaciones formales, se realizaron visitas a la escuela, dos charlas informales con la directora y una con los profesores de ambos grupos de 5°, derivado de esto, se ubicó el grupo para realizar el trabajo consecuente. Un tercer elemento metodológico consiste en la inspección teórica puntual de los conceptos medulares que conforman el tema de estudio y las relaciones que surgen de ellos. Así, durante todo el desarrollo de la investigación, se efectuó una indagación teórica, en función de los tres elementos centrales que conforman la presente tesis: *convivencia, interacción social y prosocialidad*.

Desde el *interaccionismo simbólico*, se considera que una sociedad humana se compone de personas comprometidas en el acto de vivir, entendido éste como un proceso de continua actividad en la que los participantes desarrollan líneas de acción ante las innumerables situaciones que han de afrontar, en esta interacción se conforma una especie de *engranaje* en el que las acciones de uno y otro individuo se van entretejiendo y afectando unas a otras. De igual manera, en el tema de convivencia escolar desde la perspectiva prosocial, se observó cómo las interacciones entre los alumnos, con visión de conjunto, son una forma de mejorar la convivencia en las escuelas. Además, desde este enfoque teórico-metodológico, el ser humano no es sólo un organismo que reacciona y responde a la influencia de los factores de su mundo o de sí mismo; sino un organismo activo que ha de afrontar y manejar dichos factores y que al hacerlo así debe forjar y orientar su línea de acción. Según el interaccionismo simbólico, el significado de una conducta se forma en la interacción social, por lo que, desde este paradigma, la unidad mínima de investigación es dos individuos en interacción. Es decir, la forma en que se relacionan los seres humanos, no está determinada por el contexto; en el plano de la *convivencia escolar*, se reconoce que hay una influencia de éste en las conductas de los alumnos, pero es precisamente en la interacción social entre pares, que los individuos expresan su capacidad de elegir cómo actuar ante cierta situación. Así, en la *convivencia escolar* cotidiana, niños y niñas se enfrentan a diversas formas de interactuar, pueden aprenderlas y practicarlas, una de estas maneras, es precisamente la *interacción prosocial*. Por su parte, John Dewey plantea que los fenómenos a nivel macro

existen, pero que no tienen efectos determinantes e independientes sobre la conciencia y la conducta del sujeto. En general, el interaccionismo simbólico, reconoce la existencia libre del individuo para actuar en su entorno.

Mead continúa, si bien el sujeto es determinado por las interacciones, dado que es activo, tiene la posibilidad de elegir. Herbert Blumer sintetiza su aportación en tres premisas teóricas: el sujeto actúa en función del significado que las cosas tienen para él; el contenido de las cosas se define a partir de la interacción social del individuo; y dicho contenido es traducido y evaluado por el sujeto. Dentro del salón de clases, los niños y niñas, viven una misma realidad, pero la interpretan de manera diferente, así lo que para unos en su salón “hay una buena convivencia porque casi no peleamos, los niños no nos metemos con las niñas” (Hernández, Observación 1, noviembre 2015), para otros, “no hay convivencia porque casi no conviven entre sí, no se llevan bien todos” (Duarte, Observación 1, noviembre 2015).

Por otra parte, para la obtención de casi la totalidad de información se hizo uso de la técnica de observación participante y algunas entrevistas cualitativas a profundidad no estructuradas para ampliar o clarificar las situaciones que se observaron. Como técnica de investigación para obtener información, la observación participante, se emplea según Taylor y Bogdan, para “designar la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes, durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (1992, p. 31). Es una técnica flexible, que implica un proceso personal para una comprensión en profundidad de la dinámica escolar del grupo de 5° de primaria. Las características anteriores, fueron motivo para elegir dicha técnica, ya que interesaba conocer de cerca la dinámica escolar del grupo que se eligió, en el tiempo y espacio real, escuchar las voces de los estudiantes en su cotidianidad al mismo tiempo que sucedían. Mediante la observación se focalizó la mirada hacia las interacciones de los alumnos, a fin de conocer cómo se da la convivencia, y las implicaciones que se derivan de ésta.

Respecto a la entrevista cualitativa se utilizó, porque permitió profundizar en aspectos que el investigador consideró necesario ahondar. De acuerdo a Corbetta, es “una conversación provocada y guiada por el entrevistador, realizada a sujetos seleccionados a partir de un plan de investigación, que tiene la finalidad de tipo cognitivo y con un esquema de preguntas flexible y no estandarizado” (2007, p. 344). Dentro de la entrevista cualitativa, se diferencian

tres tipos: estructurada, semiestructurada y no estructurada; para el presente trabajo se hace uso de las dos últimas. En la entrevista *semiestructurada* “se dispone de un guion que recoge los temas que el investigador debe tratar a lo largo de la entrevista” (Ibidem, p. 351). Para el estudio de la convivencia escolar, se organizó una entrevista en torno al tema, con aspectos puntuales que interesaba conocer desde el punto de vista de los alumnos y el profesor de grupo, tales como la forma en que interactúan en su salón, resuelven conflictos, acerca de sus grupos de amistades, sus juegos, entre otros. En la entrevista *no estructurada*, “el único objetivo del entrevistador es plantear los temas que desea abordar y dejar que el individuo desarrolle su visión del asunto, limitándose a animarlo a que profundice, evitando divagaciones” (Ibidem, p. 353). Este tipo de entrevista se usó, por ejemplo, para conocer las ideas de los alumnos acerca de lo que ellos conceptualizan como convivencia escolar y estas aportaciones se incluyeron para conformar un concepto propio para el presente documento. Finalmente, sin la pretensión de un proyecto de intervención, en la última parte del documento se integraron aspectos reflexivos a manera de conclusiones, en torno a la *convivencia escolar*, las *interacciones sociales* y la *prosociedad*, todo ello con miras a la construcción y fortalecimiento de espacios escolares más formativos y propositivos.

### **Metodología**

Posterior a identificar un tema de interés, se hizo una investigación bibliográfica acerca del tema de *convivencia escolar*, en este ejercicio, se encontró que en su mayoría se aborda desde perspectivas negativas, es decir se habla de violencia escolar, se intenta atender los problemas de convivencia a partir de reglamentos escolares en los que se utiliza mayormente la fórmula por excelencia de premios y castigos, mal comportamiento, y en general se adopta un enfoque punitivo y no de prevención (Fierro, 2013). Lo anterior se encontró de igual manera en un primer acercamiento a la institución que se eligió para realizar el trabajo de campo. Se solicitó una cita con la directora para plantearle de manera general el asunto y en este encuentro señaló “tendríamos que checar qué grupo le conviene más, podría ser el grupo B porque ahí es donde hay más problemas de conducta” (Entrevista 1, octubre 2015); en este mismo encuentro, la directora programó una cita posterior para dialogar con el profesor de grupo y

en dicha plática, se le expuso igualmente el trabajo y la pretensión de realizar las observaciones con sus alumnos y alumnas, la respuesta fue positiva pero manifestó ideas similares a la directora “pues si, en mi salón hay serios problemas de conducta, había más pero tres niños ya se dieron de baja y eran los que más lata daban y alborotaban a los demás” (Entrevista 2, octubre 2015). Aunque la idea del trabajo es precisamente el extremo opuesto a las opiniones anteriores, es decir, las conductas de ayuda, apoyo y en general, positivas, estas respuestas permiten ver una parte de cómo se concibe el tema de convivencia escolar en tal escuela y que coincide con la tendencia a atender el asunto desde perspectivas negativas. Además, se aprovechó una reunión con padres de familia para informar del asunto, quienes manifestaron estar de acuerdo en la participación del grupo. Así, se iniciaron las observaciones y el primer día se comentó a los alumnos el motivo de las mismas.

Cabe señalar que, en el presente trabajo interesa abordar el tema de *convivencia escolar* atendiendo a dos cuestiones poco consideradas: por un lado, se analiza la convivencia desde la visión de los alumnos, se centra la atención en sus interacciones sociales en el contexto escolar y lo que sienten, piensan y dicen del tipo de convivencia en la que participan; por otro lado y sin descartar que el conflicto forma parte de las interacciones entre los alumnos, en este trabajo se estudia el tema de convivencia desde una perspectiva propositiva y de prevención: la *prosocialidad*. En el trabajo de revisión bibliográfica, se encontró este término poco conocido en el contexto escolar mexicano, pero que alude a un conjunto de habilidades de ayuda, apoyo, compartir y procurar el bienestar común, que se practican en lo cotidiano y contribuyen a la construcción de mejores ambientes sociales y escolares para convivir.

Si bien, en un primer momento de la investigación, no había una interrogante claramente definida, sí se contaba con *interrogantes generales sustanciales y teóricas* (Taylor y Bogdan, 1992, p. 33); respecto a las primeras, ya se tenía identificado el escenario, el grado, la técnica de investigación, y en cuanto a la cuestión teórica, se contaba con mayor sustento y claridad acerca del estado del arte referente al tema de convivencia escolar, mismo que se fue ampliando y modificando a lo largo de todo el trabajo.

Por lo anterior, durante todo el proceso de investigación, se continuó con el ejercicio de revisión bibliográfica, focalizando la atención en aquellos referentes que analizan el tema con una perspectiva positiva, encontrando conceptos como “bienestar, solidaridad, empatía,

colaboración, cooperación, asertividad, participación, ayuda, apoyo”, dentro de estas diversas maneras de atender el tema, se encontró la perspectiva *prosocial*, adoptándola como una forma diferente para atender la *convivencia escolar*. Cabe señalar que la mayoría de la referencia bibliográfica se obtuvo digitalmente y el tratamiento que se le dio a la información fue la siguiente: lectura del material (en general se recopilaron documentos en formato PDF), elección y almacenamiento, análisis con ayuda de las herramientas propias de los documentos (rellenar, búsqueda y comentar), esto permitió comparar y vincular información entre los textos.

Aunado a lo anterior y de modo paralelo, se realizaron las observaciones y registro de las mismas en *notas de campo*. El profesor de grupo, dialogó previamente con los estudiantes para informarles sobre la actividad de observación, esto se sabe por expresiones de los propios alumnos “¿ella es la maestra que nos va a cuidar?, cállense que ya llegó la maestra, ya, pórtense bien...” (Observación 1, noviembre 2015). Así, durante las primeras observaciones, los estudiantes se mostraron alertas a la presencia del observador y en la mayoría de los casos, su desempeño resultó poco natural.

Finalmente, cabe aclarar que, sin ser un trabajo de intervención, esta investigación pretende hacer un aporte a la problemática de convivencia escolar que se vive actualmente en los centros escolares, documentando la pertinencia y necesidad de fortalecer interacciones prosociales entre los alumnos, como una forma diferente de mirar y atender las dificultades de convivencia.

### **Contexto**

Por otro lado, el trabajo de campo, se inició en el ciclo escolar 2015-2016, en una escuela urbana ubicada en el centro de la Cd. de Tulancingo de Bravo, en el estado de Hidalgo, México. Es una escuela primaria general de organización completa, turno matutino y tiene una matrícula aproximadamente de 360 alumnos. Tanto la escuela como la colonia pertenecen a un contexto socioeconómico medio, las actividades económicas principales son el comercio y servicios. El edificio escolar está conformado por cuatro secciones de salones alrededor de un pequeño patio que tiene múltiples usos en función de las necesidades de la

escuela; de tal manera que funciona para asambleas generales, actos cívicos, sociales y culturales, actividades de Educación Física, clase de Danza y otras de recreación. Existen también dos pequeños pasillos en la parte posterior de los salones donde a pesar de la prohibición establecida en el Acuerdo para la convivencia escolar (de esta institución en particular), los alumnos los utilizan para interactuar en sus tiempos libres. Por lo que, en esta escuela el patio es el único espacio destinado explícitamente para la convivencia escolar *libre*, la mayoría del edificio lo ocupan los salones donde evidentemente también se convive, aunque generalmente es en función de los objetivos académicos y en menor medida para abordar el aspecto afectivo de los alumnos. Aunado a lo anterior, en el citado Acuerdo para la convivencia escolar se establece entre otras cuestiones, que los alumnos deben permanecer solamente en el patio, para platicar, descansar y desayunar, no deben salir juntos al baño y está prohibido correr en el recreo.

Es necesario puntualizar, que el presente ejercicio de investigación se realizó en torno a un grupo de 27 alumnos de primaria (12 mujeres y 15 hombres), de entre 10 y 11 años de edad, ellos dicen ser los mayores de la escuela (junto con los de 6°), se dirigen a los alumnos de otros grados como los *pequeños*. En el recreo sus juegos consisten en perseguirse corriendo a pesar de que esto no es permitido por los profesores, en su mayoría las niñas se dedican a platicar entre ellas y sólo algunas interactúan con unos varones, los niños juegan trompo, se toman fotografías con sus teléfonos celulares; en cualquiera de los casos, casi la totalidad de los alumnos se muestran inquietos, ríen y se empujan entre bromas. Al trabajar en equipo, buscan hacerlo con compañeros afines y sólo por indicaciones del profesor, se incluyen con otros, pero en ocasiones obligadamente; además de que prefieren esta modalidad de trabajo por encima de las actividades individuales. En la interacción con otro grupo, se observa que las niñas, muestran hermetismo para relacionarse con alumnas diferentes, no así los niños, quienes se muestran abiertos y fácilmente entran en contacto con sus compañeros del otro grupo. También se identifican pequeños círculos de amigos que buscan jugar o trabajar juntos en la medida de lo posible y la mayoría de las ocasiones en que ofrecen ayuda es en función de estos lazos afectivos. En general, el grupo se conduce con respeto, sin embargo, también surgen conflictos entre pares e indiferencia por parte de algunos alumnos ante la dinámica grupal. A este respecto, es común (sin generalizar), que requieran de la intervención del

profesor pues difícilmente llegan a acuerdos por si solos; además de que, en ocasiones tienden a *acusar* los errores ajenos y se muestran satisfechos cuando se sanciona al otro.

En torno al tema de convivencia escolar, el contexto de este grupo, se caracteriza principalmente por interacciones escolares normadas por los espacios y lineamientos escolares, es decir, en clases, los alumnos se muestran con respeto en la mayoría de las ocasiones, cordialmente para trabajar con sus compañeros cuando así lo indica el profesor. Además, los alumnos interactúan independiente a los contenidos escolares, en función de sus amistades, simpatías o incluso para atender conflictos, en este caso, con mayor espontaneidad y libertad, lo que permite visualizar conductas más genuinas, por ejemplo, la reacción de algunos alumnos ante dificultades con sus compañeros, cuando alguien requiere ayuda, consuelo o apoyo; por esto último, es que se consideró pertinente hacer una diferenciación entre las interacciones dentro y fuera del aula, al documentar la convivencia escolar del grupo observado. En cualquier situación, los alumnos conviven dentro de un ambiente escolar aparentemente pacífico, pero con poca consideración hacia el otro, en esencia cuando se requiere de un apoyo emocional más allá del simple respeto.



## CAPÍTULO 1 LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN MEXICANA Y EL PAPEL DE LAS INTERACCIONES SOCIALES ENTRE LOS ALUMNOS PARA SU CONFORMACIÓN

En el contexto educativo actual, el tema de *convivencia escolar* ocupa un lugar central en las políticas educativas públicas y esto se justifica esencialmente por dos razones. Por un lado, “la convivencia está implicada en la naturaleza gregaria de la especie humana” (Fierro y Tapia, 2013, p. 73), es una dimensión innata en las relaciones sociales y por lo tanto, forma parte de la vida escolar cotidiana. El segundo motivo es que el espacio escolar tradicional ha sido rebasado por los procesos de cambio social, político, económico y cultural, lo que se traduce en dificultades para convivir en las escuelas; por lo anterior, la *convivencia escolar* es un tema de investigación actual.

En este contexto, el presente trabajo de investigación surge a partir de identificar formas de interacción de apoyo entre los alumnos ante ciertas dificultades del otro; por ejemplo, estudiantes que *defienden* a su compañero, solicitan ayuda a profesores para alguien más o *se ponen en los zapatos* de quien pasa por una situación adversa, estos mecanismos de interacción llaman la atención personal ya que en el actual contexto escolar mexicano, es común escuchar de *violencia y bullying* en las escuelas, incluso según Fierro (Ibidem) su estudio ha tomado relevancia desde 1990, y no es que sean realidades contrarias sino coexistentes en un mismo espacio. En este trabajo se investiga la *convivencia escolar* desde una perspectiva prosocial, a partir de las interacciones de ayuda y beneficio común entre alumnos, debido a que interesa mirar el tema desde un punto diferente, dejando de lado análisis con enfoques restrictivos de la *convivencia escolar* (indisciplina, violencia, bullying o acoso) sin pretender negar su existencia.

Posteriormente, se hizo una búsqueda bibliográfica en torno al tema de interés para conocer su presencia en el contexto escolar mexicano a través del tiempo, la pretensión es indagar el papel de las interacciones entre los alumnos en la historia de la educación en las escuelas mexicanas, lo cual remite al tema de *convivencia escolar*. Entre la bibliografía que se consultó, se encontró que la educación es una herramienta ideológica (Solana, 2001) que sirve a la conformación de la identidad nacional y aunque en México, esto se da de manera sistemática con el surgimiento de la educación pública en un marco liberal, en este capítulo

contextual se parte de la época Colonial, ya que en ésta se encuentran antecedentes de las interacciones entre pares, normadas por un ambiente institucional y que trascienden a los siguientes periodos históricos, aspectos como: la disciplina, castigo, lo permitido y no, las interacciones mismas y otros elementos de la vida escolar cotidiana que sientan las bases y más aún, permean el contexto de convivencia escolar actual.

Por el enfoque que se le da al tema de convivencia, se consideró sólo aquella bibliografía que tiene concepciones positivas sobre este tópico. De tal modo, en este primer capítulo se desarrollan cuatro apartados que presentan los cambios que tiene el tema de *convivencia* en la educación mexicana, junto con algunos datos empíricos obtenidos a partir de las observaciones, charlas y entrevistas a un grupo de alumnos de 5° de primaria. Se expone, cómo en la época Colonial se transita de un concepto y prácticas de *instrucción* a una mirada más amplia de la educación, mediante la promoción de una *educación integral* con el propósito de formar individuos plenos, en la totalidad de sus capacidades y no sólo de su intelecto.

Después se desarrolla el texto *La convivencia escolar para el bienestar común*, en éste se identifica la perspectiva de comunidad como elemento constante en las propuestas educativas. De acuerdo a este enfoque, los seres humanos formamos parte de grupos sociales y por lo tanto la acción individual se encamina hacia el logro de fines comunes. Aquí, la educación se ve como un instrumento de cambio social, para subsanar desigualdades sociales y con miras hacia el desarrollo de los individuos, pero en comunidad. Para el tema de *convivencia*, la perspectiva de prosocialidad requiere del mismo enfoque de “comunidad”: actuar en beneficio del bienestar común.

Posteriormente en *La escuela y su función socializante*, se encuentra que, desde la ideología de las *Misiones Culturales*, se le atribuye a la escuela la ocupación de “enseñar a vivir socializadamente” (Mejía, 2001, p. 208), es decir a vivir en sociedad. En este sentido, la escuela es un espacio para aprender a convivir con otros, a respetar reglas, compartir, ayudar y vivir socialmente.

Por otro lado, en *Convivencia escolar, un elemento central en la educación mexicana actual*, se presenta cómo en tiempos más recientes ante situaciones sociales y escolares disruptivas, la política educativa puntualiza el tema de *convivencia escolar* como uno de sus ejes rectores.

Finalmente, en esta búsqueda bibliográfica también se encontró una perspectiva que aunque no es predominante en nuestro país como tema de estudio, representa una manera diferente de mirar la convivencia en las escuelas: la *prosociedad*; y como ya se mencionó desde un inicio, la intención de este trabajo de investigación es atender la convivencia desde sus cualidades, por lo que en la parte final de este capítulo, se presenta la historia de la *prosociedad*.

Es importante señalar, que se analizan las *interacciones sociales* en un grupo de alumnos de 5° de primaria, desde una perspectiva *prosocial*. De esta manera, se estudia el tema de *convivencia escolar* en espacios escolares de interacción positiva, más allá del simple respeto de normas sociales e institucionales; por ello, se analiza cómo las interacciones entre alumnos, posibilitan una convivencia formativa. Por lo anteriormente expuesto, el referente histórico que ahora se presenta es en torno a los tres elementos que se consideran en el trabajo: *convivencia escolar*, *interacciones sociales* y *prosociedad*.

### ***1.1 La educación integral para la convivencia escolar y el bienestar común***

En la historia, la educación mexicana se identifica como una herramienta ideológica por la que constantemente surgen luchas entre los grupos de poder. Poseer el control de la educación implica ejercer el dominio social porque mediante ésta se forma un tipo de ciudadano congruente con el sistema político vigente, "...la educación es una de las superestructuras sociales con gran capacidad para moldear a los hombres y para influir en la estructura general de la sociedad" (Bolaños, 2001, p.11), de modo que como se observa a continuación, la historia de la educación se caracteriza por un dinamismo político, social y económico acorde a las diferentes épocas.

La revisión e integración de los momentos históricos en el presente documento, se debe la correspondiente relación entre éstos y el tema de las interacciones escolares. Así, se inicia brevemente con la época colonial.

Durante el Virreinato, la educación mexicana estuvo controlada por la cultura religiosa; posteriormente en el siglo XIX con el surgimiento del Estado, el conflicto por dominar la educación se da entre éste y el clero (Solana, Cardiel y Bolaños, 2001). Así, durante el

gobierno de Benito Juárez, se promulgó la *Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1867* que daba una orientación científica a la enseñanza. Para la formulación de dicha ley, se conformó una comisión en la cual Gabino Barreda como uno de sus miembros, señaló: “en la educación debería proponerse la formación del hombre con fundamento en la razón y en la ciencia... una educación popular que constituiría el más vigoroso instrumento de la reforma social” (Bolaños, 2001, p. 31).

A través de este enfoque, se pretendía terminar con la influencia tradicional de la cultura religiosa y favorecer una formación basada en la razón, es decir en el conocimiento científico (Ídem). Lo anterior se tradujo en prácticas escolares de corte positivista basadas en métodos de enseñanza memorísticos, en las que además se privilegiaba una formación enciclopédica orientada al desarrollo intelectual de los individuos, dejando a un lado la educación integral que posteriormente se vuelve un principio pedagógico.

En este sentido, los intentos por erradicar las ideas religiosas de la sociedad y en específico de la cultura escolar, tenían el objetivo de conformar un nuevo pensamiento alejado de prejuicios religiosos. Sin embargo, esto provoca que se privilegien prácticas educativas orientadas principalmente a la adquisición del saber científico, lo cual tiene directa relación con la noción de *instrucción* que más adelante se manifiesta.

En el discurso de la educación pública mexicana, la *educación integral* se enuncia reiteradamente bajo diferentes significados, acorde con la orientación del grupo político que la aborda. Así, en 1870 “se precisó que el objetivo de la *educación integral* era proporcionar una cultura general lo más amplia posible, sin descuidar ninguno de los aspectos de formación del ser humano” (Bolaños, 2001, p. 35). En 1873, José Díaz Covarrubias se pronuncia por este tipo de educación y la concibe “como aquella que permite desarrollar todas las facultades intelectuales y afectivas de los niños...” (Ibidem, p. 38).

En el siglo pasado era frecuente usar casi indistintamente los términos *instrucción* y *educación*. El *enfoque científico* de la enseñanza con orientación positivista que se menciona anteriormente, alude más a la concepción de *instrucción*, ya que se da prioridad a la adquisición del conocimiento científico. La diferencia entre *educación* e *instrucción*, se concreta más tarde en 1911 cuando se establece la *escuela rudimentaria*, que se pronuncia por una *educación integral*, entendida en ese momento como aquella que “tenderá a producir

simultáneamente el desenvolvimiento moral, físico, intelectual y estético de los escolares...” (Gómez, 2001, p. 130).

Es decir, mientras que la *instrucción* tiende a desarrollar únicamente el aspecto intelectual de los niños, enfocándose en la adquisición de conocimientos enciclopédicos mediante el ejercicio de la memoria; el término *educación* tiene un significado amplio, se vincula al concepto de *educación integral*. Este término supone el desarrollo de las dimensiones que conforman el ser humano: biológico, psicológico y social (Modelo Biopsicosocial de Engel, 1977, como se citó en Borrell i Carrió, 2002). La diferencia entre *instrucción* y *educación*, resulta importante ya que define la orientación ideológica de la escuela y además el tipo de ciudadano que socialmente se requiere en determinada época.

Por lo expuesto anteriormente, uno de los riesgos que se tiene si solo se desarrolla el intelecto –*instrucción*–, es que las prácticas escolares se encargarán de atender únicamente esta parte del ser humano y entonces se tendrán individuos con amplios conocimientos, pero con una débil *educación*, la cual implica atender afectividad, inteligencia y valores. La *educación* desde este enfoque, es según Daros, “un proceso de desarrollo mediante el aprendizaje o adquisición de hábitos para enfrentarnos con los problemas de la vida en sus variados aspectos” (2012, p. 20). Este concepto remite a pensar que en la cotidianeidad los individuos ponen en juego más que herramientas cognitivas, pues los retos de la vida exigen también, habilidades sociales y afectivas, valores y actitudes.

Por lo que, si además del desarrollo intelectual se procura el aspecto afectivo, se habla de una *educación integral* y con ello se cuenta con mayores elementos para el desarrollo pleno de los individuos en todos los ámbitos de su vida cotidiana. Si bien es cierto que la sociedad marca el tipo de educación que requiere, en cualquier época el enfoque de la *educación integral* tiene vigencia dado que, según éste, se trata de formar seres humanos completos para participar de una vida en comunidad donde además de conocimientos, se ponen en juego destrezas, habilidades y valores.

Ahora bien, una *educación integral*, se corresponde con el tema de convivencia escolar que se aborda en el presente documento, pues como ya se mencionó este tipo de educación involucra a la persona en su conjunto y en la convivencia los seres humanos accionan herramientas tanto cognitivas como afectivas, lo que alude a una *educación integral*.

Es importante recordar que dentro del tema de *convivencia escolar* que se viene desarrollando, interesa el papel de las *interacciones* entre los alumnos, pues es el punto de partida del trabajo de investigación. En este sentido, respecto a la importancia de dichas interacciones en el ámbito escolar, se encuentra que desde 1822 hasta 1870 aproximadamente, los métodos de la escuela lancasteriana predominaron en el contexto escolar mexicano y ello es un precedente del tema de *interacciones entre pares* en la *convivencia escolar*, por lo que se expone enseguida. Según este modelo, los alumnos más avanzados fungían como monitores de diez compañeros suyos (Tanck de Estrada, 2010, p. 90); si bien el método *lancasteriano* se aplica como una estrategia para atender la demanda escolar con un interés exclusivamente académico y no de convivencia (como se aborda en este trabajo de investigación), éste implica reconocer el potencial de las interacciones entre alumnos con fines positivos. Por ello se considera que una manera de favorecer ambientes formativos de convivencia, es mediante el fortalecimiento de las interacciones entre los alumnos, no sólo con fines académicos sino además de fortalecer sus relaciones sociales.

Hacia 1870 se hicieron intentos por erradicar y sustituir el método *lancasteriano* por otros como el sistema simultáneo o mixto propuesto por el profesor Antonio P. Castilla, quien hizo la siguiente clasificación de métodos de enseñanza: recitativo -sólo se habla-, interrogativo -a base de preguntas-, interlocutivo -pregunta y respuesta-, narrativo -se repite la lección-, racional y popular -la enseñanza con sentido práctico o intuitivo-, (Bolaños, 2001, p. 34). Aunque esta somera exposición de los seis métodos proporciona información limitada, incorporada a la historia misma, permite identificar en éstos que el tipo de relación tradicional predominante en las aulas es la de profesor-alumno y las interacciones entre los alumnos son postergadas para los espacios y tiempos de esparcimiento y descanso. Además, de que estas interacciones se desarrollan casi exclusivamente con fines académicos y no sociales, con lo que la *convivencia escolar* queda limitada a los breves periodos de descanso como el recreo. Retomando otro momento en la historia de la educación, en el *Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública 1890-1891*, se establece que el método para las escuelas primarias elementales sería “el que consiste en ordenar y exponer las materias de enseñanza, de tal manera que no sólo se procure la transmisión de conocimientos, sino que a la vez se promueva el desenvolvimiento integral de las facultades de los alumnos” (Moreno y Kalbtk,

2001, p. 72), lo cual hace referencia nuevamente a la *educación integral* que se intentaba procurar en esos momentos, pero que en la práctica no lograba concretarse pues aún se continuaba dedicando especial atención a la formación intelectual. Esta aseveración tiene su fundamento en el hecho de que aparece reiteradamente en la historia de la educación mexicana, lo que permite pensar que la realidad en las aulas seguía siendo la misma a pesar de las disposiciones oficiales. Ciertamente, como señala Latapí que “nuestra comprensión del pasado educativo es apenas aproximativa” (1997, p. 35), sin embargo, es factible señalar que la *educación integral*, era una prescripción que frecuentemente se daba sólo en el discurso, pues algo similar destaca Anne Staples al referirse a los intentos reiterados por desterrar los castigos corporales en las escuelas por parte de los profesores hacia los alumnos, “en la práctica resultaba ser casi la misma materia” (2010, p. 118).

Las tentativas por establecer la *educación integral* en las escuelas, tiene especial importancia en el tema de *convivencia escolar*, ya que, si la educación se limita al desarrollo del intelecto, aspectos de socialización -como las habilidades sociales- y para convivir en comunidad se reducen. Lo anterior alude como ya se mencionó, a la pertinencia de una *educación integral*, mediante la cual se gestione el desarrollo armónico de todas las facultades humanas, entre ellas, la capacidad para convivir a través de mecanismos sociales como el diálogo, la negociación, valores de solidaridad, tolerancia, actitudes de ayuda y apoyo emocional, entre otros, lo que necesariamente conlleva aspectos tanto cognitivos como afectivos, ambos comprendidos en una educación de tipo integral.

Las consideraciones históricas presentadas anteriormente, muestran un progreso en el tipo de educación pública procurado para la sociedad mexicana en algunos momentos de su historia y sus implicaciones en el tema de *convivencia escolar*. En lo expuesto, se identifica principalmente el paso de una *instrucción* a una *educación integral* y en consecuencia un cambio también en el ideal de ciudadano que se busca formar por medio de la educación pública; “del desarrollo de la personalidad individual se pasó al desarrollo equitativo y equilibrado de la colectividad” (Solana, Cardiel y Bolaños, 2001, p. XI), esta visión se relaciona con la perspectiva de *prosocialidad*, según la cual, implica “*comportamientos voluntarios en beneficio de los otros, fomentando la solidaridad, tolerancia, cooperación y ayuda*” (Redondo, Rueda y Amado, 2013), de lo que resulta una orientación hacia el bien

colectivo. La *prosociedad* como habilidad social tiene que ver con aquellas acciones encaminadas al logro de un beneficio social, considerar la calidad de las interacciones que establecen los individuos para proporcionar ayuda, apoyo y consuelo procurando el bienestar común -de la colectividad- y no sólo el propio.

Por otro lado, regresando al análisis respecto a la *educación integral* -como ya se mencionó- aparece repetidamente a lo largo de la historia en la educación mexicana y aun actualmente, en diferentes disposiciones oficiales se reconoce la pertinencia de una educación que atienda y desarrolle todas las facultades del ser humano, sin embargo, surge la incertidumbre en torno a la concreción de dicha educación integral como fin educativo ¿es una situación de interpretación de los actores educativos por lo que no se logra o es cuestión de las autoridades nacionales cuyas políticas educativas obedecen a *sugerencias* de organismos financieros internacionales? En cualquier caso, el resultado es que el discurso transita por un lado y los hechos por otro.

Ahora bien, en esta *educación integral*, la *formación cívica y ética* supone un papel central, ya que ésta tiene el propósito específico de contribuir al “desarrollo de personas libres, responsables, capaces de convivir y actuar de manera comprometida con el mejoramiento de la vida social...” (SEP, 2008, p. 9). No obstante, en la realidad, se identifican dos circunstancias en su concreción: por un lado, respecto al lugar que la *formación cívica y ética* ocupa en el currículo oficial y además el impacto que tiene en las formas de convivir de los alumnos destinatarios de dicha formación.

En relación al primer aspecto, se encuentra que en la escuela primaria se da preferencia a las asignaturas de Español y Matemáticas, en segundo lugar están Historia, Geografía y Ciencias Naturales y en último lugar la Educación Física, Artística y Formación Cívica y Ética; esto se puede constatar en la tabla *Distribución del Tiempo de Trabajo para cuarto, quinto y sexto Grados de Primaria* del Plan de Estudios (SEP, 2011, p. 83), donde se aprecia la distribución del tiempo escolar para cada una de las asignaturas, por ejemplo, en 5° para Español son seis horas semanales y para Cívica y Ética una hora a la semana, lo cual hace evidente la prioridad actual del sistema educativo mexicano.

Ahora bien, en cuanto al impacto de la *formación cívica y ética* en el alumno, se inicia por destacar que en el discurso es un factor transversal y permanente en la educación y en

consecuencia también lo sería en las prácticas escolares; además a la asignatura de *Formación Cívica y Ética* se le concede un espacio y tiempo curricular con un enfoque por *Competencias cívicas y éticas*, lo cual implica desde el *deber ser* que la formación que reciben los estudiantes en su trayecto formativo por la educación básica, los dota de elementos que contribuyen a su desarrollo moral y en consecuencia a su desempeño en la convivencia escolar (SEP, 2008). No obstante, de acuerdo a cifras de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en México, la violencia escolar es un fenómeno presente en las escuelas primarias (Decreto 525, Hidalgo 2013), lo cual permite pensar que en la *formación ética* que se recibe en las aulas se continúa privilegiando el *aprendizaje memorístico* de conceptos, más que prácticas escolares que den evidencia de los mismos, esto sin olvidar, que la educación y en este caso específico, se encuentran implicados otros ámbitos sociales que repercuten en ésta. En suma, en función de lo expuesto, el lugar curricular de la *formación ética* y los resultados en las formas de convivencia escolar, sugieren que el discurso y la realidad no se corresponden, además supone que como en otros momentos de la historia de la educación mexicana, se continúa privilegiando la formación académica –instrucción- por encima de la *educación integral*.

## **1.2 La convivencia escolar para el bienestar común**

En el apartado anterior, se expuso cómo en la historia de la educación se cambia su orientación de *instrucción* por una visión más amplia, al considerar la necesidad de desarrollar una *educación integral*, independientemente de si se llevó a cabo o no en la realidad. En este segundo momento, se muestran períodos de la educación mexicana, en los que además de una *educación integral*, se pretende -por lo menos en las disposiciones oficiales- fortalecer en los alumnos la perspectiva del *bienestar común*, al reconocerse como miembros de una *comunidad*.

En este recorrido histórico, se encuentra que durante el Porfiriato y con el objetivo de mejorar el servicio educativo, se consideró la necesidad de normar las condiciones higiénicas y pedagógicas que garantizaran la realización de las tareas educativas, para ello se realizó *El Congreso Higiénico Pedagógico de 1882*. Dentro de la temática de métodos de enseñanza,

en dicho congreso, se encuentra textualmente la disposición de “un régimen disciplinario en que el alumno tenga la conciencia del hábito de hacer el bien” (Moreno y Kalbt, 2001, p. 53). Esta disposición se enmarca en un contexto escolar, en el que los castigos corporales, si bien estaban prohibidos al menos desde 1813 por decreto de Las Cortes de Cádiz, (Staples, 2010, p. 118), éstos eran parte de las estrategias disciplinares en las escuelas. Muestra de ello, es el siguiente fragmento de la vida escolar en el siglo XIX, que se narra en la novela *El Periquillo Sarniento* del periodista mexicano Fernández de Lizardi. En este pasaje literario, se manifiesta una parte de lo que se vivía en las escuelas de esa época, desde la posición del alumno:

Tal era mi nuevo preceptor, de cuya boca se había desterrado la risa para siempre [...]. Era de aquellos que llevan el cruel axioma de que la letra con sangre entra. La disciplina, la palmeta, las orejas de burro y todos los instrumentos punitivos estaban sobre nosotros; y yo, que iba lleno de vicios, sufría más que ninguno de mis condiscípulos los rigores del castigo. [...] cuando iba a la escuela, entraba ocupado de un temor imponderable; con esto mi mano trémula y mi lengua balbuciente ni podían formar un renglón bueno ni articular una palabra en su lugar. Todo lo erraba, no por falta de aplicación, sino por sobra de miedo. A mis yerros seguían los azotes, a los azotes más miedo, y a más miedo más torpeza en mi mano y en mi lengua, la que me granjeaba más castigo”. (Palazón, 2012, p. 82).

La cita de una novela en el presente texto académico, se integra porque en este recorrido histórico, se quiere conocer lo cotidiano en la vida escolar más allá de las disposiciones oficiales y en esto, los alumnos son una fuente de información que permite dar cuenta de los hechos desde su perspectiva y en esta novela hispanoamericana, encontramos la descripción de tal realidad.

Ahora bien, en el congreso de 1882 que se citó anteriormente, se prescribe que “los alumnos deberían aprender a reconocer las consecuencias de sus actos para formar en ellos el hábito de hacer el bien” (Loyo y Staples, 2010, p. 130). Esto implica un cambio en la manera de percibir la disciplina, de un enfoque punitivo y coercitivo se pretendía adoptar una orientación más formativa, al fomentar en la conciencia de los alumnos el hábito de hacer el bien y pensar en la consecuencia de sus actos. Ciertamente, que tal disposición deriva de lo prescriptivo, lo cual no significa –precisamente– que fue aplicada en las escuelas, sin embargo, es una muestra de la orientación humanista que se le pretendía dar a la educación.

Mediante esta idea de *fomentar el hábito de hacer el bien*, se percibe en la educación, un medio para formar a los individuos en la consideración hacia el otro.

Posteriormente, con la misma orientación, la *educación popular* resultado del movimiento de la Revolución Mexicana, contemplaba “el desarrollo de toda la comunidad, para que esa agencia escolar constituyera un factor de cambio social” (Gómez, 2001, p. 137). Si se sitúa el contexto histórico mencionado, se reconoce la situación de desigualdad económica y social en que se encontraba la mayor parte de la población y por ello se explica la orientación ideológica de la *educación popular*. Gómez, manifiesta que, de acuerdo a este modelo pedagógico, la educación debía ser una *herramienta democrática*, para el logro de la justicia social y en pro del bien colectivo. Esto se vincula con la perspectiva que aquí se sugiere para el tema de convivencia escolar; al igual que la *educación popular* –en esta parte-, la *prosociedad* (Redondo et al., 2013), se orienta hacia mejores maneras de convivir, con un sentido de compromiso hacia el bienestar social.

No obstante que, el sustento filosófico de la *educación popular* tuvo como objetivo un cambio social, esto no implica necesariamente que en la realidad se concretara. Así como otras disposiciones oficiales como el principio de *laicidad*, *educación integral* o la eliminación de los castigos corporales, la *educación popular* no se ejecutó de la manera en que se pensó, una evidencia de ello, se encuentra en los grabados de Guadalupe Posada, quien ilustra escenas de crítica socio-política. Su obra representa “un poderoso instrumento de crítica social” (Báez-Jorge, 1988, p. 75) principalmente en torno a la vida política del país, pero además hacia diferentes aspectos de la cotidianidad mexicana en periodos como el Porfiriato y la Revolución. Así, en sus grabados se observa la miseria, el descontento y desigualdad social, el abuso de las clases adineradas hacia los menos favorecidos social y económicamente; en éstos se puede apreciar que políticamente se discursaba a favor de la educación como un medio para el cambio social, pero en la realidad de los mexicanos -incluido el ámbito escolar- esto no tuvo un impacto considerable.

En éste mismo sentido, en 1921, durante la administración del presidente Álvaro Obregón se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP), a cargo del Lic. José Vasconcelos y una de las acciones emprendidas fue atender el problema del analfabetismo, mediante una campaña de *carácter democrático*, con la consigna nacional “propiciar la comunicación del que sabe

con el que no sabe, la relación de individuos colocados en diferentes estratos de la sociedad para que unos enseñaran a otros” (Matute, 2001, p. 174), en éstas acciones se percibe una visión de unidad nacional, procurando el progreso de la población en su conjunto, contrario a la situación que se desarrolló por mucho tiempo durante el Porfiriato, en la que el progreso económico estaba solo en una porción de la sociedad, mientras que la mayoría de la población vivía en condiciones de miseria, ignorancia y hambre.

Continuando con la historia de la educación en torno al tema de *convivencia escolar*, de acuerdo con Mejía, la SEP surge con un propósito democratizador, además desde la visión de la nueva secretaría, “se concibe la educación como un servicio público, para salvar a los niños, educar a los jóvenes, redimir a los indios, ilustrar a todos y difundir una cultura generosa y enaltecedora ya no de una casta, sino de todos los hombres” (Mejía, 2001, p. 198). Aún y cuando estos intentos por cambiar la orientación de la educación, se hayan quedado en el nivel discursivo, es una muestra de que en ese determinado tiempo se pretendía lograr el progreso nacional mediante la participación y desarrollo de todos los individuos, con la visión de comunidad y bienestar social.

En el mismo contexto de la *educación popular*, surge la *Escuela Rural* como producto de la Revolución Mexicana; con el establecimiento de este modelo, la escuela toma un significado social muy preciso. Desde este enfoque, se concibe a la escuela como “una agencia cultural de convivencia social de todos y para todos, por lo cual se aleja diametralmente de los planes de estudio formales con matrícula limitada, programas estrechos y rígidos de enseñanzas académicas” (Ibidem, p. 202) en este modelo de escuela, se identifican dos elementos por demás importantes: la convivencia y la enseñanza. Por un lado, se reconoce que la escuela debe ser un espacio donde se favorezca la convivencia entre todos sin importar ningún tipo de diferencias; además señala que la enseñanza debe adherirse a la vida diaria, lo que supone una formación integral y no únicamente de conocimiento académico.

Otro aspecto que surge en este análisis, se encuentra en ciertos periodos en la historia de la vida escolar, en los que había una restricción de género para convivir. Durante mucho tiempo, la estructura en las escuelas clasificó a los alumnos de acuerdo al sexo, más tarde, uno de los postulados de la *Escuela Rural* señala que “la organización escolar tiene que ser mixta, a fin de que niños y niñas compartan una vida sana y sin prejuicios, libre y ordenada como forma

de convivencia social” (Ibidem, p. 203). En este lineamiento se reconoce la necesidad e importancia de la convivencia entre iguales -mujeres y hombres- en el desarrollo integral de los seres humanos, la cual se enriquece a partir de experiencias interactivas complementarias, la visión femenina con la perspectiva masculina y pretende hacer a un lado algunos prejuicios sociales acerca del género.

Sin embargo, esto se estableció a nivel prescriptivo y uno de los obstáculos que tuvo esta disposición, fue la propia postura de los padres de familia en comunidades rurales, quienes “preferían que sus hijas no asistieran a escuelas mixtas” (Loyo, 2010, p. 164). Por el tiempo en que la *Escuela Rural* intenta modificar esta cuestión de organización escolar, se entiende las dificultades a las que se enfrentó, incluso años más tarde -40’s-, con el conservador Octavio Vejar Vázquez como titular de Educación, se suprime la escuela mixta por considerarla “un sistema que repugna a la nación” (Greaves, 2010, p. 190), un signo del conservadurismo alentado por cuestiones religiosas.

En torno al mismo sentido de *convivencia*, se reconoce en la doctrina social de la *Escuela Rural*, a la *comunidad* como eje central de su acción, pero con un carácter amplio. Desde este modelo educativo, la *comunidad* es una “agrupación natural, cuyos miembros están unidos por relaciones estrechas, sus problemas y anhelos son comunes, para lograr una vida más satisfactoria” (Ibidem, p. 204). Si bien estas ideas surgen de la *Escuela Rural*, su fundamento tiene vigencia en la actualidad y en especial en la *convivencia escolar*, en función de su alto sentido de convivencia en comunidad y al concebir a la educación como una herramienta de justicia social. El enfoque de las interacciones sociales entre los alumnos desde la *prosociedad*, que aquí se aborda, remite igualmente a una visión del bienestar común. En los conflictos inherentes a la convivencia entre los alumnos, se sugiere fortalecer sus interacciones en beneficio del grupo y no en lo individual, proporcionando especial apoyo a quienes por su condición social, económica, cultural o de cualquier otro tipo, se encuentran en desventaja para el logro de su desarrollo humano y contribución al progreso de su comunidad. Precisamente, esto último fue posible observarlo en el aula de 5°, en la cual, alumnos reconocen cierta vulnerabilidad en sus compañeros y por ello muestran empatía en determinados casos (Observación 5, enero 2016). “A veces siento feo cuando le llaman la

atención a Jurado porque sus papás lo han regañado enfrente de nosotros y le gritan muy feo, por eso a veces lo juntamos en nuestro equipo” (García, 5°, Observación 5, enero 2016).

Ahora bien, en otro momento de la historia de la educación mexicana, con el gobierno del Lic. Lázaro Cárdenas del Río, se introduce la *educación socialista*, al igual que otros términos en el ámbito educativo *-laico o integral-*, este modelo pasa por distintas acepciones. Desde el enfoque de la reforma que la introduce, este tipo de educación se proponía “enseñar a combatir todos los prejuicios sociales y sobre todo combatir el egoísmo individualista” (Bremauntz, 1943, como se citó en Sotelo, 2001, p. 272); se le da mayor valor a lo social que a lo meramente individual. La intención original de la *educación socialista* es la reforma social, un movimiento impulsado desde las escuelas para subsanar las injusticias sociales, promover la convivencia entre todos y superar principalmente los prejuicios de clase, al favorecer la colectividad y no el individualismo.

Estas disposiciones por mucho se quedan en el discurso, no logran tener el impacto en las aulas, en el pensamiento de profesores, alumnos y padres de familia. En la *Primera Ley Orgánica del Artículo 3° Socialista en 1939*, ordenaba que en los planes y programas “se reconocerá la superioridad del trabajo colectivo y por equipos sobre el individual” (Sotelo, 2001, p. 301), no obstante, aún hoy es común que en la organización de las aulas se dé prioridad al trabajo individual, la competencia entre alumnos que favorece el individualismo. En la misma Ley se enuncia “la educación en todos sus grados y aspectos se inspirará en los ideales de fraternidad universal y de cooperación internacional que se derivan del concepto socialista de la enseñanza” (Ibidem, p. 302). Estos principios universales fortalecen un tipo de convivencia en la igualdad, progreso colectivo, bienestar común, se contraponen al contexto social de la actualidad, en el que por el contrario se favorece el logro individual.

Así, durante cierto tiempo, aunque con distintos nombres, la educación continuó con la orientación ideológica del desarrollo colectivo por encima del individual, esto se identifica también en la gestión de Jaime Torres Bodet al frente de la SEP, en la *Reforma del Artículo 3°*, establece “una educación integral para la paz, la democracia y la justicia, ... a favor del nacionalismo y la solidaridad internacional, que coadyuvarán a la convivencia del mundo entero” (Ibidem, p. 322), su fundamento es la solidaridad y la colectividad, lo cual se justifica, por la situación internacional de violencia a causa de la segunda Guerra Mundial. Se

considera que, en la actualidad los índices crecientes de violencia que afectan a la escuela (Zurita, 2011), requieren de los mismos ideales y la escuela puede ser un espacio para propagar la visión de bienestar común que reiteradamente se enuncia en los textos oficiales citados.

De acuerdo a lo expuesto, se identifica que, en diferentes momentos de la historia de la educación se intentó que ésta fuera un medio para la formación de seres humanos capaces de participar en la conformación de un mundo donde los valores universales que se privilegien sean la fraternidad, solidaridad, el progreso colectivo y el bienestar común. Sin embargo, la educación que se materializa en algunas aulas dista mucho de profesar el principio democrático pensado en el origen de la educación pública con la creación de su institución oficial, la SEP y que aún en nuestros días tiene amplia vigencia. Lo anterior tiene una fuerte implicación en el tipo de *convivencia escolar* que se practica en las escuelas, pues por un lado están las disposiciones oficiales y por otro lo que realmente se fomenta en los espacios escolares.

En el tiempo actual, las condiciones de violencia social requieren de “avanzar hacia formas más justa de convivencia social” (Solana, 2001, p. 2), lo cual, desde la propia perspectiva sólo es posible mediante una visión del bienestar común. En esto, la educación tiene gran importancia ya que “es una de las superestructuras sociales con la capacidad para modelar a los hombres y para influir en la estructura general de la sociedad” (Bolaños, 2001, p. 11), este poder de la educación, enunciado así parecería perverso, sin embargo, si se piensa en positivo, se encuentra en la educación una fuerza para formar un tipo de hombre con ideales de justicia, democrática, cooperación y bienestar social en lo colectivo.

### ***1.3 La función socializante de la escuela y su papel en la convivencia escolar***

En el apartado anterior se discursó sobre el sentido de comunidad, mismo que la *Escuela Rural* toma como eje de su ideología y que lleva a pensar en la tarea de la escuela. En todo momento, la educación tiene una función específica, que en general orienta su actuación y tiene importantes repercusiones en la dinámica de la vida social. Así, por citar algunos ejemplos, en la época que el historiador mexicano Escalante denomina *la etapa indígena* “el

propósito de la escuela era que los indios aprendieran los oficios” (2010, p. 34). Posteriormente en el Virreinato, la educación se orientó a “evangelizar a los naturales” (Gonzalbo, 2010, p. 38) para afianzar el orden social. Tiempo después, en el Porfiriato, “la educación pública, mediante el empleo de la verdad científica, sustituyó a la educación religiosa” (Moreno y Kalbtk, 2001, p. 45), por lo que la función de la escuela era transmitir un conocimiento enciclopédico basado en el saber científico. Después, la *educación integral* se intentó instalar como modelo educativo mexicano y con ella, una de sus obras: la *socialización*; si bien puede entenderse que esta función siempre ha estado presente en la tarea educativa, como se explica a continuación, su significado e implicaciones son diferentes según el contexto.

En el marco de la *Escuela Rural*, como una de sus instituciones complementarias de este modelo educativo, surgen las *Misiones Culturales*. Más allá de finalidades académicas, estos centros se crean para contribuir al desarrollo social de las comunidades, a partir de la acción colectiva, y organizada por el maestro; en este sentido, uno de sus objetivos era “enseñar a vivir socializadamente” (Mejía, 2001, p. 208), lo cual no se dirige al hecho de aprender reglas convencionales para participar de la vida en sociedad. De acuerdo a Mejía (2001), el propósito de las misiones, tiene que ver con aprender a afrontar experiencias cotidianas dentro y fuera de la escuela, para resolver problemas reales de salud, bienestar, de la vida en el hogar y para la recreación; así, desde la perspectiva de la *Escuela rural*, el término *socializadamente*, involucra conducirse conscientemente del entorno social en el que se vive; exige de los individuos, aprender a vivir en lo cotidiano.

Ahora bien, esta función *socializante* de la *Escuela Rural* coincide en parte con la ideología de Rafael Ramírez, un teórico en educación de los años 20’s, quien señala:

La escuela rural mexicana es una **institución** genuinamente **socializante**, es decir, una institución creada fundamentalmente para integrar a la gente en verdaderos grupos sociales con alma y vida colectiva. Esta es una función más noble y también más útil, pues el trabajo genuino de la escuela está concentrado en la comunidad, para ennoblecerla, dignificarla y mejorarla.... (Ibidem, p. 214).

De acuerdo con Rafael Ramírez, la principal función de la escuela no es la preparación intelectual y sí una formación para la vida en sociedad, no en el sentido de aprender

formalismos y normas convencionales sino vivir reconociéndose miembro de los grupos sociales en los que se participa propositivamente para el logro de intereses comunes. La *función socializante* de la educación que aquí se presenta, tiene un carácter orientado a la *convivencia* de todos, integrados en sociedad sin distinción alguna, nuevamente con la visión de *comunidad*. En este sentido, sin olvidar la formación intelectual de los individuos, la escuela es también un espacio donde se fortalecen habilidades sociales para *convivir*. Sin embargo, respecto de la importancia de la función socializante, actualmente existen ideas contrarias difundidas en la sociedad.

Por un lado, se tiene la idea común que la escuela inicia a los individuos en la *socialización* y la fortalece en su trayecto por la misma. En este sentido, es frecuente escuchar a padres de familia de niños pequeños, que argumentan la ventaja de que sus hijos asistan al preescolar “para que aprendan a convivir con otros niños”, más aún, para algunos alumnos del grupo que se observó, la principal motivación para asistir a la escuela, es porque “*hacemos amigos, podemos platicar y jugar con ellos, nos divertimos, les contamos nuestros problemas y ellos los suyos...*” (alumnos de 5° A, observación 6, enero 2016).

Sin embargo, también están otras opiniones principalmente de algunos padres de familia, quienes se interesan más por aspectos de formación académica, incluso opinan “*lo más importante es que aprendan Español y Matemáticas*”, “*Yo veo que ocupan mucho tiempo en cancioncitas y juegos que yo digo están bien para los niños de primero o segundo pero ya para nuestros hijos que están en quinto, ya no es posible y más porque muy pronto pasarán a secundaria y necesitan tener conocimientos bien cimentados*”, “*creo que así como les está enseñando el maestro no está bien porque no aprenden nada y es que como ya van a entrar a la secundaria me preocupa que mi hijo no vaya bien preparado*”, “*No van a saber nada en la secundaria*”... Estas ideas manifestadas por padres de familia a raíz de un cambio de profesor en el grupo, muestran una de las principales funciones que socialmente se atribuyen a la escuela: formar académicamente a los alumnos y que además dichas ideas tienen repercusiones en la orientación social que se le da a la educación. De acuerdo a estas posturas, la escuela es el único espacio en el que los alumnos pueden adquirir conocimientos y avanzar en su formación académica, por lo que todas las actividades escolares deben estar destinadas a ese fin, lo demás es sólo “*pérdida de tiempo*” (madre de familia 5° A).

Sin duda las instituciones escolares tienen un papel muy importante en la formación intelectual de los individuos y el complemento es su función socializadora. Sin embargo, en la actualidad los alumnos cuentan con diferentes medios para acceder a información muy diversa con lo que es factible que vayan fortaleciendo su formación académica, no sucede lo mismo respecto a su desarrollo social, para el cual requieren ineludiblemente de la interacción con otros, de preferencia en edades similares.

Para el tema de convivencia escolar, lo anterior es fundamental y en el contexto actual resulta pertinente el objetivo de la *Escuela Rural*, en el sentido de integrar verdaderos grupos sociales con *alma y vida colectiva*; se trata de fortalecer en los contextos de convivencia escolar, las interacciones humanas para conformar colectivos con un fin común: el bienestar de la comunidad.

En las prácticas escolares es necesario trabajar en la individualidad de los alumnos a fin de ayudarlos a construir la propia autoestima y autoconocimiento, y apoyarlos en su proceso de crecimiento académico personal, al mismo tiempo procurar que se reconozcan miembros de los diferentes grupos sociales a los que pertenecen, con la visión de que el progreso sólo es posible con la participación y el logro de todos. En consecuencia, en los conflictos escolares, se requiere que los alumnos exploren diferentes formas de interactuar, recordar que es su desempeño individual lo que configura determinados ambientes de convivencia, por lo tanto, está en ellos, atender sus dificultades acudiendo a mecanismos de interacción más solidarios y formativos.

Cabe señalar que los anteriores postulados se presentan con la pretensión de argumentar la evolución del tema de convivencia escolar en la historia de la educación mexicana y el papel de las interacciones sociales entre los alumnos en dicho contexto, lo cual no implica que de manera personal se asuma que se llevaron a la práctica conforme las disposiciones oficiales o sugerencias como la manifestada por Rafael Ramírez. En su mayoría los planteamientos representan lo que las autoridades educativas sugerían desde el ideal, en cierta medida no es posible conocer con *certeza* su aplicación ni resultados, sin embargo, el hecho de que surjan una y otra vez en diferentes momentos de la historia, permite pensar que no se concretaban o no se obtenían los efectos esperados por lo que era necesario replantear los mismos fines en repetidas ocasiones.

#### **1.4 Convivencia escolar, un elemento central en la educación mexicana actual**

En los apartados anteriores se explicó parte de la evolución que el tema de *convivencia escolar* tuvo en la historia de la educación mexicana. En un primer momento de esta exposición, se advierte el paso de una concepción de *instrucción* a una *educación integral*, posteriormente el concepto de *comunidad* como elemento central, en un tercer tiempo se identifica la *función socializante* de la escuela y en éste último apartado se presenta la perspectiva *contemporánea* que desde el ámbito educativo prevalece para el abordaje de la *convivencia escolar*, y además se intenta identificar elementos afines con las interacciones sociales entre los alumnos y la prosocialidad, en la política educativa actual.

En primer lugar, se encuentra que por lo menos a partir de los años 40's, el término *convivencia escolar*, está explícitamente en las reformas constitucionales y en las distintas disposiciones concernientes a política educativa. En este sentido, en la reforma de 1946 al artículo 3° Constitucional, se identifica puntualmente el tema de *convivencia* como elemento sustancial en la educación mexicana y señala que ésta última:

Contribuirá a la mejor *convivencia humana*, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de sectas, de grupos, de sexo o de individualidad". (Sotelo, 2001, p. 325).

Al igual que en otras manifestaciones políticas, la realidad se da en un plano diferente a lo que se plantea desde el discurso. Por ejemplo, la cita anterior muestra una idea contradictoria y a la vez utópica, pues supone que la *convivencia* debe darse entre todos los seres humanos *evitando privilegios de razas o grupos*; no obstante, en lo real la misma organización escolar contribuye a la clasificación social. En primer lugar, existe la educación pública y privada, turnos matutino y vespertino, según la modalidad: general, indígena y comunitaria en función del contexto social, geográfico y económico de la población a la que atiende; y en estos filtros la estratificación social de origen de los alumnos es un factor determinante.

¿Y por qué es importante dedicar atención a estos procesos de clasificación? En primer lugar, porque son contrarios a los fines democráticos de la educación, según los cuales todos los

alumnos tienen el derecho de recibir por igual, educación de calidad sin importar su condición social; además estas percepciones influyen en la manera en que interactuamos con los otros. Si bien es cierto que lo anterior rebasa la estructura escolar y no es una regla general, sí es frecuente que suceda y es una situación que se difunde socialmente. Esto permite pensar que en todo momento, la *convivencia escolar* se encuentra mediada por condiciones sociales y económicas y esto influye en las concepciones que los individuos ponen en juego al interactuar con los otros. Por ello corresponde a la escuela, fortalecer las interacciones entre los alumnos, desde los ideales de fraternidad e igualdad, con la pretensión de contribuir, por un lado, a disminuir la clasificación social y además fortalecer una *convivencia escolar* y social con fundamento en dichos ideales.

Continuando el análisis del Artículo Constitucional que se cita en párrafos anteriores, dicho texto reconoce el valor de la convivencia para la vida social y en la educación un medio para fortalecerla desde la formación de los educandos, fomentando en ellos el sentido de pertenencia a una familia y a la sociedad. Asimismo, supone la responsabilidad de las propias acciones para el bienestar de los demás; también puntualiza que en dicha convivencia se procurarán interacciones de igualdad, que la fraternidad supone considerar que como grupos sociales se tienen fines comunes y por lo tanto el logro de los mismos requiere de la participación de todos.

Además, pese a que en el Artículo Constitucional no se enuncian las interacciones alumno-alumno, el término de *convivencia* en el contexto escolar necesariamente hace referencia a las mismas y éste es precisamente uno de los puntos que en el presente trabajo se pretende hacer visible. Se piensa que la *convivencia* humana y específicamente la escolar, se puede favorecer a través de potenciar en positivo las interacciones sociales entre los alumnos, basadas en ideales universales como la fraternidad e igualdad, posicionamiento que empata con la postura de prosocialidad que también aquí se sugiere: actuar considerando el bienestar social.

Asimismo, en la segunda gestión al frente de la SEP, Torres Bodet se pronuncia por “una educación y convivencia mejor de todos los hombres a fin de que consigamos -entre todos y para todos- construir esa paz activa, de justicia con libertad, que anhelamos los mexicanos fervientemente” (Caballero y Medrano, 2001, p. 397). Señala una paz activa, construida por

todos, como un marco obligado para una mejor *convivencia* social, y que puede fortalecerse desde la educación en las escuelas. En estas pretensiones, enmarcadas en el ámbito escolar, se requiere que los alumnos sean conscientes de su papel para el bienestar común; asumir que la paz, la libertad y la justicia, no son cuestiones externas proporcionadas por los otros, sino que son producto de una construcción social en la que todos participan y se benefician de la misma. Desde este enfoque la *convivencia escolar*, se construye a partir de lo que cada alumno aporta, de manera que las sanciones y reglamentos se sustituyen por acuerdos mediante los cuales se fortalecen las interacciones sociales propositivas, para el logro del bienestar colectivo.

Por otra parte, se sabe que la educación obedece a un tipo de ciudadano que requiere la sociedad, en este sentido, según el Artículo Tercero constitucional de 1959, se piensa que la educación se debe enfocar en la preparación de:

Un mexicano en quien la enseñanza estimule armónicamente la diversidad de sus facultades: de comprensión, de sensibilidad, de carácter, de imaginación y de creación. Un mexicano dispuesto a la prueba moral de la democracia, entendiendo a la democracia “no solamente como una estructura jurídica y un régimen político” siempre perfectibles, sino como un sistema de vida orientado “constantemente al mejoramiento económico, social y cultural del pueblo” ... Un mexicano interesado en la obra colectiva -de paz para todos y de libertad para cada uno- que incumbe a la humanidad entera, en el plano de una convivencia internacional digna de asegurar la igualdad de derechos de todos los hombres. (Ibidem, p. 399).

En este precepto constitucional, se perciben algunos elementos comunes a otras disposiciones previas. En primer término, se reconoce la necesidad de una educación integral, para el desarrollo armónico de los mexicanos; además aparece reiteradamente el carácter democrático de la educación y se continúa con el aspecto de la *convivencia* en contextos de colectividad e igualdad. Con esto por lo menos desde esta parte oficial, se promueve un tipo de *convivencia* social que se fortalece en las escuelas y trasciende el ámbito educativo; es importante recordar que la *convivencia* lleva de manera implícita las interacciones sociales entre los individuos y que en consecuencia, si se pretende mejorarla, se puede iniciar por mejorar interacciones sociales de calidad con los mismos ideales: democracia, igualdad, colectividad, armonía y fraternidad.

Posteriormente, en el periodo presidencial de Adolfo Ruíz Cortines (1952-1958), los servicios escolares continuaron creciendo, pero no se llevaron a cabo reformas en métodos, programas de estudio o en los textos escolares (Cardiel, 2001); y se advierte una dinámica similar en los periodos presidenciales sucesivos, en éstos se encuentra que se documenta más estadísticamente en torno a: matrícula, índices de alfabetización, cobertura, escolaridad, eficiencia terminal y federalismo.

En 1970, se reformaron los programas de estudio, métodos y los libros de texto de primaria para “desterrar la enseñanza rutinaria y responder al cambio constante del conocimiento, desarrollar en los niños una actitud científica y proactiva, una conciencia histórica, un sentido de la relatividad del conocimiento para adaptarlo al futuro y generar una *convivencia tolerante*” (Vázquez, 2010, p. 221). Este último posicionamiento respecto al tipo de convivencia que se sugiere, sin duda tiene significados diferentes y pese a que la *tolerancia* es un valor que se promueve social y escolarmente, también es un concepto que remite a interacciones sociales superficiales, de no involucramiento con el otro. Sin embargo, las relaciones humanas en el contexto escolar, requieren interactuar no con tolerancia sino con empatía e interés por lo que acontece alrededor; la tolerancia puede sugerir incluso disimular o ser simplemente testigo de situaciones injustas y de riesgo.

Asociado a ello, en 1989 por “recomendación del Banco Mundial, se reformularon los contenidos y materiales” (Ibidem, p. 231) enfocándose nuevamente en la lectura y aritmética elemental. Esto es una muestra de los constantes cambios en la educación mexicana que derivan no de las necesidades sociales del país, sino de sugerencias externas que anteponen sus intereses económicos a los educativos y en esto, el tema de la *convivencia escolar*, pasa a segundo plano. En el periodo presidencial del Lic. Ernesto Zedillo, el proyecto educativo continuó con la misma dinámica, “desterrando el analfabetismo y capacitando para el trabajo” (Ibidem, p. 235).

Es en el informe presidencial del año 2000, que se reconoce la *convivencia armónica* cimentada a partir de una formación integral “que contribuya a afianzar nuestra identidad y los valores humanos esenciales, al tiempo que promueva la adquisición de conocimientos, destrezas y capacidades que permitan la superación y mejora constante de la población”

(Segundo Informe de Gobierno, 2002) en esta visión se aglutinan dos elementos fundamentales en la educación: una formación integral para una *convivencia armónica*.

Posteriormente en el año 2009 con la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), se adopta un modelo educativo basado en competencias (SEP, 2009, p. 9), específicamente para el caso de la asignatura de Formación Cívica y Ética, se consideran *ocho competencias cívicas y éticas* (SEP, 2009, p. 227), este enfoque curricular supone una formación en la que el alumno, más que aprender memorísticamente conceptos, “desarrolle competencias para actuar y responder a situaciones de la vida personal y social en las que requieren tomar decisiones que involucran una toma de postura ética y el desarrollo de la reflexión crítica” (Ibidem, p. 226).

Asimismo, entre otros instrumentos que desde la oficialidad también orientan la convivencia escolar se encuentra el Marco Local de Convivencia Escolar Hidalgo (MLCEH); acuerdo 525 y la Ley de prevención para la erradicación, prevención y de la violencia, los cuales son comentados en el siguiente capítulo. De modo general, estos documentos consideran la necesidad de ayudar a construir una convivencia sana, democrática, de inclusión y pacífica. Posteriormente en los planes y programas de 2011, el enfoque continúa en torno al desarrollo de las *ocho competencias cívicas y éticas*. Por su parte, también desde la política educativa oficial, el libro de texto de Formación Cívica y Ética de 5° (SEP, 2015), a lo largo de sus cinco bloques fomenta la necesidad de trabajar para una convivencia armónica y para ello sugiere reiteradamente, valores como la interdependencia, reciprocidad, solidaridad, cooperación, trabajo en equipo, metas comunes y bienestar social, nociones que se acercan al enfoque del presente trabajo. Por lo tanto, pese a que no enuncia una definición de convivencia escolar, la exploración del libro, permite identificarla como un elemento transversal en las prácticas escolares y con una disposición hacia el logro del bienestar común, semejante a la perspectiva de prosocialidad que aquí se desarrolla.

Si bien en el libro de texto Formación Cívica y Ética de 5°, no se conceptualiza la convivencia escolar, sin embargo, se incluyen términos que se vinculan con ésta. Uno de los valores que más se vincula con el enfoque que aquí se desarrolla, es el de interdependencia y bienestar social que se abordan en el Bloque III, estos dos conceptos implican mirar las acciones

individuales en un contexto de lo colectivo, colaborar por un objetivo común, señala textualmente:

*Interdependencia* significa depender unas personas de otras. Se relaciona con la reciprocidad –dar y recibir-, con la equidad y la justicia –dar y recibir lo que se necesita- y con la cooperación –colaborar por un objetivo o meta común-. No hay interdependencia sin reciprocidad, equidad y cooperación. Cuando estos valores están presentes en los grupos humanos, se forma un tejido social equilibrado y armónico como parte de una red de personas que trabajan por el bienestar común. (Ibidem, p. 85).

Por último, en el Modelo Educativo de 2017 se promueve una educación integral, por lo que se otorga un lugar curricular a la educación socioemocional, con el objetivo de contribuir a “la formación de ciudadanos (...) solidarios; capaces de superar el individualismo y construir un ambiente de comunidad a través de trabajar la empatía como mecanismo para tejer relaciones sinceras, respetuosas y duraderas” (SEP, 2017, p. 324). La empatía es una de las cinco dimensiones curriculares en el área socioemocional, implica reconocerse en interacción con el otro en un mundo común. En el contexto escolar, la empatía se “traduce en conductas prosociales que contribuyan a la mejora del bienestar del otro” (Ibidem, p. 346).

Como se puede percibir, el tema de *convivencia* es uno de los elementos centrales de la política educativa mexicana en la actualidad y específicamente en este último modelo educativo se menciona (aunque someramente) el término de conductas prosociales en su currículo oficial y se le define como:

Cualquier comportamiento que beneficia a otros o que tiene consecuencias sociales positivas. Incluye conductas de *ayuda* —aquellas cuyo fin es beneficiar a otro—, *cooperación* —intercambio social que ocurre cuando dos o más personas coordinan sus acciones para obtener un beneficio común— y *altruismo* —el hecho de que un individuo contribuya a un proyecto más allá de lo que los demás consideran justo—. (SEP, 2017, p. 658).

En esta revisión bibliográfica de los diversos proyectos educativos, en general se encuentra como factor común, el reconocimiento de la educación integral y de la convivencia escolar, lo cual es motivado por distintos propósitos según la época de la que se trate. Sin embargo, a pesar de la importancia que se da a ambos elementos en la política educativa mexicana, los programas curriculares se limitan a promover una convivencia escolar pacífica basada en el respeto. Este tipo de convivencia queda rebasada actualmente, ante las situaciones de acoso

escolar, en éstas no es suficiente que los alumnos se respeten pues esto no ayuda a resolver circunstancias de violencia, por lo que se vuelve necesaria una convivencia que promueva el cuidado del otro, proporcionar apoyo ante ciertas dificultades, sentir empatía por las necesidades de los demás, es decir, interactuar prosocialmente (cuestión que se desarrolla en el siguiente capítulo).

### **1.5 El origen de la prosocialidad como tema de investigación**

Anteriormente se expuso el tránsito que tuvo el tema de convivencia escolar a través de algunos momentos de la educación mexicana y en esta revisión bibliográfica se encontró una perspectiva que aborda la convivencia desde aspectos positivos como la prosocialidad (tercer elemento del presente trabajo de investigación); en este último apartado del capítulo, se explica brevemente el surgimiento y desarrollo del estudio sobre esta perspectiva. Como asunto de investigación, la prosocialidad se sitúa en un inicio dentro del campo de la Psicología Social y tiene su origen en la década de los 70's cuando en las Ciencias Sociales, se da un cambio de paradigma respecto al estudio de la conducta (Moñivas, 1996). Es en esta época que se empiezan a estudiar las conductas positivas (entre éstas, las llamadas prosociales), en contraposición a las conductas negativas o antisociales que se definen como “cualquier conducta que refleje infringir reglas sociales y/o sea una acción contra los demás” (Garaigordobil y Maganto, 2016, p. 58).

Ahora bien, diversos autores coinciden en afirmar que el interés por estudiar las conductas de ayuda, se deriva a partir del análisis de diversos hechos violentos como “un asesinato cometido en Nueva York donde 38 vecinos ignoraron las súplicas y las llamadas de auxilio de una mujer que fue apuñalada y finalmente asesinada por su agresor” (Redondo, Rueda y Amado, 2013), a partir de acontecimientos similares, los investigadores inician a indagar sobre lo que sucede en las respuestas de las personas ante situaciones tales. Así, Darley y Latané (1968), concluyen con lo que denominan “efecto en el espectador, según el cual, existe una relación inversamente proporcional entre el número de observadores de una situación de emergencia y la conducta asistencial que éstos desarrollan” (como se citó en Ruíz, 2005). González (1989, [como se citó en Molero, Candela y Cortés, 1999]) hace un

trabajo de investigación sobre la evolución histórica del concepto prosocial y señala que posterior a Darley y Latané, Piliavin Rodin y Piliavin en 1969, proponen un *modelo costos-recompensas*; más tarde Coke, Batson y McDavis (1978) incluyen el factor de la *empatía*, por su parte, Snyder e Ickes en 1985 sugieren que la conducta prosocial está condicionada por las situaciones en específico; dentro de su trabajo de investigación, González concluye con la aportación de Batson (1987) quien señala que este tipo de conducta está sujeta a las condiciones contextuales.

Moñivas (1996), al igual que Redondo et al. (2013), refiere hechos violentos en los que las personas adoptan diferentes posturas al presenciarlos y a partir de esto desarrolla un análisis teórico desde una perspectiva cognitiva y concluye con la identificación de por lo menos trece factores que influyen en la adopción de conductas prosociales ante circunstancias de emergencia; además incluye un resumen de programas de intervención con un enfoque prosocial, entre otros, refiere en español a: Hinde y Groebel (1995) en estilos de interacción padres e hijos; González Portal (1995) con evaluación e intervención para la prevención y tratamiento de conductas antisociales; Díaz-Aguado (1996) con modelos de intervención en la escuela para la igualdad, tolerancia y respeto intercultural; Gordillo (1996) realiza un estudio empírico del desarrollo del altruismo en la infancia y adolescencia; Díaz-Aguado y Medrano (1994) evalúan el razonamiento moral en dilemas hipotéticos; Ortiz et al. (1993), para predictores de la conducta prosocial-altruista en la infancia; Goñi et al. (1996) para la educación sociopersonal y Garaigordobil (1995) para un programa de juego que desarrolle la cooperación y la creatividad.

Correa hace un análisis de investigaciones en torno al tema de la conducta prosocial, coincide con los autores ya referidos, al retomar hechos violentos como detonadores para el estudio de la prosocialidad y señala que éstos son:

El efecto que impulsa el inicio de una línea de investigación en la Conducta Prosocial, al considerarla como un camino para la reducción del comportamiento violento y la prevención de manifestaciones agresivas, lo que permitiría construir reciprocidad y solidaridad en la medida en que permite la apropiación de nuevas formas alternativas de interacción social entre las personas en los diversos ámbitos de socialización. (Correa, 2017, p. 4).

Por su parte, Molero et al., señala que de manera general el tema de prosocialidad en su historia pasa por diferentes acepciones. Así, en un principio se tomó el término “altruismo, posteriormente conducta prosocial de ayuda y González lo conceptualiza como conducta prosocial de tipo asistencial” (1999, p. 328).

La conducta prosocial “es un constructo que designa una conducta compleja, por lo cual las investigaciones se orientan a la revisión del concepto y a la construcción de instrumentos para su medición en la infancia y adolescencia; uno de los principales escenarios hacia los cuales se ha dirigido la investigación e intervención de las conductas prosociales, es la escuela” (Marín 2010, citado en Vásquez, 2017, p. 283) en pro de una educación integral, una formación humana para aprender habilidades básicas al convivir. Su estudio tiene una evolución conceptual, incluso en cuanto al campo de investigación desde el que se realizan los trabajos, ya se mencionó que en un primer momento se inicia dentro de la Psicología social y más recientemente el interés por estudiarla, viene de investigaciones desde la Psicología Positiva, lo cual da apertura a retomar sus bases conceptuales para integrarlas al análisis de la convivencia con una perspectiva contemporánea de la dinámica escolar.

De acuerdo a Molero et al., el interés por el estudio de la prosocialidad nace y aumenta por tres razones: “sensibilidad ante las injusticias principalmente hacia grupos vulnerables, existencia creciente de demostraciones crueles del ser humano y aumento de la delincuencia” (1999, p. 326). Estos autores hacen un análisis en torno a las investigaciones que se han hecho sobre prosocialidad y encuentran que, por su productividad, tres son los principales teóricos: Eisenberg, Fabes y Batson. En tiempos más recientes se encuentra reiteradamente, investigaciones de Roche, Mestre, González. Las circunstancias sociales como la discriminación y la violencia, han generado que investigadores del campo humano, se interesen en el tema prosocial, con programas de intervención y prevención para atender conductas agresivas. Esto último, permite plantear la posibilidad de potenciar en el ámbito escolar la prosocialidad como un pensamiento de vida mediante el desarrollo y fortalecimiento de interacciones prosociales entre alumnos.

Casi para finalizar el análisis de este capítulo, se sabe que la educación es una herramienta ideológica del Estado para difundir una doctrina que funciona como mecanismo de control, para la formación de un determinado tipo de ciudadano y en consecuencia de sociedad, la

historia misma documenta este atavismo. “El Estado necesita afirmar su poder político sobre cualquier otro para lo que recurre a doctrinas que organicen la educación: liberalismo, laicismo, positivismo, racionalismo, socialismo, según se han venido presentando las ideas políticas en nuestra vida social” (Sotelo, 2001, p. 237), en su momento cada una de estas doctrinas dominaron el pensamiento de los individuos y permearon la vida cotidiana incluyendo el ámbito educativo. A esta relación entre la educación y la sociedad, Torres Bodet (como se citó en Solana, 2001) la llama “espejo crítico”, para explicar que la escuela es un reflejo de la sociedad que la crea; por ello, si las formas sociales y escolares se reproducen y se alimentan mutuamente, resulta esencial modificar ideologías y prácticas, dentro y fuera de la escuela. Desde el ámbito educativo, corresponde la mejora en sus instituciones para tener un impacto real y no discursivo en las formas de interacción social. En esta posibilidad, se reconoce el poder social de la escuela, que puede ser aprovechado como mecanismo democrático, para superar las desigualdades sociales, pero también –como suele suceder- como un mecanismo para la manipulación y el control, que se traduce en contenidos curriculares utilitarios e inmediatos, afines a un contexto económico determinado. La orientación democrática de la educación supone que ésta es el instrumento social para subsanar las desigualdades de la población en aras de un progreso integral y nacional; es decir, en la educación, los sectores desfavorecidos podrían encontrar un medio para superar su condición económica, social y cultural, sin embargo, la historia de la educación y la realidad escolar actual contribuyen a cuestionar ¿cómo lograr la democracia por medio de la educación, si lo que se vive en las aulas, favorece precisamente a los “más dotados, a los que sí saben, pueden, y tienen recursos” -de diferente índole-? Más aún, ¿cómo lograrlo si en las aulas lo que se promueve es el logro individual?, vistas así, estas dinámicas escolares generan ambientes de *convivencia* competitivos más que prosociales.

En relación a lo anterior, en el contexto actual, se reconoce como una consecuencia de la *modernidad líquida*, a la que hace referencia Bauman (1999), el individualismo y la competencia que impacta en las interacciones sociales, los sujetos se conducen sin implicarse, se relacionan, pero no hay una interacción, *un encuentro cara a cara* (Goffman, 1983, como se citó en Herrera y Soriano, 2004). En la *convivencia escolar*, se ilustra en la

conducta de algunos alumnos, a quienes se les dificulta desarrollar habilidades para convivir con sus pares en consideración al otro.

Al respecto Bauman (Ídem) refiere que hay básicamente tres estrategias para convivir con los otros: *émica* -separación del otro, excluyéndolo-, *fágica* -asimilación del otro despojándole de su otredad- e *invisibilización* -del otro para que desaparezca del propio mapa mental-, ninguna de las formas implica convivir si se entiende a la *convivencia* como “todas aquellas acciones que permiten que los individuos puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores democráticos y una cultura de paz” (Furlan, Saucedo y Lara, 2004; como se citó en Fierro, 2013, p. 9). Esto representa no sólo una condición esencial para la vida social, sino más aún, es un fin educativo en la perspectiva educativa actual, según la cual uno de los cuatro *pilares de la educación* es precisamente el *aprender a vivir juntos* (Informe Delors, 1996). Ante esta *modernidad líquida*, estamos obligados a vivir en ella, sin embargo, es cierto también que como *individuos* tenemos algunos resquicios que nos posibilitan elegir qué papel jugar en ese contexto.

Antes de finalizar, merece la pena una reflexión personal que surge a raíz de un planteamiento que Gómez hace en *La Revolución Mexicana y la Educación Popular*. En dicha lectura, el autor cuestiona acerca de la función social de la educación que va más allá de la formación académica. Considerando el contexto social de la *educación popular* que surge del movimiento revolucionario, Gómez señala “¿necesitaba únicamente el país, para su progreso, que todos los habitantes supieran hablar, leer y escribir en castellano y hacer las más comunes operaciones de aritmética?” (2001, p. 13). En el contexto actual, este cuestionamiento se valida en torno al tema de *convivencia escolar* en la educación primaria. Es decir, los alumnos reciben una educación con fundamento en una política educativa nacional con miras a formar un determinado *tipo de ciudadano* (Perfil de egreso de la Educación Básica), que entre otros aspectos considera la formación en valores para la vida en democracia, tomar decisiones en beneficio de todos, el trabajo colaborativo y la participación en proyectos colectivos (SEP, 2011, p. 39). Sin embargo, en los centros escolares las dificultades para convivir se tornan cada vez más frecuentes y violentas (Zurita, 2011). En el ámbito social cotidiano, se refleja éste mismo problema para interactuar asertivamente y sin violencia, las personas enfrentan

las situaciones de conflicto desde el *individualismo*, con agresiones verbales y físicas -sin mencionar los actos de violencia organizada-, ante este contexto social de violencia creciente (Landeros y Chávez, 2015, p.15), cabe un cuestionamiento similar al de Gómez, orientado a la convivencia y acorde con la actual situación educativa nacional ¿únicamente necesita el país para su progreso, que todos los habitantes sepan leer y escribir y hacer las más comunes operaciones de aritmética o se requiere una formación integral y más humanista? ¿Es posible que además de enseñar a leer, escribir y resolver problemas matemáticos, la escuela fortalezca las interacciones humanas a fin de construir mejores ambientes de *convivencia escolar*?

En este mismo sentido, se rescata el sentido que en su momento José Vasconcelos le da al término *humanista*, se pronuncia por una enseñanza pública conforme a una realidad, que en esos momentos correspondía a un contexto revolucionario.

Allí donde reina la barbarie no cabe, como meta del humanismo crítico y militante, difundir las solas virtudes del saber erudito. El alfabetismo significaba el primer peldaño para ascender hacia una sociedad de seres aptos para resolver problemas, preparados para la democracia y dispuestos a comprender los términos de la libertad con progreso. Más necesario era, en la década de los veinte, difundir valores universales entre la mayoría, que ponderar virtudes eruditas en unos cuantos privilegiados. (Robles, 2002, p. 24).

Es decir, considerando la función social de la educación, ésta inicia por reconocer las condiciones específicas del contexto en el que se desarrolla y acorde a éstas, diseña y opera sus programas. Vasconcelos al igual que Gómez (2001), reconocen que una educación que sólo alimenta el aspecto cognitivo del ser humano, está destinada a ser poco eficaz, pues la realidad impone necesidades más allá de ello. Actualmente, se pueden encontrar personas muy competentes en su trayecto por las instituciones educativas y laboralmente, sin embargo, al interactuar en el plano social, tienen dificultades para hacerlo asertivamente, mediante el diálogo, para comunicarse empáticamente, negociar, disentir o trabajar en equipo y esto entre otros factores tiene que ver con lo que Goleman (1995) denomina **Analfabetismo emocional**, el cual hace alusión a la “incapacidad para moverse, sentirse cómodo y ser dueño de las emociones; se relaciona además, con la carencia de desarrollo de las habilidades emocionales básicas: reconocer, aceptar, gestionar, expresar y crear emociones”. Con fundamento en la

conceptualización anterior y particularmente para el contexto de *convivencia escolar* que se trata en este trabajo, se piensa que el *analfabetismo emocional*, se refiere a una “*incapacidad para escribir –expresar- las propias emociones y leer –interpretar- las ajenas y en consecuencia interactuar asertivamente*”. Por el contrario, la perspectiva que aquí se sugiere para fortalecer las interacciones sociales entre los alumnos, apuesta precisamente por aprender a leer las emociones ajenas, los gestos, identificar las propias y expresarlas de manera asertiva, es decir, desarrollar y fortalecer un *alfabetismo emocional*, para interactuar prosocialmente.

Finalmente, lo que se pretende en este capítulo con los planteamientos anteriores, es mostrar cómo el tema de convivencia escolar se transformó con el paso del tiempo, además que, a pesar de la distancia temporal, la idea de comunidad, convivencia y educación integral son constantes en las pretendidas reformas y vigentes en nuestro contexto educativo y social; sin embargo, como se expuso, difícilmente estos ideales tienen impacto constante y real en las prácticas escolares. De manera personal, se piensa que, en esta época de modernidad, con evidentes avances en el campo educativo, pero también con las circunstancias sociales violentas, hay algo que continúa impidiendo el progreso nacional: ***la forma en que nos relacionamos.***



## CAPÍTULO 2 INTERACCIONES SOCIALES DE ALUMNOS EN EL CONTEXTO DE CONVIVENCIA ESCOLAR. FUNDAMENTO TEÓRICO DESDE LA PROSOCIALIDAD

En el capítulo anterior se retomaron momentos de la historia educativa mexicana para mostrar la evolución del tema *convivencia escolar* hasta la situación actual. Así, se encontró la constante pretensión de una educación integral y la aspiración a una convivencia para el bienestar común. En el tercer apartado se mostró la función socializante de la escuela, la perspectiva contemporánea de la *convivencia escolar*, y los elementos afines con las interacciones sociales entre los alumnos y la prosocialidad; y por último el surgimiento y desarrollo del estudio sobre la perspectiva prosocial.

Para dar continuidad, en este segundo capítulo se construye un marco teórico referencial de los tres aspectos centrales: 1) *convivencia escolar* desde una visión amplia; 2) *la interacción social en el contexto escolar* que remite a una implicación “cara a cara” (Goffman, 1983); y 3) *prosocialidad en las interacciones sociales de los alumnos*. Lo anterior, tiene el propósito de clarificar estos significados para el presente trabajo y cómo se entrelazan al construir la perspectiva que se desarrolla; lo cual es esencial, pues la definición de tales conceptos, conforma el enfoque que se da en este trabajo al tema de convivencia escolar.

De este modo, se inicia con el tema de *convivencia escolar*, porque es el escenario simbólico donde se desarrollan las interacciones sociales de los alumnos. El entorno escolar se construye socialmente con características particulares, que lo diferencian de otros contextos y dan como resultado un ambiente determinado de *convivencia escolar*. En un segundo momento, se desarrolla el concepto de *interacción social* entre alumnos, por la importancia que ésta tiene en la construcción de los ambientes de convivencia. Desde una perspectiva formativa, en el tercer apartado se desarrolla el concepto de *prosocialidad*, su origen e implicaciones en el contexto escolar, y en las interacciones sociales entre los alumnos.

## **2.1 Convivencia escolar**

La “naturaleza gregaria” (Fierro y Tapia, 2013, p. 73) del ser humano lo obliga a vincularse con otros de su misma especie motivado por diferentes intereses y necesidades como alimentarse, sobrevivir, compartir, establecer relaciones afectivas, el logro de beneficios comunes, etc., por lo que puede afirmarse que la experiencia de convivir es inherente y una necesidad del ser humano. Ahora bien, “la convivencia es reflejo de la cultura que se desarrolla en la vida cotidiana” (Perales, Arias y Bazdresch, 2014, p. 14), es una construcción y responsabilidad colectiva, no es producto únicamente de la educación que se recibe en casa, sino también de una sociedad que la regula mediante normas externas establecidas por las instituciones sociales en función de sus objetivos.

Sin embargo, ¿cuál es la importancia de la convivencia para la sociedad? El término de convivencia remite a una noción de comunidad, en el sentido de que es una “construcción colectiva” (Fierro y Fortoul, 2012, p. 18) y además implica un beneficio común para sus miembros; por lo tanto, la convivencia se relaciona directamente con el tipo de interacciones que se establecen entre las personas. En este sentido, Freire señala que en la convivencia existe una “comunidad discente, en la que todos se relacionan con todos y, al intercambiar, aprenden unos de otros” (Boff, 2007, p. 28).

Se sabe que las relaciones humanas se dan en distintos ámbitos sociales, y de acuerdo con éstos, sus miembros se rigen por determinadas normas, tienen un fin particular y establecen vínculos sociales peculiares, todo ello, dentro de un espacio físico construido *ex profeso*, llamado institución social. Fernández señala que una institución “*es un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social [...] para regular el comportamiento individual*” (1994, p. 44), que se inserta en un determinado grupo social. La escuela es una de estos organismos, por lo tanto, es un *objeto cultural*, que surgió principalmente como una necesidad social para la transmisión de una cultura homogénea dominante y para la preservación de una estructura de poder. Asimismo, a través de reglas establecidas arbitraria y verticalmente –en su mayoría, las corporaciones escolares pretenden regular *el comportamiento* de los alumnos, por lo que la convivencia también se desarrolla dentro del marco reglamentario que imponen estas instituciones.

Actualmente, como parte de la política pública estatal, el Marco Local de Convivencia Escolar Hidalgo (MLCEH), orienta a las escuelas en “la construcción de los *Acuerdos Escolares de Convivencia*, para el manejo de situaciones y solución de conflictos a través de un enfoque formativo y así favorecer la convivencia inclusiva, democrática y pacífica” (2015, p. 4). Desde la postura de dicho documento, los citados acuerdos tienen la función de orientar a los educandos en su formación moral, mediante la reflexión de sus acciones, considerando las consecuencias de las mismas. No obstante, se piensa que lo anterior opera sólo en el nivel discursivo, pues en algunas instituciones escolares, la realidad es otra.

A manera de muestra, en la escuela *José Vasconcelos* -donde se realizaron las observaciones- el mencionado acuerdo se dialoga y establece en el colectivo docente, se presenta a los padres de familia al inicio del ciclo escolar en las reuniones de cada grupo, se lee y se firma de conformidad por los tutores. El acuerdo supone un instrumento para favorecer la convivencia inclusiva, democrática y pacífica (de acuerdo al profesor de grupo), sin embargo, se constituye más en una lista de obligaciones para los padres de familia respecto de sus hijos. A continuación, se presenta uno de los puntos del acuerdo, es una pauta de su contenido:

5.- *“Es obligación de los padres de familia, restituir los daños y/o faltas leves o graves que ocasionen sus hijos de manera inmediata”.*

Según este acuerdo, los padres de familia –independientemente de la edad del alumno- son responsables directos de los daños que genere la conducta de sus hijos y con esto se deslinda a los niños para responder ante las consecuencias de sus actos. El citado acuerdo, también enuncia:

11.- *Alumnos que presenten mala conducta tendrán la obligación de restituir el daño.*

Al tratarse de un acuerdo para la convivencia, se esperaría encontrar en éste, elementos propositivos para mejorar el ambiente escolar, sin embargo, considera *la mala conducta*, sólo la menciona y además no señala qué medidas se toman para atenderla. Al mismo tiempo, una tercera parte del acuerdo se ocupa de establecer reglas para los padres de familia en relación a cooperaciones. Por los aspectos que se presentan, se considera que el acuerdo proporciona pocos elementos de apoyo para mejorar la convivencia entre los alumnos, pues se dirige más a las responsabilidades de los padres o tutores, de manera general a la conducta de los

alumnos y a aspectos de organización escolar. Es posible que con acuerdos así, la convivencia escolar no se favorezca y tampoco el desarrollo moral de los alumnos.

En lo anterior se distingue como lo señala Fernández (1994), la manera en que las instituciones regulan la conducta individual, en relación directa con sus propósitos sociales e ideológicos y así perpetuar su existencia y poder. Se encuentra, además el carácter punitivo y de imposición presente en ciertas prácticas escolares, los acuerdos –o reglamentos- son establecidos por las autoridades educativas.

La escuela como institución social, es un espacio donde se circunscriben múltiples relaciones, principalmente entre profesores-alumnos, alumnos-alumnos y profesores-padres de familia; como ya se mencionó, su comportamiento está normado por reglas establecidas institucionalmente, que, de no seguirlas, son objeto de sanciones; la mayoría de los miembros -alumnos, padres de familia y profesores- persiguen un fin común: el aprendizaje escolar. Los alumnos tienen edades comprendidas en un rango según el nivel que se trate, en el caso de educación primaria, es de 5 a 12 años aproximadamente; las relaciones de convivencia se dan esencialmente -no de forma exclusiva- en el aula y patios y en los tiempos permitidos por las autoridades de la escuela.

A este respecto, en la escuela *José Vasconcelos*, por indicaciones de los profesores, “los alumnos deben permanecer exclusivamente en el patio y quedan prohibidos los pasillos traseros de los salones” (Profesora García, observación 3, noviembre 2015) –aunque *precisamente* son de los espacios que los alumnos prefieren para platicar y jugar-. Acerca de esta prohibición, un profesor de la misma escuela, argumenta: “algunos alumnos buscan esos lugares para pelear o en su defecto para jugar trompo y otros sólo para platicar, a esa hora hay sombra en los pasillos... otros juegan en los baños y han descompuesto las puertas o las llaves, afortunadamente mi grupo no ha participado en eso, buscamos la seguridad de los niños y más a esa edad... es mejor una sana convivencia” (Profesor Jaramillo, observación 4, diciembre 2015).

Estas ideas permiten conocer un poco el posicionamiento de esta escuela respecto a las interacciones entre los alumnos. Es posible pensar, que los espacios tienen un significado que los individuos les atribuyen, por ejemplo, para los alumnos, los pasillos representan un lugar para jugar libremente, sin la vigilancia de los profesores, pero con el conocimiento de que es

un espacio no permitido; por su parte, para los docentes, son zonas que los alumnos eligen para actividades que la escuela no permite. Al respecto, surgen inquietudes: ¿qué mensaje transmite la escuela a los alumnos acerca de lo permitido y lo prohibido? ¿Los alumnos requieren obligadamente de la supervisión, mediación y permiso de la autoridad para que sus interacciones se dirijan a una sana convivencia?

Precisamente la experiencia anterior, muestra que la convivencia más que un concepto son prácticas cotidianas, sin embargo, para los fines de investigación, definir el término resulta importante, pues se considera que es el punto de partida para entender el enfoque que se pretende dar al tema en este documento, por ello, a continuación se intenta dilucidar el sentido que toma el acto de convivir en el contexto escolar, lo cual se hace desde dos enfoques: uno restrictivo y el segundo más amplio.

### ***2.1.1 Convivencia escolar desde un enfoque restrictivo***

En el primero, se presentan conceptos que en general, aluden solo a las relaciones escolares y posteriormente se agrupan definiciones que aportan elementos para comprender la convivencia escolar desde una visión más compleja.

Dentro del primer enfoque, se ubica la conceptualización de Bazdresch, quien señala que “la convivencia no es otra cosa que esa trama que se forja con las relaciones entre las personas y los elementos del medio social que permiten que la vida social se efectúe”, (2009, p. 51).

Por su parte, Fierro, et al., la define como “el conjunto de prácticas relacionales de los agentes que participan de la vida cotidiana de las instituciones educativas, las cuales constituyen un elemento sustancial de la experiencia educativa, en tanto que la cualifican” (2013, p. 106).

Si bien, en ambas definiciones se marca el alcance de la convivencia en las situaciones educativas, pareciera un tanto intrascendente el tipo de relaciones que se generan y que bastaría la sola presencia de éstas, para que la vida en sociedad se dé. En lo personal, se considera que, desde esta definición, en todas las escuelas se practica la convivencia, pero la cuestión es: enfocadas a qué, cuál es el impacto en la formación de los alumnos y cómo se refleja ésta en la vida social. Por ello, se piensa que el término de convivencia plantea retos

más complejos que el simple hecho de establecer relaciones entre miembros en un mismo espacio social.

Cabe incluir algunos conceptos e ideas que regulan la convivencia escolar desde el currículum oficial, a partir *del deber ser*. En primer lugar, en el Plan de Estudios, se reconoce la importancia para los estudiantes, de aprender a relacionarse de manera “proactiva con sus pares y la sociedad, una convivencia cívica que reconoce al otro como igual” (SEP, 2011, p.10). En el mismo documento, dentro del Campo de formación: Desarrollo personal y para la convivencia, se puntualiza como una de las finalidades en esta área:

Que los estudiantes aprendan a actuar con juicio crítico a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas, a la legalidad y a los derechos humanos. También implica manejar armónicamente las relaciones personales y afectivas para desarrollar la identidad personal y, desde ésta, construir identidad y conciencia social. (Ibidem, p. 57).

Las dos ideas anteriores, declaran que en la escuela los alumnos deberían encontrar espacios, tiempos y formas para aprender a convivir. No se trata de concesiones u oportunidades por parte de los profesores hacia los alumnos, como se ve en las siguientes expresiones de algunos alumnos de 5° (Observación 3, noviembre 2015):

- A veces platicamos cuando el profesor nos da permiso – dice Soto.
- Cuando te apuras a trabajar y te da tiempo, el maestro dice que puedes platicar con quien quieras, pero en voz baja mientras terminan los demás – señala Cruz.

En lo que manifiesta el Plan de Estudios, la convivencia es parte de lo que institucionalmente se sugiere trabajar y practicar en la cotidianeidad con los alumnos, además en tanto que es una experiencia de aprendizaje, tiene por ello, un lugar central en la dinámica escolar.

Por otro lado, de acuerdo con el Programa de Estudios de 5°, la convivencia escolar remite a:

Un conjunto de relaciones interpersonales que se dan entre los miembros de una comunidad educativa y que dan lugar a un determinado clima escolar. Los valores, las formas de organización, la manera de enfrentar los conflictos, la expresión de emociones, el tipo de protección que se brinda al alumnado y otros aspectos, configuran en cada escuela un modo especial de convivir que influye en la calidad de los aprendizajes, en la formación del alumnado y en el ambiente escolar”. (SEP, 2011, p. 420).

Este concepto es importante ya que muestra la orientación que desde el discurso educativo y específicamente en las prácticas del aula, pudiera darse a la convivencia. Desde este posicionamiento oficial, se reconoce la convivencia como una parte significativa de la vida en las escuelas y que contribuye a la formación de los alumnos. Si bien es una conceptualización amplia porque integra diferentes elementos que conforman la convivencia y sus consecuencias en los ambientes escolares, no puntualiza la orientación que se le da al tema desde la política educativa y específicamente en la escuela, pues no se identifica el tipo de convivencia que se busca construir a partir de las relaciones entre los alumnos. Esta definición que se presenta en el currículum, queda rebasada por los “entornos de creciente violencia social en México y situaciones de violencia escolar ampliamente difundidas” (Landeros y Chávez, 2015, p. 15).

### ***2.1.2 Convivencia escolar desde un enfoque amplio***

Las conceptualizaciones e ideas anteriores permiten acercarse al concepto de convivencia escolar, esto resulta importante, pues a partir de la visión que se tenga del término, su instrumentalización se verá mediada por este mismo. En este sentido, si se visualiza que la convivencia se refiere únicamente a las relaciones entre los miembros de las instituciones, se puede decir que en todas las escuelas se convive, sin embargo, como se podrá apreciar a continuación, el acto de convivir requiere una visión amplia con una definición clara de sus implicaciones en la formación humana de los alumnos. Para el presente trabajo, se concibe a la convivencia escolar como una condición esencial para la vida social, un ámbito formativo que precisamente por ello no se limita a un tiempo o espacio curricular; su importancia para la formación integral de los estudiantes supone que se fortalezca desde las prácticas escolares como una fuente de aprendizaje esencial para la vida.

Situándose ahora, en el segundo enfoque para conceptualizar la expresión convivencia, se retoma lo enunciado por Fierro y Caso (2013), quienes señalan que el origen del vocablo se ubica en el Informe Delors (1997), cuando se considera como uno de los cuatro pilares de la educación el aprender a convivir; situación que respondió al aumento de violencia y racismo en las escuelas, y que motivó la integración del tema de la convivencia al ámbito educativo.

En dicho informe se dedica especial énfasis al pronunciarse a favor de la convivencia y señala que ésta no debe estar supeditada al logro académico o como simple estrategia de prevención, sino más aún, debe constituirse en un aprendizaje fundamental para la vida.

Asimismo, las opiniones que tienen los alumnos acerca del significado de convivencia escolar, apuntan hacia una mirada más amplia al incluir otros elementos. En general, ellos manifiestan una idea positiva, señalan que es “como vivir en familia, estar bien unos con otros, ayudarse, estar juntos por algo importante, respetar y tratar a todos por igual, compartir con las personas que me rodean, apoyarnos unos a otros, aprender a trabajar en equipo” (alumnos de 5°, observación 5, enero 2016). Entonces, si los propios alumnos tienen la intención de vivir la experiencia escolar en un ambiente de solidaridad, bienestar, comunión y equidad, ¿por qué limitar la idea de convivencia escolar a las relaciones escolares? Más aún, en sus ideas se percibe lo que esperan encontrar en la escuela, específicamente al convivir con sus compañeros y esto lleva a pensar si la escuela les ofrece las condiciones para que la convivencia sea de acuerdo a sus expectativas.

En el mismo enfoque, conforme a Carbajal, la convivencia escolar “integra relaciones democráticas y las estructuras de participación como elementos esenciales para la construcción y consolidación de la paz” (2013, p.15). De acuerdo a esta conceptualización, las interacciones son sustanciales para la construcción de espacios escolares formativos, pero además señala que éstas deben ser en un marco democrático y de participación. La misma autora retoma definiciones de otros teóricos, que resultan congruentes con este segundo enfoque. Así, para Gallardo (2009) y Ray (2005), la convivencia escolar “supone que además de vivir juntas, las personas establecen interrelaciones positivas y no violentas...” (como se citó en Carbajal, 2013, p.14), en este concepto se puntualiza en el tipo de interacción que se busca practicar. Para Furlan, Saucedo y Lara (2004), convivencia escolar significa “todas aquellas acciones que permiten que los individuos puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores democráticos y una cultura de paz” (como se citó en Fierro, 2013, p. 9), aquí se enuncia un aspecto por demás importante y acorde con el enfoque del presente trabajo: la reciprocidad, pues es uno de los elementos esenciales en las interacciones prosociales que se sugiere fortalecer. Carbajal también acopia

el concepto de Pascual y Yudkin (2004), quienes señalan que la convivencia también se define como la “construcción de relaciones pacíficas en las escuelas” (2013, p. 14).

Dentro de este último enfoque, un instrumento que desde la oficialidad proporciona lineamientos actuales para el tema de convivencia escolar, es el *Marco Local de Convivencia Escolar del Estado de Hidalgo* (MLCEH), este documento se orienta hacia la construcción de “una convivencia inclusiva, democrática y pacífica” (2015, p. 3) y define a la convivencia como “la capacidad que tienen las personas para convivir con otras en un marco de respeto mutuo y solidaridad recíproca, expresada en la interrelación armoniosa entre diferentes actores de la comunidad escolar” (Ibidem, p. 12).

En los conceptos que se inscriben en el segundo enfoque, se reconocen elementos comunes que en lo general orientan la convivencia hacia una mirada propositiva. En primera instancia, aluden al valor de las interacciones entre los alumnos y puntualizan en el tipo de interacción que se requiere practicar, además, señalan como necesario un compromiso articulado de todos los actores que convergen en un mismo espacio para convivir, lo que representa una condición esencial para la vida social como lo indica el Informe Delors. Al mismo tiempo, consideran la convivencia desde una postura positiva, enfocada a fortalecer habilidades sociales de interacción, basadas en el beneficio social, y, por último, también convergen al señalar el impacto de estas prácticas, en la vida social.

Aunado a ello, en las definiciones de Furlan, Saucedo y Lara, y la que se encuentra en el MLCEH, se encuentran dos características que aportan aspectos puntuales al tema de la convivencia. Por un lado, la primera contribución señala los medios para lograr el tipo de convivencia que se sugiere – diálogo, reciprocidad, valores y respeto-. En cuanto al MLCEH, al significar el término como la capacidad, supone que es una cualidad humana factible de potenciarse.

Sin embargo, ya se mencionó que en la realidad de algunas escuelas primarias mexicanas – por lo menos de la localidad-, se hace evidente que el tipo de convivencia que se gesta en dichas instituciones, difiere de las conceptualizaciones anteriores y en parte, esto dificulta la construcción de una sociedad cooperativa, respetuosa de la diversidad, pacífica y comprometida con el bienestar social. Esta aseveración se constata con un discurso del titular de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (SEPH), quien, en conferencia de prensa,

señaló “La violencia escolar no es un fenómeno generalizado, pero hay lugares donde se repite más, como es el caso de los municipios de Pachuca, Mineral de la Reforma, Tulancingo, Tizayuca, Tula y Tepeji, por lo cual necesario identificarlo para establecer programas de atención” (Andrade, 2017).

En la escuela, y específicamente en el aula, tienen lugar múltiples interacciones entre los alumnos y la forma en que esto se dé, genera un determinado ambiente de convivencia escolar. Así, los estudiantes se relacionan con sus pares motivados por simpatías, necesidades, intereses o por indicaciones ajenas a su voluntad; se agrupan para realizar trabajos escolares, en ocasiones libremente y en otras por organización del profesor. Conversan en torno al tema de clase, pero también de sus experiencias en otros ámbitos sociales, como la familia, actividades en su tiempo libre, el juego, amistades, gustos, deseos, etc.; comparten puntos de vista, pero también los discuten, en ocasiones pelean a causa de interpretaciones erróneas en la conducta o lenguaje del otro; se reconcilian, llegan a acuerdos o incluso fácilmente olvidan el motivo de su enojo y continúan siendo amigos. Asimismo, es frecuente que surjan problemas a raíz de actitudes de burla por alguna situación o característica física de la persona, agresiones verbales y físicas, bromas que rebasan el límite de lo ocuriente y que implican daños a la persona que es objeto de éstas. También compiten por un lugar en el trabajo académico y por aspectos sociales como popularidad, amistades, simpatías, por destacar en habilidades o en el juego, y en todo ello se observan diferentes actitudes en los alumnos, hay quienes se desempeñan sin mayores dificultades y otros que requieren un acompañamiento para superarlas.

Tales condiciones conforman un ambiente de convivencia escolar que se requiere trabajar para fortalecer aquellas circunstancias que lo favorecen e identificar y desalentar las que están afectándolo, pues si bien es cierto, como lo indica Guevara, “el conflicto no es un fenómeno ajeno a la vida sino parte de ella, no podía ser de otra manera, dada la diversidad entre los individuos, cada persona es una historia...” (como se citó en Landeros y Chávez, 2015, p.14), la realidad escolar actual, revela que la atención a los conflictos entre los alumnos implica más que limitarse a portarse bien, respetar o no meterse en problemas, la convivencia vista desde esta perspectiva, no se restringe a reconocer las relaciones entre los alumnos sino comprometerse en interacciones motivadas por un interés mutuo y en trabajo colectivo para

el bienestar común. Como lo mencionan las conceptualizaciones del segundo enfoque anteriormente expuestas, convivir involucra valores de fraternidad, reciprocidad, democracia y solidaridad, y es trabajo de todos colaborar para construir ambientes armoniosos. Para ejemplificar, la necesidad de considerar el tema de convivencia desde una mirada más amplia, se cita una situación observada en el grupo con el que se realiza la investigación.

La mayoría de los compañeros de 5° A, principalmente los hombres, rechazan al alumno Juárez, lo excluyen de sus juegos y conversaciones, hacen alusión a su aspecto físico y aseo personal, señalan su situación académica como mala y mencionan incluso situaciones difíciles de su vida familiar (Observación 3, noviembre 2015):

- Juárez es muy pesado, siempre viene oliendo mal y te escupe cuando habla – comenta Jardines para justificar el por qué no incluyen a su compañero en sus juegos.
- Sus papás nunca vienen, no se interesan por él, yo creo que por eso él no le echa ganas y se la pasa molestándonos a todos con sus groserías – señala Suárez con un poco de empatía hacia su compañero.
- No hace nada en el salón, se la pasa en su butaca y luego llama a los demás para que lo sigan a hacer travesuras – señala López.
- Siempre viene muy sucio, parece que nunca se cambia – afirma Jurado.

Las niñas por su parte -y algunos varones-, se muestran respetuosas hacia Juárez, no lo agreden, se limitan a escuchar lo que los demás le dicen y permanecen en aparente indiferencia. En conversaciones con ciertos estudiantes, al sugerirles la situación de rechazo hacia Juárez, por un lado, la justifican pues según ellos es provocada por la actitud del propio alumno. A otros compañeros, parece que la plática los hace reflexionar –se quedan callados, voltean a verlo, buscan su mirada y se sonríen con él-, expresan:

- No me gustaría estar en su lugar, es algo muy triste – Pérez.
- Yo no lo defiendo, pero tampoco le digo nada – Aguilar.
- Nadie lo defiende, él sólo se defiende con groserías y como es más grande que los demás, si lo puede hacer - Robles.

Con todo esto, desafortunadamente la situación continúa siendo la misma, en el transcurso de las observaciones, Juárez y sus compañeros siguen en la misma dinámica al relacionarse. Lo anterior es importante dentro del enfoque amplio sobre convivencia escolar que se está

desarrollando, pues si bien, se identifican en el grupo alumnos que no agreden a Juárez, tampoco se involucran en defenderlo o apoyarlo, mediante los mecanismos pacíficos como “los procedimientos formativos fundamentales” (SEP, 2011, p. 185) que sugiere el Programa de Estudios de 5° y que desde el deber ser estarían regulando la vida escolar actual. No obstante, al indagar en dicho texto no se encuentra un posicionamiento que promueva estas conductas de apoyo hacia los compañeros en desventaja, se limita a promover respeto, tolerancia, comprensión mutua, la escucha, apertura y considerar las emociones y puntos de vista de los otros.

Es decir, en el ideal, la formación que reciben los niños en términos de convivencia, podría servir para ayudar a los alumnos a desarrollar habilidades sociales al relacionarse de manera más ética, con un compromiso social y contribuir al bienestar de todos los integrantes, en especial de aquellos que requieren de mayor apoyo por alguna condición social. Si desde la oficialidad se discursa que se trabaja para una *convivencia inclusiva, democrática y pacífica*, esto supone que los alumnos no sólo se relacionan, sino que al hacerlo construyen interacciones sociales que favorecen ese tipo de convivencia y las prácticas escolares darían evidencia de ello.

En este sentido, se considera importante que, en las interacciones sociales entre los alumnos se procure fomentar un aprecio hacia los compañeros; desde un enfoque amplio, la convivencia requiere que los individuos al interactuar y resolver sus conflictos, se conduzcan con empatía hacia los sentimientos y necesidades ajenas, proporcionando, por ejemplo, apoyo emocional a quien así lo requiera, y ayudarlo a superar o por lo menos atender situaciones de desventaja, como en el caso de Juárez. El tipo de interacciones que se establecen en la escuela, denotan el modo de ser de la escuela, son la base de la convivencia y la caracterizan.

En estos intentos por conceptualizar el término de convivencia escolar, conviene retomar las nociones que los propios alumnos tienen del mismo. Al dialogar con ellos acerca de lo que significa el concepto, se obtuvieron algunas expresiones como las siguientes: “es como vivir en familia, apoyarse, si uno no puede le ayuda al otro, llevarse bien y tenerse confianza” (alumnos de 5°, observación 5, enero 2016). En estas ideas de los alumnos se perciben dos aspectos: por un lado, que la convivencia depende de ellos, de la forma en que se relacionen

y además que el fin de esto, es procurar el bienestar de todos los compañeros del grupo, saben que convivir implica un compromiso social al reconocer que las acciones propias tienen repercusiones en su entorno. Es cierto que las manifestaciones de los alumnos pueden quedarse sólo en su discurso, sin embargo, es una muestra de lo que aspiran y esto sin duda, representa un avance hacia el logro de una convivencia escolar mejor.

## **2.2 Interacción social**

Así como anteriormente se indicó que la convivencia es inherente al ser humano, ahora se trata de exponer cómo la interacción es un elemento inseparable de la convivencia y esencial en el desarrollo humano, entonces, ¿por qué en el ámbito escolar se le resta importancia en la formación de los alumnos?, incluso se limita a las situaciones de aprendizaje y sólo en los tiempos y espacios autorizados institucionalmente.

En la literatura acerca de interacción, se habla de su importancia en el ámbito educativo, incluso hay diferentes trabajos de investigación (Piaget, 1932; Vigotsky, 1981; Johnson, 1981; Coll, 1984; Cazden, 1991; Meece, 1997, entre otros) que la refieren como una condición esencial para el desempeño académico. No obstante, en la búsqueda de una definición de interacción social en el ámbito de convivencia escolar no se encuentra como tal, pues los trabajos de investigación se orientan más a la importancia de la interacción para la consecución de objetivos académicos. Con todo, los diferentes aportes teóricos que se consultaron, permiten construir una aproximación conceptual propia, para los fines del trabajo que aquí se desarrolla. Goffman, analiza los momentos en que “dos individuos que se encuentran, uno en presencia del otro, concentran su atención en la interacción *cara a cara*, u *orden de la interacción*” (como se citó en Mercado y Zaragoza, 2011, p. 170); en estos encuentros le confiere especial importancia a la “interpretación individual en la ejecución de toda interacción” (Ibidem, p. 161). Desde esta idea, las interacciones implican *conectarse con el otro*, construir vínculos –afectivos y/o cognitivos–, para comunicar eficientemente lo que un individuo requiere de otro. Además, en la postura de Goffman, se percibe al individuo como un ser libre y creativo, capaz de producir y no sólo imitar; el ser humano no está determinado, su actuación está mediada por la interpretación que él hace de

la realidad y por el significado que le asigna a la acción del otro, por lo tanto, es un ser con capacidad para elegir y autorregular su actuación.

Por otra parte, la teoría de Goffman se desvincula del conductismo, pues para el autor, la conducta que se observa sólo es consecuencia y no causa, esta aseveración tiene especial importancia en el tema de convivencia escolar, pues es frecuente que en las interacciones entre los alumnos surjan conflictos y como profesor o padre de familia, se opte por atender únicamente a la conducta manifestada, sin procurar indagar en la causa. Por citar un ejemplo, un estudiante golpea a su compañero y lo que se focaliza -incluso se sanciona-, es la conducta observable *el golpe*, no se tiene cuidado en indagar el motivo, las circunstancias, el pensamiento, sentimientos o incluso la historia familiar y personal del alumno.

Para Goffman, al establecer los encuentros *cara a cara*, es necesario colocarse al mismo nivel del interlocutor y esto es más factible en las interacciones entre iguales, -alumno/alumno-. Tales encuentros, dan muestra de aspectos importantes sobre los procesos cognitivos y socioafectivos; al observar en los alumnos los gestos, movimientos, escuchar e interpretar sus diálogos, participaciones en la clase, es posible comprender mejor su perspectiva acerca de los conflictos con sus compañeros, cómo los resuelven, la forma en que interactúan y en general acerca de cómo se da la convivencia en su grupo.

Así, se concluye este apartado con una construcción personal del término interacción social y para ello se retoma la idea de Goffman (1983): el “orden de la interacción”. Por un lado, se considera que esto requiere de una implicación personal entre los actores de la interacción, involucra también que en estos encuentros *cara a cara*, se adopte una postura prosocial, es decir que se dé una situación comunicativa, con una escucha activa, actitudes de empatía con lo que se piensa, se siente y se necesita y en definitiva, que todo ello se concrete en acciones de ayuda, para compartir y apoyar. Por lo que, personalmente se define a la *interacción social* como ***aquellos encuentros del orden de la interacción, mediados por el contexto social y procesos biológicos, cognitivos y afectivos.***

### **2.2.1 Interacción social en la escuela**

Para dar continuidad a la construcción conceptual del término *interacción social* y enfocarlo al ámbito educativo, en este momento, se retoman los aportes de cinco teóricos que muestran elementos acordes con la perspectiva que se desarrolla en el presente trabajo, sobre la pertinencia de fortalecer las interacciones sociales entre los alumnos, ellos son: Johnson (1981), Vygotsky (1981), Coll (1984), Cazden (2016) y Meece (1997). Si bien ninguno muestra una definición puntual de interacción social y además dedican mayor énfasis en las implicaciones que ésta tiene en el proceso de aprendizaje y no de convivencia escolar, se integran porque presentan argumentos que ayudan a entender tanto el sentido del vocablo que se construye, como su importancia en el contexto escolar.

Johnson hace una crítica a la perspectiva que predomina en las investigaciones psicológicas y pedagógicas, en torno al tema de interacción social, pues tradicionalmente se enfocan en las relaciones profesor-alumno. El autor argumenta que esto es resultado de una visión en la que se considera al profesor como “el agente educativo por excelencia encargado de transmitir el conocimiento y al alumno como un elemento receptor de éste” (como se citó en Coll, 1984, p. 119). También refiere que comúnmente, las interacciones entre alumnos se ven como influencias negativas y perturbadoras en el proceso de aprendizaje, por lo que además de ser consideradas no importantes, se tiende a enfocar la actividad en el aula en la relación profesor- alumno y en el trabajo individual.

Del mismo modo, el autor señala que las relaciones del alumno con sus compañeros, son un aspecto decisivo en “sus procesos de socialización, adquisición de competencias y destrezas sociales, control de sus impulsos agresivos, adaptación a las normas, superación del egocentrismo, relativización progresiva del punto de vista propio, nivel de aspiración e incluso en el rendimiento escolar” (Ídem), este argumento muestra la pertinencia de fortalecer las interacciones desde la escuela pues suponen un apoyo al desarrollo moral y en consecuencia al desempeño en la vida social.

Por su parte Lev Semionovich Vygotsky (1979) en su teoría histórico-cultural o sociocultural, concibe al niño como un ser social, parte de la concepción de que todo organismo es activo y que en éste se dan constantemente interacciones entre lo biológico y

las condiciones culturales. Los postulados de este autor, llevan a estudiar las interacciones entre los compañeros como una influencia positiva y mutua que favorece su desarrollo a través de prácticas de colaboración. En su teoría, afirma que “la interacción social en pequeños grupos o en diadas conduce a un funcionamiento psicológico superior del individuo” (como se citó en Wertsch, 1998, p. 8), es decir, es mediante la interacción con los otros, que las funciones cognoscitivas elementales –biológicas-, se transforman en funciones psicológicas de orden superior –sociales y culturales-. Vygotsky no sólo reconoce la importancia de las interacciones entre los alumnos como una estrategia que favorece principalmente su desarrollo cognitivo, sino que además señala que son su esencia, pues es mediante la interacción con los otros, que el ser humano conoce, adquiere e internaliza su cultura y formas de convivir socialmente.

En cuanto a Coll, presenta la noción de interactividad en el contexto de prácticas educativas escolares y la precisa como: “expresión acuñada para designar la articulación de las actividades del profesor y de los alumnos en torno a un contenido o tarea de aprendizaje” (Coll et al., 1992, p. 191), la cual hace referencia a una postura tradicional en la que sólo se reconocen las interacciones verticales maestro-alumno. El mismo autor coincide con Johnson respecto a la importancia de las interacciones entre los alumnos, agrega que no es suficiente *permitir* que interactúen para obtener resultados favorables, es preciso además, considerar la naturaleza de la interacción, por lo que el autor recurre a algunas investigaciones en las que se ponen a prueba diferentes modelos de organización entre alumnos en actividades de aprendizaje y concluye que la “organización cooperativa es superior a la competitiva e individualista, en cuanto al logro de rendimiento y productividad de los participantes” (Coll, 1984, p. 122).

Esto lleva a pensar en la necesidad de integrar al quehacer en el grupo y de manera permanente, el trabajo en equipo, pero con las consignas de cooperación, solidaridad y el logro común. En las sesiones que se observaron, se registraron situaciones en las que los alumnos se reúnen para trabajar en equipo, al respecto, algunas actividades y actitudes que se dieron fueron las siguientes: uno o dos integrantes toman las decisiones, cada alumno cumple únicamente con lo que le corresponde y no más -aunque el compañero requiera ayuda-, los alumnos permanecen en espera mientras terminan los demás, reparten lo que cada

uno debe hacer pero incluso, en ocasiones el trabajo lo hacen en casa y ya lo llevan completo. En consideración de lo anterior, este trabajo en equipo favorece poco las interacciones sociales entre los alumnos.

Por otro lado, Cazden (2016), señala que los alumnos como seres sociales, participan en variadas interacciones, pero es en las relaciones que establecen con sus iguales donde son libres de adoptar y cambiar roles, pueden dirigir, sugerir, preguntar, contestar, etc., sin embargo, la organización social en las escuelas se reduce a ambientes masificados, donde lo que impera es el control del profesor hacia los alumnos, los roles son establecidos y normados por la institución y las pocas interacciones que surgen son en términos académicos. La autora retoma a Piaget (1950), quien señala que mediante la interacción se supera el egocentrismo, pues mediante la confrontación de diferentes puntos de vista, el alumno reconoce que hay otras maneras de pensar y esto hace evidente la importancia de las interacciones entre los alumnos para su desarrollo afectivo y para una mejor convivencia.

Cazden hace también, un análisis de otras investigaciones que acreditan la importancia de estudiar las interacciones, y de manera independiente expone el beneficio de “la ayuda espontánea” (Cazden, 2016, p. 230). Respecto al primer planteamiento, señala que las conversaciones entre iguales aportan beneficios tanto en el desarrollo cognitivo como social, por lo que es necesario atender lo que los alumnos tienen que decir acerca de su experiencia escolar. En el trabajo de investigación, se dedica especial atención, precisamente a los diálogos que establecen los alumnos, mediante la escucha de éstos, se conoce parcialmente qué piensan y sienten, sus argumentos permiten entender mucho de sus interacciones. En cuanto a la *ayuda espontánea*, en *La interacción entre iguales: influencias contextuales*, señala, que este tipo de interacciones entre los alumnos, puede equipararse a las actitudes prosociales. Este concepto de ayuda remite a interacciones sociales de colaboración y amabilidad entre los alumnos, lo que empata con la perspectiva prosocial del presente trabajo. Por su parte, Meece (2000) y Vygotsky (1979) parten de reconocer que el niño es un ser social y que antes de entrar a la escuela, en la familia ya ha iniciado su proceso de socialización, con todo, es la institución escolar, un campo ideal para practicar y mejorar dicho asunto. La autora señala también, la importancia de las interacciones sociales entre los alumnos, enfocándose más a los beneficios de éstas en el desarrollo afectivo y social. La

importancia que Meece atribuye a las relaciones entre compañeros, es porque las considera más igualitarias y equilibradas que las relaciones con adultos, en éstas los niños tienen la oportunidad de probar distintos roles e identidades, obtienen una retroalimentación de sus iguales, aprenden a tomar decisiones y a resolver conflictos sin intervención del adulto.

En este mismo sentido, de reconocer las relaciones positivas entre compañeros, Sullivan (1953, [como se citó en Keenan & Evans, 2009, p. 284]) indica que una de las funciones de la amistad es “bolster the child’s feelings of self-worth and importance”, reforzar la autoestima e importancia en los niños. En este sentido, algunos alumnos de 5° A señalan “además de jugar, parte del tiempo que pasamos juntos, lo ocupamos para platicar de nuestros problemas en la escuela y en casa, y también nos damos consejos para sentirnos mejor” (Observación 7, enero 2016).

Por otra parte, en los grupos escolares podemos encontrar en los extremos, alumnos con cierta popularidad y algunos que frecuentemente son rechazados, lo que se explica como consecuencia de poseer o no la competencia social, es decir, la “capacidad para interactuar positivamente con los otros” (Meece, 2000, p. 298). Los alumnos populares tienden a ser amistosos, serviciales, cooperativos, de buen carácter, sensibles, destacados y obedientes, lo que los lleva a establecer relaciones satisfactorias con adultos y niños. Por el contrario, los alumnos que son rechazados, tienen poca habilidad social para interactuar con los otros, iniciar relaciones positivas y resolver conflictos; son considerados desatentos, rechazantes, amenazantes, hostiles, desordenados, inspiran antipatía y en general presentan un comportamiento antisocial (Cairns y Cairns, 1994 [como se citó en Meece1997]).

Ante tales circunstancias, Berndt y Keefe (1992); y Epstein (1983), señalan que las estrategias predominantes para atender las problemáticas escolares, son las *directivas*, pero que éstas lejos de ayudar, limitan al niño para que establezca relaciones sociales de apoyo; por lo que Meece (Ídem) sugiere el uso de estrategias mediante las cuales se favorezcan las interacciones entre los alumnos, tales como el juego, el aprendizaje cooperativo y la tutoría. A través de estas actividades, la autora supone que se favorecen actitudes positivas no sólo para el logro académico sino además para el desarrollo afectivo, entre las que sobresalen las acciones de ayuda, de cooperación y para compartir.

En función de lo anterior, se sabe que las interacciones entre los alumnos suponen un beneficio tanto en el plano cognitivo como en el socioafectivo. Vistas así, las *interacciones sociales* entre los alumnos pueden potencializarse desde el aula, para la creación de ambientes de convivencia escolar más formativos, que incluyan la empatía, la ayuda recíproca, la solidaridad y un interés real por conocer las necesidades, inquietudes y puntos de vista diferentes. Al mismo tiempo es imperioso reconocer a los alumnos como seres activos, reflexivos y sociales; integrar la interacción como algo inherente al desarrollo humano, en lugar de censurarla o controlarla.

Como se puede advertir, los autores citados coinciden en considerar la importancia de las interacciones entre alumnos, un factor de suma relevancia, esencialmente para el desarrollo cognitivo. Johnson, Meece y Cazden, dedican más énfasis en la pertinencia de promover las interacciones a favor de un desarrollo moral; Vygotsky señala la importancia de las condiciones culturales, lo que supone que las interacciones pueden ser una práctica que se promueva en los espacios escolares. Por su parte Coll, hace un planteamiento que puede tener un impacto directo en los salones, pues en sus investigaciones señala que es la “organización cooperativa” la que más favorece las actividades de aprendizaje, y este sustento se puede trasladar a las interacciones sociales en función de convivencia. Aunado a ello, Cazden y Meece, mencionan que el tipo de interacción ente pares, es muy benéfico para los niños, pues éstas les facilitan construir relaciones más igualitarias; Meece, detalla que, de esta manera los alumnos también tienen la posibilidad de aprender a resolver sus conflictos sin depender de la intervención de los adultos.

Así, desde el fundamento teórico que se expuso, se identifican ciertas características en las interacciones, mismas que según la perspectiva prosocial que se sugiere en este trabajo, podrían estar cualificando las interacciones sociales entre los alumnos para construir ambientes de convivencia escolar con peculiaridades similares. A saber, las propiedades que se identifican en las interacciones son: esenciales a las relaciones humanas, tienen una influencia positiva y recíproca, prácticas de colaboración, son igualitarias y equilibradas, de ayuda espontánea, amistosas, serviciales, satisfactorias y favorecen el desarrollo moral.

Para concluir, el tema de convivencia escolar genera cada vez más interés, principalmente de los actores involucrados –autoridades educativas, padres de familia, probablemente alumnos-

y por lo mismo, adquiere un lugar importante en la política educativa, incluso de acuerdo a Arias, Bazdresch y Perales, se considera un aspecto que define la calidad en educación pese a que en las prácticas escolares continúa en un segundo plano por debajo de los aprendizajes académicos. Aún más, estos autores expresan que “se hace cada vez más evidente la necesidad de visualizar la calidad de la educación en referencia a las interacciones que en la escuela tiene lugar” (2014, p. 16), ya anteriormente se mencionó que las interacciones cualifican la convivencia escolar. Retomando la definición de interacción que se incorporó en el apartado anterior y con fundamento en lo que hasta aquí se expuso, el concepto se amplía, por lo que, desde el propio punto de vista, **la interacción social en el ámbito escolar se entiende como aquellos encuentros entre alumnos del orden de la interacción mediados por las normas escolares y limitados por los procesos biológicos, cognitivos y afectivos de los alumnos.**

### ***2.3 Características físicas, sociales y psicológicas de los alumnos en 5° de primaria***

Se recordará que en este capítulo se desarrollan los conceptos centrales del trabajo de investigación, hasta el momento se ha conceptualizado: convivencia escolar e interacción social, antes de pasar al siguiente, se presentan las interacciones sociales entre alumnos de 5° para nutrir el concepto de interacción social. Para ello, primero es necesario caracterizar a los individuos que se consideraron en el estudio y así conocer desde la teoría, lo que corresponde a los niños en esta etapa, para lo cual se recurre a los estadios de Piaget (1932), Kohlberg (1972) y a los estadios de *razonamiento prosocial* de Eisenberg (1979). Cabe aclarar que esta caracterización no pretende clasificar a los alumnos, sino presentar un panorama más completo de ellos desde la esfera cognitiva, social y afectiva.

Conforme a las observaciones realizadas en el grupo, se encuentra que se trata de niños y niñas entre 10 y 11 años de edad, en transición de la infancia a la pubertad, con cambios físicos, intelectuales y emocionales; etapa en la que aumenta la necesidad de relacionarse e identificarse con sus pares y esto ayuda para fortalecer las interacciones sociales, mediante actividades colectivas y el trabajo en equipo (Programa de Estudios, 2011). Socialmente, en este periodo afianzan el respeto y la responsabilidad a través de explorar y aceptar su cuerpo,

pero al mismo tiempo reconocen y comprenden las diferencias físicas y afectivas entre ellos y los demás, de acuerdo al Programa de Estudios:

Este momento representa una oportunidad para fortalecer la formación de valores y favorecer una mejor relación con sus compañeros, así como para contribuir en la construcción de un autoconcepto y una identidad corporal basadas en la valoración de sí mismos, del autocuidado y en una autoestima cada vez más sólida. (Programa de Estudios, 2011, p. 436).

Casi al final de esta etapa, tienen un pensamiento abstracto más avanzado y esto les ayuda a comprender y modificar las reglas de los juegos, por lo que, si se les proporciona las condiciones necesarias para la participación y colaboración, se mostrarán creativos, con iniciativa para expresarse, planear y desarrollar actividades de manera más autónoma. Su actuación aún está orientada por criterios éticos centrados en la satisfacción personal, aunque también muestran actitudes de empatía ante las necesidades y problemáticas de los demás, por esto mismo, es frecuente que ambos intereses entren en conflicto que suelen ser negociados mediante acuerdos basados en la reciprocidad *yo te doy, tú me das*, más que en la empatía.

De acuerdo a Kohlberg (como se citó en Barra, 1987), los niños en esta etapa se encuentran en el *estadio instrumental o individualista*; muestran la capacidad de identificar los intereses de los demás sólo en la idea de que cada uno debe trabajar para el logro de los suyos, por lo que consideran poco la idea de intereses colectivos. El tema de las reglas en esta etapa, se encuentra también en construcción, pues consideran su importancia, pero en la medida en que éstas surjan de los propios intereses y no como reguladoras de la convivencia social; así, según Piaget (1932), la noción de justicia para ellos, implica que todos reciban un trato igualitario sin considerar circunstancias especiales. De manera progresiva, los individuos avanzan hacia una comprensión de la realidad más objetiva y no tan literal en el manejo de sus emociones y en la comprensión de las reglas de convivencia social, por lo tanto, el trabajo en equipo es uno de los medios para lograr avance en la internalización de las mencionadas normas sociales.

En el aula donde se realizaron las observaciones, los alumnos se relacionan principalmente con sus pares, motivados por situaciones académicas, afectivas y recreativas; se conducen por las indicaciones en clase en función del aprendizaje, pero no exclusivamente, los alumnos

también se desplazan por el aula interactuando con sus compañeros, espontánea e *ilícitamente* -procurando escapar de la mirada del docente, para evitar ser reprendido o incluso sancionado-. Se observó también que, mediante acciones, gestos y diálogos, interactúan para afianzar lazos de amistad, negociar acuerdos, discutir puntos de vista, comentar, comparar y preguntar acerca del trabajo que realizan, convencer al *otro* para jugar, solicitar apoyo, préstamo de útiles, compartir experiencias familiares, escolares, gustos, etc. Ante la variedad de interacciones, el otro compañero -interlocutor- hace una interpretación y responde activamente con agradecimiento, simpatía, mostrando acuerdo, solidaridad, aceptación, comprensión, inconformidad, enojo; pero en ocasiones debido a interpretaciones incorrectas, surgen conflictos como dejarse de hablar, cambiar de amistades y en escasas ocasiones agresiones verbales o físicas.

Al respecto, de acuerdo con la postura teórica del *interaccionismo simbólico* de Cooley, Mead y Blumer (2003) y lo que se observó en el aula, se sabe que la forma de responder ante una determinada acción, en cierta medida depende de la interpretación que un individuo le da a lo manifestado por otro, en éste sentido, se reconoce que en las *interacciones sociales*, el actuar del individuo no está previamente establecido, pues tiene la posibilidad de responder críticamente, haciendo una valoración de la situación, mediante procesos de razonamiento moral y cognitivo.

Es importante aclarar que si bien, el enfoque del trabajo es socioeducativo y no psicológico, sólo se incluyen los aportes de Piaget y Kohlberg, con el fin de rescatar lo que estos autores señalan en torno a las características de los alumnos de acuerdo a su etapa de desarrollo, para ayudar a explicar la forma en que interactúan los individuos en este periodo. Piaget estructura el proceso en su *Modelo de desarrollo moral*, basándose en la diferenciación que gradualmente el niño va adquiriendo respecto de las reglas; y Kohlberg, en su *teoría de desarrollo moral*, mediante dilemas morales, se interesa en los procesos del pensamiento presentes en el razonamiento moral.

De acuerdo con Piaget (como se citó en Villegas, 1998), el niño avanza progresivamente de una etapa de *heteronomía* a una segunda que denomina de *autonomía*. En la primera, las reglas son dictadas externamente y no pueden cambiarse, el niño evalúa las situaciones morales en términos de consecuencias físicas y objetivas, piensa que toda acción fuera de la

regla debe ser castigada. A partir de los 7 años conciben la *sanción expiatoria*, dirigida a reparar las consecuencias del acto y esto representa la transición a la segunda etapa de *autonomía*, cuando el niño se da cuenta gradualmente que las reglas son acuerdos creados por personas para ayudar y protegerse unas a otras; por lo tanto, obedecer es una decisión autónoma de cooperar con los demás y reconocer las intenciones en la actuación de los otros. En las charlas con los alumnos de 5°, se identifica que son capaces de cooperar en la construcción consensuada del *Acuerdo de convivencia del aula*, al mismo tiempo lo reconocen como una forma para convivir mejor con sus compañeros, en sus palabras: “al inicio del año, entre todos junto con el profesor, hacemos el Acuerdo para que sepamos cómo portarnos y qué pasa si no cumplimos con las reglas, y esto nos ayuda porque cuando hay un problema, en el acuerdo ya dice lo que pasa” (Aguilar 5°, observación 13, marzo 2016). No obstante, en algunos alumnos se observa que lo anterior es sólo en el discurso, pues en la práctica frecuentemente incumplen las reglas o también recurren a ellas, cuando algún compañero se comporta contrario a lo que establece el reglamento, y lo acusan por considerar que su conducta vulnera los acuerdos. En la mayoría de los casos, respetan las normas sólo en presencia de una autoridad de la escuela y para su beneficio, es decir cuando no les implica una sanción. También se observó que otros compañeros -en su mayoría alumnas-, presentan una actitud más pasiva y de obediencia hacia las reglas; al dialogar con ellos, se identificaron dos situaciones: algunos reconocen -como lo señala Piaget-, que este respeto es en función de las “consecuencias físicas” que sus actos pueden tener y sólo unos cuantos alumnos se comportan y discursan sobre la importancia de respetar las reglas porque “eso nos ayuda a que convivamos mejor, seamos amigos y aprendamos más” (Duarte 5°, observación 13, marzo 2016).

En cuanto a la *teoría del desarrollo moral de Kohlberg* (1972), ésta se sitúa en el enfoque cognitivo-evolutivo, tiene sus bases en la teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget; ambos estructuran estadios de desarrollo basados en la progresión del respeto de las reglas sociales. Mediante su enfoque, Kohlberg explica que “la moralidad no es simplemente el resultado de procesos inconscientes o de aprendizajes tempranos, sino que existen principios morales de carácter universal, que no se aprenden durante la primera infancia, y son producto de un juicio racional maduro” (Barra, 1987, p. 9). De esta manera, establece tres niveles de

desarrollo moral que definen enfoques de problemas morales y dos estadios que enuncian criterios por los que el sujeto ejerce su juicio moral en cada nivel, que explica de la siguiente manera:

- ♣ Nivel pre-convencional (egocéntrico, antes de los 9 años)
  - Estadio 1. *Moralidad heterónoma*: punto de vista egocéntrico.
  - Estadio 2. *Individualismo, fines instrumentales e intercambios*: perspectiva individualista.
- ♣ Nivel convencional (social, adolescentes y algunos adultos)
  - Estadio 3. *Expectativas interpersonales mutuas y conformidad interpersonal*: perspectiva del individuo en relación con otros individuos.
  - Estadio 4. *Sistema social y conciencia*: diferencia el punto de vista de la sociedad, de acuerdo a motivos interpersonales.
- ♣ Nivel post-convencional (moral, pocos adultos)
  - Estadio 5. *Contrato social o utilidad y derechos individuales*: perspectiva anterior a la sociedad.
  - Estadio 6. *Principios éticos universales*: perspectiva de un punto de vista moral del que parten los acuerdos sociales.

En la teoría de Kohlberg, el avance en el desarrollo moral depende de las habilidades para adoptar diferentes papeles, del pensamiento abstracto y de las experiencias de socialización, por lo que los estadios no son universales, incluso reconoce que algunos adultos no alcanzan el tercer nivel. De acuerdo a esta teoría, algunas características emocionales y actitudinales de los alumnos observados, corresponden a los estadios 2 y 3, es decir se identifica que ciertos alumnos se sitúan en la perspectiva individualista, la mayoría consideran el punto de vista de los demás y sus sentimientos, reconocen situaciones de desventaja en sus compañeros, en las que se requiere de su apoyo o por lo menos “ponerse en sus zapatos” (Mayté 5°, observación 3, noviembre 2015), pero esto se da más en el nivel discursivo que en la acción cotidiana. Es necesario puntualizar que lo anterior se expresa con fundamento en las observaciones que se realizaron al grupo de 5°, lo cual no implica que las características expuestas correspondan a la generalidad de los alumnos, pues se reconoce que esto es sólo una aproximación para conocer su cotidianidad escolar. Además, se consideraron las aportaciones del Programa

de estudios, así como a los dos autores citados, pues en ello se encuentran elementos para caracterizar a los alumnos que se investigan, lo cual ayuda a entender las interacciones sociales que se dan entre ellos.

En esencia, tanto Piaget como Kohlberg, construyen su teoría a partir de establecer estadios progresivos para explicar el desarrollo moral de los niños, en función del posicionamiento de éstos, respecto de las reglas sociales; señalan que los niños evolucionan para conducirse gradualmente de manera más autónoma y menos centrada en los propios intereses. Asimismo, de acuerdo a ambos y al Programa de Estudios, se puede decir que los alumnos de 5° de primaria se encuentran en un proceso de transición, con diferentes cambios que permean la forma de interactuar con sus pares. El progreso en el desarrollo moral supone que el alumno gradualmente puede mejorar sus relaciones en tanto tenga la oportunidad de practicar interacciones de respeto, responsabilidad, afectivas, creativas y autónomas; además, que motiven la participación en actividades colectivas, la promoción del autocuidado y el fortalecimiento de la autoestima, la aceptación, comprensión, su capacidad crítica, de empatía y solidaridad, considerando las circunstancias especiales de otros.

### **2.3.1 Estadios de razonamiento prosocial**

Finalmente, en esta parte se presentan los *cinco estadios de razonamiento prosocial*, contruidos por Eisenberg, pues al igual que las teorías previas de Piaget y Kohlberg, contribuyen a la caracterización de los alumnos. De acuerdo a Eisenberg, se reconoce que la práctica de acciones prosociales, implica una vinculación con el desarrollo del individuo y considera estadios que empatan el desarrollo cognitivo con el moral, por lo que parece pertinente incluirlos, sin olvidar que éstos no tienen un carácter prescriptivo.

Cinco Estadios de *razonamiento prosocial* (en Mestre, 2004):

- ♣ Nivel hedonista y pragmático: corresponde a edades de entre 3 y 7 años, aproximadamente, se valoran las consecuencias para uno mismo frente a supuestos morales de ayuda al prójimo "no ayudaría porque si no yo pasaría hambre".

- ♣ Nivel necesidades del otro: corresponde a edades de entre 3 y 7 años, tendencia a pensar en las necesidades de los otros, aunque entren en conflicto con las propias, "bueno, ellos lo necesitan".
- ♣ Nivel aprobación social: corresponde a las edades de primaria y secundaria, actúan en función de las representaciones sociales de aceptación o reprobación de otros para justificar su acción, ya sea ayudar o no ayudar, "a él le gustaría que le ayudara".
- ♣ Nivel ayuda empática: corresponde a finales de primaria y secundaria, reflejan un razonamiento fundado en sentimientos, "me sentiría mal si no le ayudo".
- ♣ Nivel de valores interiorizados: corresponde a una minoría de alumnos de final de secundaria, el razonamiento moral surge de los valores, normas y responsabilidades morales individuales. Valoran la dignidad, la igualdad y el derecho igual para todos, "me sentiría mal si no ayudo porque va en contra de mis valores personales".

En los estadios de Eisenberg se distinguen variables personales en función de aspectos como valores, cultura, hábitos, influencias, etc. y además una progresión de aprendizaje social, de razonamientos y sentimientos. Siguiendo a Eisenberg y por las observaciones realizadas, el razonamiento prosocial de los alumnos de 5° de primaria, se puede ubicar en el tercer y cuarto estadio, de aprobación social y ayuda empática, respectivamente. Por un lado, tienen claro que hay actuaciones que son socialmente aceptables y otras no, aunque en la práctica en ocasiones se olvidan y actúan, por ejemplo, de manera agresiva. Además, tienen una gran capacidad para mostrar empatía pues al menos en su discurso, expresan sentimientos e ideas empáticas y de ayuda considerando situaciones especiales de sus compañeros, como lo muestra el siguiente ejemplo “me meto y la defiendo porque es mujer y me importa que la vayan a lastimar, a él, no me importa lo que le pase”, (López 5°, observación 8, enero 2016). En resumen, Eisenberg al igual que Piaget y Kohlberg, construye estadios en los que empata el desarrollo moral con el cognitivo; identifica en los individuos un proceso que va de lo externo a la internalización. Por su parte, Piaget considera un tránsito gradual de la heteronomía a la autonomía; Kohlberg describe el proceso como un paso del nivel individualista al convencional en cuanto al respeto de las reglas sociales. Por último,

Eisenberg identifica que el desarrollo moral del individuo pasa de la aprobación social a la ayuda empática, motivada más por una convicción personal para proporcionar ese apoyo.

Puntualizar los anteriores estadios, implica en la práctica, reconocer y favorecer que los alumnos interactúen, dialoguen entre ellos, asuman diferentes posturas y conciben puntos de vista distintos al propio para, de esta manera, abrirse a etapas de pensamiento superiores, lo que involucra una progresión en su desarrollo moral y esto a su vez, posibilita construir mejores ambientes de convivencia escolar.

#### **2.4 La prosocialidad en el ámbito educativo**

En el primer apartado se discursa sobre convivencia escolar, dado que es el tema generador; en el segundo, se abordan las interacciones sociales entre alumnos de 5° de primaria para conocer el tema planteado en un grupo específico. Ahora corresponde exponer la perspectiva prosocial para analizar las interacciones dentro de la convivencia en las escuelas.

El vocablo *prosocialidad* puede resultar poco conocido, pero como práctica, forma parte de lo cotidiano no sólo de la vida escolar sino incluso del ámbito social. Si bien, se reconoce que la *prosocialidad* es una expresión cuyo origen se encuentra en el campo disciplinar de la psicología, en el presente trabajo se le retoma para integrarlo al ámbito educativo como una posibilidad para analizar el tema de convivencia escolar en el contexto actual. En este sentido, es pertinente aclarar que se remite al fundamento psicológico de la *prosocialidad*, como una base sólida que proporciona vasta información sobre las implicaciones psicológicas en los procesos mentales que subyacen a las conductas *prosociales*, sin embargo, ampliar dicho sustento teórico no es el objetivo del trabajo, sino integrar la perspectiva *prosocial* al tema de convivencia escolar.

La *prosocialidad* es un término que se ubica en los enfoques de tipo amplio y propositivos; su origen se encuentra en la psicología social de Nancy Eisenberg, -pionera y principal exponente del tema-. La autora considera la *conducta prosocial*, como un “comportamiento voluntario que pretende beneficiar a otro” (1999), señala, por ejemplo: el compartir, ayudar o confortar.

En el ámbito educativo, Cirera, Escototrín & Roche (2008) integra la idea de *prosocialidad* como una forma para mejorar los ambientes de trabajo, y esto es precisamente lo que se sugiere en esta investigación: mostrar, cómo a través de fortalecer las interacciones sociales entre los alumnos desde una óptica *prosocial*, se pueden optimizar los ambientes de convivencia escolar actual. Es pertinente puntualizar que lo anterior, no significa que éste sea un proyecto de intervención, sino un fundamento teórico y empírico para evidenciar su pertinencia en las prácticas educativas.

Se puede ver cómo las conductas *prosociales* son acciones presentes en cualquier tiempo y espacio; es decir, actuar en beneficio de los demás, proporcionar ayuda, apoyo, consuelo, compartir, son prácticas cotidianas. Moñivas es uno de los teóricos que investiga el tema de la prosocialidad y encuentra que tradicionalmente las Ciencias Sociales se enfocaron al estudio de las “*conductas negativas*” (1996, p. 125). Es en la época de los 70’s, que se inicia el interés por analizar las *conductas positivas*, a partir de agresiones y asesinatos de personas ante la presencia indolente de los espectadores; motivado por esto, surgen estudios con dos finalidades: potenciarlas desde la infancia y prevenir las conductas disruptivas. Esto se ubica dentro de la *Psicología positiva o salugénica*, según la cual, “propone investigar los comportamientos humanos no en términos de déficit o síntomas sino desde una mirada focalizada en las fortalezas y capacidades intelectuales, psicosociales y emocionales de los sujetos humanos” (Keyes & Haidt, 2003, como se citó en Urquiza y Casullo, 2005, p. 298), y esto es la esencia del trabajo de investigación, se pretende mirar la convivencia escolar, desde lo propositivo y formativo para los alumnos, como lo sugieren las conductas *prosociales*.

El concepto de *prosocialidad*, tiene un carácter polisémico, no hay un consenso en su definición y es investigado desde diferentes variables tanto cognitivas como emocionales. Sin embargo, de acuerdo a la profesora Mestre, de manera amplia se puede entender que la conducta *prosocial* “facilita las interacciones positivas con los otros, incluyendo la ayuda, compartir, colaborar o apoyar a otra persona, además es un factor de protección ante la conducta agresiva” (Mestre, 2006, p. 203).

Algunos conceptos que ayudan a explicar la *prosocialidad*, se encuentran en la investigación realizada por Auné, et. al. (2014, p. 22), en la que presentan un panorama actual del tema de

la conducta prosocial e inician por integrar algunos conceptos que retoman de los siguientes autores. Los comportamientos *prosociales* “son intentos de satisfacer la necesidad de apoyo físico y emocional de otra persona” (Benson, et al., 2006, Catalano, et al., 2004). También se entienden como “conductas voluntarias (Eisenberg & Fabes, 1998) que se adoptan para cuidar, asistir, confortar y ayudar a otros” (Caprara, Steca, Zelli & Capanna, 2005). Dos conceptos más, de acuerdo a Olivar (1998) “la conducta *prosocial* es un comportamiento que favorece a otra persona, grupos o metas sociales y aumenta la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de las personas o grupos implicados”; finalmente, González Portal (2000) define a la conducta *prosocial* como “una conducta social positiva con o sin motivación altruista”.

Como se aprecia, los conceptos anteriores, presentan ciertas afinidades entre sí. Convergen al señalar que la prosocialidad se orienta a procurar de manera voluntaria, un beneficio físico o emocional hacia los demás, con una visión de reciprocidad positiva y solidaria. Por otro lado, más que diferencias, estos conceptos se complementan de la siguiente manera. El trabajo de Cirera, Escotorín & Roche, reconoce a las conductas prosociales como un mecanismo para mejorar los ambientes de trabajo —en este caso, la convivencia escolar—; Moñivas y Mestre, les conceden la facultad de prevenir la conducta agresiva y en especial Mestre, indica que facilitan las interacciones positivas. Por lo anterior, la prosocialidad se observa en comportamientos y actitudes voluntarios, positivos, benéficos, empáticos, de prevención, solidarios y recíprocos.

Con fundamento de lo anterior, como propuesta personal y para este trabajo, se define a la ***prosocialidad como una habilidad social para establecer interacciones voluntarias y positivas, que proporcionen un beneficio a los demás, con o sin motivación altruista y en búsqueda de una convivencia de reciprocidad positiva, para mejorar la convivencia escolar con un enfoque formativo.*** En esta definición se integran los tres elementos sustanciales que conforman el trabajo de investigación: *convivencia escolar, interacción social y prosocialidad*.

En el ámbito educativo, la perspectiva de *prosocialidad* tiene la posibilidad de potenciarse para ayudar a la atención de las situaciones disruptivas entre los alumnos. La definición

anterior, remite a una *habilidad social*, que puede ser adquirida, practicada y fortalecida en los espacios escolares e implica también *interacciones voluntarias y positivas*, esto supone una motivación personal para realizar acciones de ayuda, apoyo y para compartir, sin importar que haya o no estimulación externa como el reconocimiento social. Por último, la definición que se construye, hace referencia a *una convivencia de reciprocidad positiva*; a partir de lo antes dicho, es posible pensar que la prosocialidad puede ser potenciada de manera que se construyan relaciones de correspondencia, no por simple compromiso social sino por una motivación de *corresponder bien con bien*.

### **2.3.1 La prosocialidad como habilidad social**

Según Monjas, hablar de habilidades sociales resulta un poco confuso pues existen múltiples conceptos que se vinculan o hacen alusión a las mismas; entre dicha variedad de términos, está el de *habilidades de interacción social* que se relaciona con el presente trabajo de investigación. Esta autora, las define como “las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria” (1993, p. 29), agrega además que una habilidad es una conducta aprendida. A partir de tal aseveración, se entiende que la prosocialidad, es una forma de interacción y una habilidad social que, de acuerdo a Monjas, se traduce en conductas aprendidas, y plantea la posibilidad de ser adquirida y ejercitada; y el aula representa un espacio propicio para ello, ya que tiene condiciones para interactuar de manera que se fortalezcan habilidades sociales como las interacciones entre pares desde una perspectiva prosocial.

En suma, como se indicó en el inicio de este capítulo, conceptualizar los tres elementos centrales del trabajo de investigación es importante para entender desde qué enfoque se aborda el tema de convivencia escolar en este documento. Así, la construcción conceptual que se hizo, permite una mirada amplia para abordar y analizar la convivencia escolar en función de las interacciones sociales entre alumnos desde una perspectiva prosocial.

Inicialmente se identificó que, en ciertos espacios escolares, existen dificultades para convivir (desde un significado amplio de lo que esta acción implica y que se explicó en el capítulo) y mediante este trabajo de investigación se pretende analizar cómo las interacciones

sociales entre los alumnos, influyen en el tipo de convivencia que se construye. Más aún, ante las dificultades en dicho contexto, se sugiere instaurar formas de interacción prosociales, que implican no sólo el respeto sino, además, el interés hacia el otro con quien se convive y que esto trascienda a todos los ámbitos sociales en que participan los alumnos.

Se reconoce que, en este tema, la política educativa nacional y local implementa acciones para atender dificultades en la convivencia, seguridad y violencia escolar (Zurita, 2014). Específicamente, en el currículum oficial mexicano, para abordar tales circunstancias se propone la práctica de mecanismos pacíficos y formativos como el uso del diálogo, la negociación de conflictos y la empatía (Programa de Estudios, 2011); el establecimiento de relaciones de respeto reguladas por leyes en los diferentes niveles de gobierno, y Acuerdos de convivencia escolar (MLCEH). Sin embargo, la situación continúa y si bien se reconoce que es una situación vinculada a la dinámica de otros ámbitos -familia y contexto social en general-, no deja de ser un aspecto imprescindible de atender desde el quehacer escolar.

En función de las circunstancias anteriores, se piensa que promover interacciones de respeto, tolerancia y paz entre los alumnos, ya no es suficiente; por ello se sugiere abordar la temática, desde el enfoque de la prosocialidad, pues éste implica la práctica de interacciones sociales de reciprocidad positiva para el logro de un beneficio social con el compromiso ético del bienestar colectivo.

Por último, el tratamiento que aquí se le da a la situación de *convivencia escolar* identificada, es a partir de mostrar las interacciones escolares de los alumnos, haciendo un análisis de éstas, desde la *prosocialidad*. Por lo expuesto anteriormente, considerando el sustento teórico y las expresiones de los alumnos, en lo personal y para este trabajo de investigación, se considera a la convivencia escolar como ***las interacciones prosociales que se establecen entre los alumnos mediante una visión de comunidad, para la construcción de espacios escolares de igualdad y fraternidad, con el compromiso ético de trabajar hacia el bienestar de todos los integrantes.***



### CAPÍTULO 3 FORMAS DE INTERACCIÓN SOCIAL CON IMPLICACIONES PROSOCIALES, ENTRE ALUMNOS DE 5° DE PRIMARIA

Previo a continuar presentando el trabajo de campo, conviene recordar el contenido de los dos capítulos anteriores. En cuanto al primero, en el recorrido histórico del tema de convivencia escolar se encontró un principio pedagógico que se relaciona con la perspectiva del trabajo: el bienestar común. En el segundo, se conceptualizaron tres términos esenciales en esta investigación: *convivencia escolar*, *interacción social* y *prosociedad*. En este tercer capítulo, se recupera lo anterior para analizar desde una mirada prosocial, las interacciones sociales entre los alumnos del grupo observado.

Como ya se ha mencionado anteriormente, es un grupo de 5° de primaria; dicha elección fue fundamentalmente, porque en la edad escolar “se están desarrollando las habilidades sociales positivas” (Rujano, 2014, p. 13), y especialmente el periodo en que se encuentran estos alumnos, representa un momento coyuntural en su desarrollo personal, ya que se encuentran en un proceso de “transición entre la infancia y la pubertad” (SEP, 2011, p. 435). Los alumnos de 5° son niños con cambios físicos, intelectuales y emocionales, en construcción de su sentido de pertenencia a un grupo. Además, consolidan la noción de respeto y responsabilidad, atención a la diversidad, muestran mayor conciencia de sí, comprenden mejor las reglas y al mismo tiempo se vuelven más creativos y capaces de negociar. En su formación ética, aún se encuentran en una etapa individualista, pero también son capaces de identificar las necesidades de los demás, avanzan progresivamente en el manejo emocional y de las normas para la convivencia (Ibidem, p. 437). Si bien, la naturaleza de esta etapa, tiene algunas limitaciones como el individualismo y la noción no diferenciada de justicia, precisamente por ser un periodo de transición, tiene resquicios que pueden ser potenciados por ejemplo mediante el fortalecimiento del trabajo colaborativo.

Este capítulo tres representa lo que en términos del interaccionismo simbólico se denomina inspección y “consiste en un examen del contenido empírico desde diversos ángulos” (Ibidem, p. 71); se describe lo principal de los hechos, desde el contacto inicial con la institución hasta la conclusión de las observaciones. Cabe mencionar que los datos empíricos se integran con algunos referentes teóricos que los sustentan.

Es importante mencionar que lo anterior se estructuró en dos escenarios: lo que sucede en el aula y lo que acontece fuera de ésta en espacios como el recreo, tiempos libres y en las clases de Danza y Educación Física, todo ello dentro de la escuela. Dichos contextos, se desarrollan a su vez en rubros más específicos como: actitudes y diálogos, el juego y la broma, el compañerismo, el manejo de conflictos, diferencias de género y vínculos afectivos. Esta organización responde básicamente a que la actitud de los estudiantes cambia de acuerdo al área escolar donde se encuentren y al propósito de sus interacciones. Así, por ejemplo, cuando su profesor está presente, se les observa solicitar apoyo, pedir útiles escolares o libros en préstamo, organizarse para conformar equipos, incluso para acordar algún juego o actividad al salir a recreo o de clases, con diálogos breves, en volumen de voz moderado o bajo y en su mayoría cordialmente “por favor, gracias, puedo, puedes...”. En general, los alumnos de 5° han transitado alrededor de 5 años dentro de una institución, lo que constituye “un sistema de reglas sociales establecidas o inmersas que estructuran las interacciones sociales” (Hodgson, 2011, p. 44), se conducen con mayor orden, enfocados al trabajo, atentos a las indicaciones del profesor, en suma, interactúan de acuerdo a las reglas del salón. Por otro lado, cuando se encuentran en espacios y tiempos *libres* se relacionan con mayor naturalidad.

### ***3.1 Interacciones sociales en el grupo de 5° B dentro del aula, a la luz de la prosocialidad***

Como ya se advirtió, se analizan las interacciones sociales entre los alumnos, en dos diferentes espacios: en el aula y fuera de ella; en esta parte se expone lo que corresponde al primer escenario, enfocando más la atención en aquellas situaciones de convivencia y menos acerca del trabajo escolar. Sin duda hay una estrecha relación entre estas dos formas de interacción, pues en la realidad suceden de manera simultánea; sin embargo, el trabajo se inserta en el tema de convivencia y se orienta a analizar por ejemplo, la forma en que los alumnos se relacionan para resolver conflictos, proporcionar ayuda, cómo llegan a acuerdos y construyen lazos de amistad o de compañerismo, sus diálogos y actitudes; por lo que se deja de lado las interacciones que favorecen u obstaculizan el aprendizaje de los contenidos curriculares.

Ahora bien, una de las autoras que se retoman en el Capítulo 2, es la psicóloga norteamericana Cazden (2016), quien hace un análisis sobre la importancia de estudiar las interacciones y señala que las conversaciones entre iguales, aportan beneficios en el desarrollo cognitivo y social. En este sentido, se presenta una parte de la interacción social que se hace evidente en las actitudes y diálogos de los alumnos al proporcionar ayuda a sus iguales.

En cuanto a las actitudes, durante la clase de Ciencias Naturales (Observación 2, noviembre 2015) Morales pide ayuda a Enríquez para solucionar un problema con su tableta electrónica, éste acude y lo apoya entre bromas y risas. En la misma sesión de observación, pero en la clase de Español los alumnos redactan un texto individualmente en la tableta electrónica, Hernández se acerca a Estévanez y le solicita ayuda, ante lo cual el alumno comenta que lo hará después de terminar de poner el marco a su hoja. Al preguntarles a los alumnos que proporcionaron ayuda el motivo para hacerlo, en ambos casos manifestaron “porque me lo pidió”, lo cual corresponde a “razones pragmáticas” (Eisenberg, 1999, p. 38).

En otro momento (Observación 5, enero 2016), los alumnos se encuentran ensayando una actividad con el personal administrativo de la escuela, para ello previamente él les pidió un vaso. En torno a esto, surgen situaciones que dan muestra de conductas de ayuda ante la necesidad de otros, *“justificación en las necesidades”* (Ídem). En primer lugar, la alumna Álvarez observa que su amigo Duarte (en otro momento los dos estudiantes expresan su amistad), lleva dos vasos y le solicita que le preste uno de éstos. Sin contestar verbalmente, el alumno extiende el vaso a su compañera y le sonríe, *“justificación en la relación afectiva”* (Ídem). Otros tres estudiantes juegan con el vaso de uno de ellos y cuando inicia la práctica, lo conserva el dueño y realiza el ejercicio, al mismo tiempo que se escucha la voz de Márquez:

-Después de que termines, ¿me prestas tu vaso para que también ensaye y luego se lo pasamos a Enríquez, para que todos lo practiquemos?

-Bueno, primero voy yo, ¿sale? - acepta Jurado.

Con otro par de alumnos, sucede que la alumna Islas (quien ha logrado concretar la práctica muy bien) realiza el ejercicio y posteriormente le ayuda a su compañero Morales a ensayar paso a paso la actividad, incluso ya no atienden las indicaciones del administrativo, sino que ejecutan la maniobra una y otra vez, corrigiéndose y ayudándose uno a otro.

Un estudiante más, levanta uno de sus vasos y pregunta en voz alta:

- ¿Quién quiere que le preste un vaso?, yo traigo dos- ofrece el vaso y lo proporciona a uno de sus amigos (Fernández 5°).

Esta última conducta de ayuda podría tratarse de “*justificación en la aprobación*” ya que hace el ofrecimiento en voz alta pero también resulta factible pensar en una genuina conducta de ayuda prosocial.

Es así, que Eisenberg (1999) distingue cinco razones por las que los niños proporcionan ayuda a sus pares: razones pragmáticas, justificación en las necesidades, en la relación afectiva, en la aprobación, reciprocidad directa o hedonística. Algunas se identifican en las narraciones anteriores, aunque las dos últimas no se ubican en ninguna de las propuestas por Eisenberg. Principalmente en la interacción de Islas con Morales, se observa una actitud desinteresada, no motivada por vínculos de amistad pero si de compañerismo, incluso al preguntar la razón por la que ayudó a su compañero, contesta “nada más por ayudarlo” (Islas 5°, observación 2, noviembre 2015), en esta expresión no se identifica ninguna de las justificaciones que menciona Eisenberg, por lo que se podría agregar una razón más a la tipología de la autora: ayuda prosocial. Si bien en el trabajo no importan las motivaciones por las que los alumnos deciden ayudar, la interacción de Islas, parece reflejar razones de ayuda genuina, lo cual empata con la perspectiva prosocial que se estudia en este trabajo. Al respecto existe una discusión teórica que González resuelve en su concepto de conducta prosocial, afirma que ésta se refiere a “toda conducta social positiva con/sin motivación altruista” (citado en Moñivas, 1996, p. 129), por lo tanto, en el presente trabajo se considera esta idea fundamental para el análisis de las interacciones; es decir, no importa lo que mueve a los estudiantes para proporcionar ayuda, lo que interesa es la acción en sí misma.

Asimismo, en las interacciones descritas, se encuentra un tipo de “*ayuda espontánea*”, que Cazden (2016) equipara a las actitudes prosociales, interacciones sociales de colaboración y amabilidad entre los alumnos. Son interacciones en las que, sin la intervención docente hay una libre actuación de los estudiantes, es en estos intercambios que, de acuerdo a la misma autora, los niños “pueden invertir los roles interaccionales con idéntico contenido intelectual” (Ídem) y por lo tanto la ayuda que proporcionan es espontánea.

Por otra parte, recoger y entregar objetos ajenos del suelo y/o extraviados, es una forma de conducta prosocial (Chacón, 1986, como se citó en Ruiz, 2005, p. 30), que se observó en el salón de 5° B con algunos alumnos. Por citar un par de ejemplos acerca de esto, en la clase de Español (Observación 7, enero 2016), los alumnos se reúnen en equipo y al mover sus bancas, algunas pertenencias caen al suelo; ciertos alumnos (hombres y mujeres), se dan el tiempo para levantarlas y preguntar por el dueño y localizarlo. En otros casos es frecuente que ante un objeto perdido se ofrezcan para ayudar y acompañar en la búsqueda, como sucede en la siguiente descripción.

Al iniciar la sesión (Observación 9, febrero 2016), el estudiante Cordero se acerca al profesor y le comenta que en la última clase dejó olvidado el cargador de su tableta electrónica. El profesor le dice:

-Debiste poner más atención, ya pasaron tres días y lo más probable es que ya no aparezca, a ver, pregunta si alguien lo vio.

Cordero explica la situación al grupo, en su mayoría se observan interesados en el problema de su compañero, dejan por un momento de hacer su trabajo, comentan entre ellos, le dan sugerencias y se quedan en espera sin regresar a sus actividades. Finalmente, Álvarez se levanta rápidamente, se dirige hacia el escritorio donde está la computadora de Multimedia, mete la mano hacia atrás de la misma y le dice a Cordero:

-Yo lo vi, lo dejaste tirado a un lado del enchufe y como lo estaban pisando, yo lo levanté, pregunté de quién era y como nadie dijo nada, lo puse aquí por si alguien preguntaba- termina la alumna Álvarez y le da el cargador a su compañero Cordero.

En estas situaciones se puede observar que ya sea por naturaleza o por afectos, los seres humanos están predispuestos a proporcionar apoyo ante las necesidades o solicitudes de los demás, en palabras de Moñivas, “las conductas prosociales pueden ser inherentes a toda actividad” (1996, p. 126). Si bien no todos los alumnos participan de estas acciones de ayuda y apoyo, la frecuencia de las mismas, con diferentes actores, destinatarios, objetos, motivaciones y recompensas, abona a un ambiente con implicaciones prosociales, que a su vez favorecen una convivencia formativa para la vida, ya que el proporcionar ayuda es una forma de interactuar socialmente en beneficio del otro.

### **3.1.2 El juego y la broma como forma de interacción prosocial entre pares**

El juego y la broma, son dos tipos de interacción social que implican intercambios libres, un sentido de reciprocidad y respeto a las reglas que los propios alumnos acuerdan o modifican para llevarlos a cabo. En este sentido, es frecuente observar interacciones, en las que, a manera de broma se molestan entre ellos con el propósito de iniciar un juego y es que, de acuerdo con Gallardo, “el juego hace referencia a la broma y éste se puede definir como una actividad placentera, libre y espontánea que se realiza con el fin de disfrutar, y ayuda al niño a conocerse a sí mismo, a relacionarse con los demás y a comprender el mundo que le rodea” (2018, p. 5). En general, los alumnos de 5° se encuentran en una etapa de desarrollo en la que el juego es “reglamentado” (Piaget, 1946, como se citó en Montañés, et al, p. 248) y no sólo por reglas establecidas externamente, sino que en determinado momento son negociadas por los propios participantes.

En la clase (Observación 11, febrero 2016), el grupo se encuentra reunido en equipos para realizar un cartel de la asignatura de Geografía sobre *Tipos de vegetación y fauna en los continentes*; los alumnos realizan el trabajo, sin embargo, también se dan el tiempo para jugar y bromear un poco:

- Me sacó la lengua- le dice Duarte al profesor, fingiendo acusar a su amiga Cervantes (en alguna charla, el alumno explica la relación de amistad con la niña).

A partir de ello no se genera conflicto, sino un juego verbal en el que la niña niega y el niño afirma la situación descrita. “A través del juego aprenden a conocerse, seguir y guiar, expresar sus emociones, crear relaciones y resolver problemas” (Meece, 2000, p. 299).

En otro momento (Observación 6, enero 2016), Duarte le quita un papel bond a su compañera Cervantes, voltea a verla, le sonríe y con esto inician a perseguirse con el pretexto de conservar y/o recuperar el papel, posterior a unos breves minutos, continúan con su trabajo. Estos juegos son muestra de la amistad que existe entre estos dos alumnos (son frecuentes y prácticamente no incluyen a nadie más) y al mismo tiempo fortalecen precisamente dicho vínculo de amigos.

En este mismo sentido, en general los alumnos encuentran, inventan y socializan mecanismos para ponerse de acuerdo, por ejemplo: piedra, papel o tijera. En la clase de inglés

(Observación 8, enero 2016), para decidir quién inicia con la actividad que les indicó la profesora, recurren a este juego de manos, todos quedan conformes y no discuten la elección. Aquí se puede advertir en los estudiantes, su capacidad de autorregulación mediante reglas de juego y trabajo que ellos mismos crean y socializan, especialmente en su contexto escolar y que les sirve para convivir mejor, es decir, acuerdan lo que “se vale y lo que no” (Martínez 5°, observación 8, enero 2016) –esto se observó también en otros momentos de juego y de trabajo-. En parte, esto es muestra de su crecimiento y en especial de una evolución en sus concepciones sobre el funcionamiento de la sociedad, en lo cual reconocen la existencia de normas que regulan el comportamiento social y que éstas son acuerdos construidos, de los que incluso ellos pueden participar para lograr el beneficio personal y colectivo de una convivencia pacífica y formativa (Kohlberg, 1969, como se citó en Meece, 2000, p. 306). En otro tiempo en que el profesor se ausenta del salón (Observación 7, enero 2016), el primero en ponerse de pie es el alumno Duarte, quien en voz alta inicia una serie de bromas verbales en las cuales integra a diversos compañeros. El grupo se divierte desde su lugar, se muestra además interesado y algunos alumnos apoyan a Duarte con breves comentarios con los que se involucran en la dinámica del juego verbal. El juego continúa por unos minutos, nadie más se levanta de su lugar, la mayoría de los estudiantes permanecieron atentos a la interacción de Duarte con algunos de sus compañeros. En diferentes momentos se puede observar al referido alumno, convivir de manera muy natural, abierta, fácilmente se acerca a uno y otro compañero y con cada uno establece diálogos cordiales, es lo que Meece refiere como competencia social “la capacidad de iniciar interacciones positivas con otros” (Ibidem, p. 298).

En un momento en que el profesor sale del salón (Observación 9, febrero 2016), la mayoría de los alumnos se ponen de pie y juegan o platican. Un grupo pequeño de niños, se retan para jugar *fuercitas*, acuerdan los turnos y los participantes, para esto último consideran el físico de los alumnos, “flaquito con flaquito o grande con grande” (Quiroz 5°) y el género; aunque conforme van avanzando en las *retas* este primer criterio se deja a un lado. Incluso se puede ver cómo una niña se *enfrenta* a un niño y lo *vence*, en un primer momento se escuchan algunos comentarios:

- ¡Híjoles Ortuño, te venció una niña! - grita López.

-Si, pero yo te gané a ti, eso quiere decir que a ti también te gana-sonríe Ortuño y le da la mano a su contrincante Fernández.

Aunque estas interacciones no implican acciones explícitas de ayuda o para confortar al otro como lo sugiere la perspectiva prosocial (Auné, 2014), se retoman porque incluyen elementos prosociales, por ejemplo, en las relaciones de amistad, en su capacidad de autorregulación y tratamiento en la igualdad de género, se ven involucradas conductas de empatía, consideración y respeto al otro, se procura un trato igualitario y esto en su conjunto, ayuda a crear un ambiente de convivencia pacífico, formativo y de confianza.

### **3.1.3 La amistad, una manifestación prosocial**

“El segundo contexto más potente en el proceso de socialización y educación de los menores es la escuela” (Mestre, 2014, p. 120), y no sólo en cuestión académica, sino también en términos del desarrollo personal, y en este proceso, las interacciones que establece el alumno con sus pares son “an absolute necessity for maximal achievement, socialization and healthy development” (Johnson, 2014, p. 5). Así, desde la perspectiva del presente trabajo, las interacciones entre los alumnos se consideran esenciales para contribuir a la construcción de ambientes de convivencia escolar formativos, dentro de éstos resulta deseable, analizar las manifestaciones de compañerismo y amistad entre los alumnos.

De acuerdo a Luque y Luque, las relaciones de amistad entre compañeros se circunscriben a un contexto prosocial “compartiendo y ayudando, desde la aceptación y la cooperación, en el respeto y la tolerancia” (2015, p. 370). En este sentido, se observó que los alumnos constituyen subgrupos en función de relaciones de amistad (Observación 5, enero 2015), crean vínculos afectivos que se hacen evidentes en las interacciones de estos pequeños agrupamientos; en especial se identifican algunos, porque casi invariablemente se reúnen los mismos estudiantes en un equipo, ya sea para trabajar, jugar o platicar. Así, por ejemplo, Márquez y Jurado dicen ser amigos, se les observa permanentemente juntos y prestándose ayuda mutua; Jurado expresa empatía por una situación personal de su amigo -su mamá falleció cuando Márquez era pequeño-, en repetidas ocasiones busca ayudarlo y no dejarlo solo, principalmente cuando se conforman equipos.

En una relación amistosa similar, Cázares lee junto con Martínez en la clase de Historia, ambas niñas se mencionan recíprocamente como las mejores amigas y constantemente se les observa juntas para platicar, en el recreo simplemente caminan por el patio, buscan integrarse al mismo equipo de trabajo, se apoyan en las actividades (principalmente Cázares a Martínez) y se auxilian ante la falta de algún material para trabajar, se apoyan en sus opiniones cuando se trata por ejemplo de argumentar su punto de vista sobre un tema.

En otra sesión (Observación 12, marzo 2016), los alumnos se encuentran reunidos en equipo, para hacer un tríptico en la asignatura de Español, Esquivel manifiesta que integraron a Rodríguez a su equipo porque el día que el profesor hizo los equipos, él no vino, así que estaba sólo. Rodríguez es un alumno que ha construido vínculos afectivos con gran parte del grupo, esto lo posiciona como un niño popular en su grupo. Es frecuente que diversos grupos de amigos lo busquen para jugar, trabajar o platicar; así, se observa que algunas interacciones sociales entre los alumnos de 5° A, también están mediadas por afectos. De acuerdo a Urrego et al., las teorías del vínculo afectivo propuestas por Bowlby, “describen el apego como un sistema fisiológico y conductual que tiene sustratos biológicos evolutivos, con el fin de suplir las necesidades de cada individuo” (2014, p. 52) y aunque en un principio se refiere a los apegos hacia los padres, posteriormente se amplía hacia los pares.

Una situación que da muestra de compañerismo, sucede en una clase de Matemáticas (Observación 4, diciembre 2015), en la cual, la banca de la alumna Morales se descompone y el profesor le indica que vaya con el intendente a solicitar que se la cambien, ante ello, el alumno Duarte (5°) interviene y se ofrece a ir por la butaca afirmando “es que yo soy todo un caballero”. Esta actitud es frecuente en el alumno, en otro momento ha hecho lo mismo ante la falta de una silla, de una franela para limpiar una banca o de una jerga para secar agua del piso. El compañerismo no necesariamente implica una relación de amistad, pero como se puede identificar en la situación descrita, va acompañado de consideración ante las necesidades ajenas. Coll reconoce “que la actividad cooperativa favorece relaciones más positivas entre los compañeros, caracterizadas por la atención, simpatía, cortesía y el respeto mutuo” (como se citó en Garaigordobil, 1995, p. 93), por ello, se piensa que las interacciones colaborativas, motivadas por el compañerismo y la amistad, fortalecen un ambiente de convivencia prosocial.

En otro espacio, durante la clase de Ciencias Naturales (Observación 15, abril 2016), el grupo resuelve un cuestionario con apoyo de la tableta electrónica y del libro de texto, al respecto se observó que en cuanto logran identificar la respuesta, algunos alumnos ayudan a sus amigos a ubicarla también y más aún, por lo menos tres estudiantes solicitaron al profesor trabajar junto con sus amigos que no llevaban material de consulta. Estas conductas de ayuda frente a la necesidad de los otros, es considerada una manifestación de prosocialidad (Eisenberg, 1999).

Posteriormente, en otra clase de la misma asignatura (Observación 16, abril 2016), el profesor les pide que pasen al pizarrón a escribir ejemplos de materiales conductores y aislantes de calor, Esquivel, quien tiene complicaciones para escribir convencionalmente, anota “pari” en vez de parrilla, el profesor lee en voz alta “¿pari?”, se escuchan algunas risas, de las que no todos participan y Cázares pregunta al profesor “¿puedo pasar a ayudarlo a mi compañero?” Por un lado, Esquivel es un alumno que pese a sus dificultades para leer y escribir, muestra gran entusiasmo para participar y como en este caso, no se inhibe. Por otra parte, la alumna Cázares se da cuenta del aprieto en que se encuentra su compañero Esquivel y acude en su ayuda, después de ella, varios alumnos solicitan hacer lo mismo; en esta última ocasión no hay una relación de amistad entre los alumnos implicados, sin embargo, ocurren acciones de ayuda para atender necesidades específicas.

Por lo anterior, se reconoce que el salón de clases es un espacio privilegiado para las interacciones sociales entre los alumnos y conforme a lo manifestado por ellos, esto es una de las principales motivaciones para acudir a la escuela, “me gusta venir a la escuela porque aprendo pero más porque platico y juego con mis amigos” (Cázares 5°, observación 6, enero 2016). Así pues, la interacción social representa la posibilidad de conformar vínculos afectivos y de compañerismo, que se reflejan en conductas empáticas, de ayuda, consuelo y colaboración. En las situaciones descritas previamente, se puede identificar que tanto la amistad como el compañerismo, son dos elementos de la interacción social, que en lo general contribuyen a construir ambientes escolares prosociales, en los que se procura el bienestar de los integrantes. La prosocialidad, son:

Comportamientos que sin la búsqueda de recompensas, favorecen a otras personas o grupos, según los criterios de éstos o metas sociales, objetivamente positivas y aumentan la

probabilidad de generar una reciprocidad positiva de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes. (Roche, 1997, p. 2).

De acuerdo a la definición anterior y a las situaciones descritas, se identifica que una forma de atender dificultades de convivencia escolar, son las interacciones basadas en la amistad y compañerismo, las cuales implican acciones de reciprocidad sin que haya una recompensa de por medio; tales interacciones están caracterizadas por la empatía, solidaridad y el bienestar común, como lo sugiere la perspectiva del presente trabajo.

### ***3.1.4 El manejo de conflictos entre pares con algunos elementos prosociales***

En la perspectiva prosocial de este trabajo, no se niega la existencia del conflicto en los grupos escolares, ya que éste es inherente a la interacción humana; sin embargo, son pensados desde una postura positiva, “se intenta comprender la causalidad de los conflictos y motivaciones en juego sin buscar culpables, invitando a la participación, la reflexión y el consenso para hallar soluciones, así como hacerse responsable de los propios actos en la interacción con los semejantes” (Brandoni, 2017, p. 53). Si bien desde la perspectiva prosocial no hay una definición de dicho término (pues ésta se enfoca precisamente a mirar las conductas asertivas y no disruptivas), es necesario identificarlo, debido a que, en términos generales dificulta la convivencia escolar. Así que, el conflicto se puede entender como “un tipo de situación en que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes” (Jares, 1991, como se citó en Pérez y Gutiérrez, 2016, p. 164). Esta manera de mirar el conflicto, lleva a darle un tratamiento diferente que la simple sanción y contiene elementos prosociales: más que el hecho, importa saber y atender la causa y para darle solución se usan procesos formativos tales como la participación, reflexión y consenso, además está implícita una noción del bienestar colectivo al considerar las consecuencias de los propios actos en la interacción con los demás. Con las descripciones siguientes se intenta mostrar cómo los alumnos ponen en marcha esta manera de atender el conflicto en la interacción con sus pares, además se identifican algunos elementos que se corresponden con la perspectiva prosocial.

En la clase de Ciencias Naturales (Observación 16, abril 2016), previo al recreo, se observa discutir a dos compañeros y el profesor interviene:

- ¿Qué sucede? - se dirige a ambos.

-Es que Bolaños dice que soy un ratero y mentiroso- contesta muy molesto Cordero.

-Pues es que si lo es, porque tomó la goma de Ibarra, yo lo vi y ahora dice que no afirma Bolaños.

-Bueno... si la tomé, pero era para que él me siguiera y jugáramos a las atrapadas- al inicio duda y después incluso sonríe un poco.

-Ah, pues eso me hubieras dicho, que querías jugar y así no había problema- interviene Ibarra.

En este caso se puede observar que, si los participantes se quedan únicamente con lo visible de la acción, el conflicto no se resuelve y se limita a la sanción y al enojo. En un apartado previo, se toma al juego y la broma como formas de interactuar positivamente, sin embargo, también puede convertirse en un motivo de conflicto como en el caso que se narró líneas arriba. Mediante el intercambio verbal, los estudiantes comprenden la intención del otro y por el momento no pasó de un mal entendido, pues después de esto, los tres niños se marchan a jugar.

Lo anterior también se relaciona con un conflicto que surge cuando Nájera se molesta con Mayen (Observación 5, enero 2016), incluso la acusa con el profesor porque le pegó con su codo en la cabeza. Después de algunos minutos de discusión, ambas alumnas logran encontrar un punto medio, básicamente al escuchar el punto de vista de la otra, argumentan el motivo de su respectivo enojo, comprenden que fue un mal entendido porque en un primer momento ninguna escuchó, ambas se disculpan y vuelven a sus equipos a continuar trabajando.

En la misma observación también se identificaron conflictos entre las niñas, como el que surgió debido a que fueron ubicadas en un equipo diferente al de sus amigas, por lo tanto, algunas deciden no trabajar o incluso intentan cambiar de equipo; ante ello, el profesor les exige que realicen las actividades pues de lo contrario no obtendrán calificación en la actividad. En consecuencia, las alumnas dialogan aún con poca disposición, pero consideran las consecuencias de no hacer el trabajo juntas y llegan al acuerdo de hacer el trabajo para

lograr un beneficio común, en este caso la calificación. Si bien, en esta situación no se dan acciones de ayuda, mediante el diálogo los estudiantes logran llegar a un acuerdo y el conflicto inicial se resuelve.

En estos relatos no hay agresiones físicas ni verbales, sin embargo, las alumnas muestran dificultad para resolver sus conflictos de manera asertiva, cada parte mantiene su perspectiva y no logran negociar, hasta que el profesor las induce a hacerlo. Particularmente, se piensa que estos momentos son valiosos si a partir de ellos se obtiene una enseñanza de cómo solucionar la diferencia de opiniones, para construir mejores ambientes de convivencia. En las conductas prosociales se busca un beneficio común, en el conflicto que se describió anteriormente, después de los momentos de discusión, los alumnos concluyen que deben trabajar y dejar a un lado sus disgustos para lograr un beneficio común, independientemente si esto incluye a las personas mismas que lo promueven.

Cabe mencionar que, en cuanto a la resolución de conflictos hay una diferencia de género, pues contrario a las niñas, en la mayoría de las situaciones los varones intentan solucionar sus conflictos sin esperar la intervención del profesor. En este sentido, ellos muestran mayores habilidades sociales para el manejo de conflictos que las niñas, utilizando como mecanismo principal el diálogo, y poniendo en juego habilidades como la empatía; ambos aspectos presentes en la perspectiva prosocial. Incluso en un conflicto que se suscita con dos grupos pequeños del mismo salón, algunos alumnos optan por atenderlo entre ellos, manifiestan que, ante una queja a la madre del alumno, ella responde con violencia hacia su hijo “es que siempre que el maestro la manda llamar, le pega bien feo” (Rueda 5°, observación 15, abril 2016) y por ello la mayoría decide hablar el conflicto sin incluir al profesor y finalmente lo resuelven solos.

A la par que se identifica el conflicto como un elemento presente en la convivencia escolar, en las interacciones anteriores, se narra la forma en que los alumnos resuelven problemas interpersonales, involucrando habilidades sociales, que Monjas define como “las conductas necesarias para interactuar y relacionarse de forma efectiva y mutuamente satisfactoria” (como se citó en Monjas y González, 1998, p. 18). Como se advierte en la siguiente conceptualización, tales habilidades guardan estrecha relación con la perspectiva de prosocialidad, la cual se entiende como “todo comportamiento voluntario en beneficio de los

otros con independencia que se revierta, además permite potenciar conductas como la solidaridad, tolerancia, cooperación y ayuda para prevenir comportamientos violentos” (Redondo, et al., 2013, p. 234). En ambas definiciones, existe la intención de conformar ambientes de convivencia formativos, en consideración hacia los demás.

### ***3.2 Interacciones sociales entre los alumnos, en espacios escolares fuera del aula. Un análisis desde la prosocialidad***

En los apartados anteriores se analizaron las interacciones en el aula, en este segundo apartado, se explora lo que acontece fuera del salón de clases, pero en el mismo espacio escolar. La distinción que se hace entre “en el aula y fuera de ella”, tiene razón en este tema de la convivencia escolar, ya que en las situaciones fuera del aula, los alumnos se muestran más activos, desinhibidos y naturales en su actuar, incluso en algunos casos más dispersos y menos atentos a las indicaciones o reglas del profesor; pues se sabe que, la interacción social se rige por códigos que “imponen normas y reglas de conducta que son elementos reguladores” (Ramírez, 2002, p. 164). Así que, en esta segunda parte del capítulo se continúan documentando los hallazgos en torno a las interacciones entre los alumnos del grupo ya referido, pero ahora en espacios y tiempos diferentes, como el recreo, clase de danza, de Educación Física, tiempos libres en el patio y algunas sesiones con un profesor externo a la institución por parte del Programa Nacional de Prevención del Delito (PRONAPRED).

#### ***3.2.1 Diferencia entre niñas y niños al interactuar con sus pares***

Si bien se intenta evitar cualquier estereotipo en este trabajo de investigación, en la muestra de alumnos que se observó, se encontró una diferencia de género en cuanto a la convivencia diaria entre los alumnos: inicialmente la perspectiva que expresan acerca de la misma, varía de niños a niñas, y esto se vuelve relevante cuando al interactuar los estudiantes interpretan las acciones de sus compañeros desde sus percepciones.

En una charla con Cázares, ella refiere que “los niños son muy bruscos en sus juegos, tal vez esa es su manera de demostrarse amistad” (Observación 1, noviembre 2015); además al

preguntarle ¿cómo es la convivencia en su salón?, señala que “es buena, sólo que hay problemas con ciertos niños porque se llevan muy pesado y a veces ya no se aguantan y empiezan a pelearse”. En su diálogo, la alumna no refiere conflictos de convivencia, sólo que para ella, las *formas bruscas* de interactuar entre los niños, alteran la convivencia grupal.

En una nueva conversación respecto al mismo tema de *convivencia*, otra alumna señala que a diferencia de los niños, “las niñas casi no pelean, sólo platican y trabajan, juegan pero casi sólo en la clase de Educación Física o en el recreo y entre ellas” (Ábrego 5°, observación 1, noviembre 2015), porque argumenta que los niños son muy *bruscos*. En su discurso, la alumna se enfoca en las formas *bruscas* que tienen los niños para interactuar y las considera una dificultad para interactuar con ellos. A propósito del comentario anterior, se le pide a la misma niña que piense en un conflicto reciente con alguna amiga y que comparta cómo lo resolvió, después de varios minutos, expresa:

-En una ocasión Fernández que es una de mis mejores amigas, se enojó conmigo porque desde un día que no vino me empecé a juntar también con Flores y a ella no le cae bien pero se me hacía feo decirle a Flores que ya no se juntara conmigo y también me sentía muy mal porque Fernández ya no me hablaba. Entonces lo que hice fue escribirle una carta para explicarle y decirle que si podíamos ser amigas otra vez (Ábrego 5°).

Estas formas de interacción entre las niñas, también difiere de los niños, ya que ellos generalmente no se disculpan explícita ni verbalmente, a menos que se les solicite hacerlo. Al preguntarle algo similar a Hernández, él junto con los niños que se encontraban cerca, comentan (Observación 17, mayo 2016):

-Bueno, es que nosotros casi no nos enojamos o si nos peleamos nos alejamos por un rato pero ya después regresamos y seguimos hablándonos como si nada-expresa Hernández de 5°.

-Si es cierto, las niñas se enojan mucho y se piden perdón, se mandan mensajitos o mandan a una para que hable con la otra, pero nosotros lo hacemos más fácil, así como que se nos olvida- dice Linares de 5°.

-O sólo que sea algo muy feo, pues ya no les hablamos por un rato, pero casi no hablamos para disculparnos-interviene Mendoza de 5°.

Aunado a lo anterior y debido a la mención de las niñas, se les preguntó a los niños, sobre el significado de *jugar brusco* y ellos manifiestan que es su forma *natural de interactuar*, (aunque esto no se puede generalizar, tomando en cuenta que hay alumnos en el grupo que se muestran muy pasivos), y en una plática colectiva con varios niños, coinciden en lo siguiente (Observación 17, mayo 2016):

- Es que nosotros los niños, así nos llevamos, casi no peleamos- dice Enríquez.
- Así nos gusta jugar, pero con las niñas no nos metemos, porque ellas no aguantan tanto- complementa Soto.
- Además ellas juegan a otras cosas o se la pasan nada más platicando, nosotros también platicamos de nuestros problemas de nuestra casa y así, nos damos consejos o sólo nos escuchamos pero nos gusta más jugar así como luchitas, esa es nuestra forma de llevarnos bien- los sigue Hernández.
- Aunque luego ellas, nos ven jugar así y piensan que estamos peleando pero no, porque además de jugar, también nos ayudamos en el trabajo, cuando nos dice el maestro que nos juntemos en equipo, formamos equipo entre nosotros y si trabajamos aunque ellas piensen que sólo estamos jugando- termina Juárez.

Como se advierte en las interacciones que se narraron, hay diferentes concepciones entre los alumnos acerca de la convivencia escolar; específicamente en este grupo de 5°, para las niñas la convivencia requiere de tranquilidad y buenos modos, mientras que para los niños, los juegos *bruscos* forman parte natural de *su* convivir.

Estas apreciaciones conducen a la “idea relativista de los diferentes significados que dan los individuos a los objetos” (Ritzer, 1993, p. 239), planteamiento que integra el *interaccionismo simbólico* para abordar el tema de interacción y permite entender el por qué los individuos pueden tener diferentes concepciones sobre un mismo hecho. Además, el sustento teórico del *interaccionismo simbólico* señala que los significados atribuidos por los individuos a los objetos (físicos, sociales o abstractos), son construidos mediante un proceso dinámico de socialización, en el caso especial de los alumnos, dicha significación se elabora en la interacción con sus pares, no son sólo pautas aprendidas culturalmente sino reconstruidas en la convivencia escolar, lo que lleva a pensar en la posibilidad de potenciar las interacciones prosociales para la mejora de los ambientes escolares.

Asimismo, la divergencia en las interacciones de niños y niñas, se observa en una clase de Educación Física (Observación 14, marzo 2016), en la cual, el profesor integra a los dos grupos de 5° y trabaja primero con las alumnas y posteriormente con los varones. Sucede que las niñas de un mismo grupo interactúan entre ellas, se ayudan cuando se les va la pelota, se aconsejan de cómo realizar el ejercicio o platican en tiempos de no actividad en la clase, pero esto no pasa si se trata de interactuar con alumnas del otro salón; en este caso, las alumnas llegan a mostrarse indiferentes al pasar el balón solo entre compañeras de un mismo grupo o hablar simulando que las demás no están. Por el contrario, los varones presentan apertura para conformar los equipos, se integran donde el profesor les indica, la mayoría de los alumnos pueden incorporarse a equipos diferentes de donde están sus amigos, incluso se les observa platicando con los compañeros del otro grupo. Celebran y comentan logros de los demás, se animan entre ellos sin importar de qué grupo sean.

En general, de acuerdo a lo que se observó en esta clase, las niñas interactúan en función del sentido de pertenencia a un grupo “con el cual se identifican para desarrollar la vida cotidiana” (Perales, Bazdresch y Arias, 2013, p. 150); mientras que los niños logran relacionarse más fácil y en ciertos conflictos muestran mayor disposición para dialogar, que las niñas. También, se identifica que en este grupo escolar de 5°, las niñas consideran que los niños son quienes generan los problemas en el salón porque son muy bruscos y que en cierta medida las dificultades se dan entre ellos, pero en su mayoría los niños *no se meten con las niñas*; las alumnas, consideran las *palabrotas* como parte de las situaciones que obstaculizan la convivencia en el salón. Por su parte los niños -con algunas excepciones-, prefieren jugar y compartir entre ellos y dejar a las niñas en *sus pláticas* (Jardines 5°). En palabras de Maccoby, “las niñas prefieren la compañía de sus amigas, porque los niños juegan rudo” (como se citó en Meece, 2000, p. 277).

Por lo anterior, se considera que la noción de convivencia es una construcción subjetiva y a la vez colectiva. Subjetiva porque refiere a las concepciones que el individuo le atribuye y colectiva porque se alimenta de las interacciones y percepciones de todos los actores involucrados. Por lo tanto, no se trata de establecer un ideal de convivencia, sino de diferentes tipos de convivencia y en este sentido, el presente trabajo sugiere una convivencia construida

a partir de interacciones prosociales que permitan un beneficio común de una determinada colectividad.

### **3.2.2 Actitudes y diálogos prosociales**

Si bien, tanto actitudes como diálogos están implícitos en las interacciones sociales, para el tema de prosocialidad, algunos resultan especialmente interesantes al analizar su contenido. En el apartado anterior, se refirió una actividad deportiva, en la cual, el instructor de fútbol dividió al grupo por género y los reunió con sus pares del otro grupo (esto se llevó a cabo durante varias sesiones). En dicha clase (Observación 14, marzo 2016), se inició con un ejercicio que consistía en realizar *pases* con el balón de basquetbol, Alvarado lanza la pelota al compañero equivocado y además con poca fuerza, como respuesta se escuchan comentarios de algunos compañeros “no inventes, lanzas como niña” “mejor dale beso” (por ejemplo). Ante esto, Alvarado se incomodó, sus manos se movían nerviosas y en su expresión facial se podía percibir pena, permaneció callado, sólo mirando a sus compañeros; en el momento de este incidente, los alumnos parecieron no darle importancia al suceso y continuaron jugando. Posteriormente, en ausencia del alumno Alvarado, se comentó la situación con algunos de sus compañeros, y uno de los estudiantes sugirió:

- Si es un poco tímido, ayer se tardó como 5 min en decidir pasar a exponer y hace rato cuando hizo mal el pase, yo si me di cuenta que se puso nervioso, estaba rojo de la cara y como apenado, pero no le dije nada porque se iba a sentir más mal- dijo Linares.

-Algunos si se pasan con él porque como que es muy tranquilo y los demás se aprovechan de eso, yo no, yo soy su amigo porque es muy *buena onda* y creo que debería defenderse más- afirma Hernández de 5°.

Ante estas dos intervenciones, los demás alumnos escuchan atentamente y asienten con la cabeza. Alvarado es de los alumnos que *no generan conflicto* -no discute, permanece callado, sentado, ordenado, respetuoso, atento a la clase, aunque no participa verbalmente, a menos que el profesor se lo solicite. En cuanto a sus compañeros, algunos lo animan con su silencio y miradas de apoyo, actitudes con las que Alvarado se muestra más cómodo –finalmente sonríe y se concreta a continuar el juego-. Los ambientes de convivencia formativa que desde

la postura prosocial, se sugiere gestionar en las escuelas, no implican alentar la pasividad en los alumnos –como en el caso de Alvarado-; el respeto, así como el *buen comportamiento*, son necesarios sólo si van acompañados de interacciones de reciprocidad y cuando se orientan hacia el bienestar propio y de los demás. Por otro lado, en la misma situación se rescata la actitud empática de algunos compañeros que incluso proporcionan apoyo emocional al alumno Alvarado, a través de sonrisas o pequeñas palmaditas en la espalda, muestras que tienen un impacto en el bienestar del niño, ya que después de ello, se mira más cómodo. En este sentido, Eisenberg señala que una de las conductas prosociales es “proporcionar consuelo” (1999, p. 26) como una forma de responder ante la angustia de otros, lo cual corresponde a la *orientación empática autorrefleja* (Ibidem, p. 50), de acuerdo a la explicación que la misma autora da en torno al desarrollo del razonamiento prosocial e indica que pocos alumnos de los últimos años de educación primaria, se sitúan en este nivel.

En otra sesión de Educación Física (Observación 10, febrero 2016), Martínez se cae, algunos compañeros preguntan unos a otros qué le pasó y por lo menos dos estudiantes comentan en voz alta que se había caído, se burlan y continúan en su actividad. Martínez sale de la fila para anudarse la agujeta y su compañero Jardines le dice:

-Rápido (lo apura para que pueda volver a incorporarse a la fila), ¿qué te pasó? - le pregunta cuando al final lo alcanza en la formación y entablan una breve conversación. Después del incidente y cuando se dio la oportunidad, se dialogó con Jardines acerca de la caída de su compañero y él señaló:

-Es que me di cuenta que algo le había pasado porque además de que se quedó atrás, en su cara se le veía y además unos niños se empezaron a burlar y eso no me gusta porque él no se defiende y tampoco me gustaría que me lo hicieran a mí.

En las interacciones anteriores, queda evidente la capacidad empática del alumno Jardines, tanto en su discurso como en sus acciones; conforme a los estadios de Eisenberg (1999), esta acción también se sitúa en la *orientación empática autorrefleja* (Ídem).

En otra ocasión (Observación 13, marzo 2016), surgió una charla con los alumnos –varones-, comentaron un incidente aparentemente de abuso escolar -por lo que ellos expresan-, a partir de esto, se les cuestiona:

- ¿Tú que habrías hecho?

- Buscaría a la maestra para decirle- responde Linares.

- Yo defendería al niño aunque me dijeran que soy chismoso, no me importaría- asegura Ortega.

- Le diría a alguna persona adulta porque eso es muy feo- es la sugerencia de Jardines.

En las respuestas, los alumnos manifiestan acciones hipotéticas acertadas y además formativas, pues reconocen que se trata de una situación de peligro, saben lo qué hacer y a quién acudir en casos así, además piensan en las posibles consecuencias y en la importancia de evitarlas para el cuidado de sí mismos. Más aún, en las respuestas se identifican elementos prosociales, pues se posicionan desde la perspectiva del niño, lo que supone empatía, y visualizan la importancia de protegerlo. En tal situación, se identifican conductas solidarias que abonan a un tipo de convivencia prosocial y que ayudan a prevenir otras acciones disruptivas. De hecho, la mayoría de los estudios sobre prosocialidad, surgen con la finalidad de prevenir conductas violentas, mediante programas escolares (Cirera, Escotorín & Roche, 2008). En el mismo sentido, Redondo et al. (2013), afirma que las conductas prosociales pueden ser potenciadas con dos propósitos: para prevenir comportamientos violentos y favorecer la solidaridad, tolerancia, cooperación y ayuda.

Ahora bien, derivado del diálogo previo, uno de los alumnos se queda pensando y finalmente señala:

- Una de las consecuencias de lo que le pasó al niño, puede ser que después se vuelva homosexual y eso se pega.

Ante tal respuesta, los demás estudiantes reaccionan inmediatamente con diferentes comentarios, al pedirles su opinión acerca de *si realmente eso se pega*, coinciden al decir que *no es contagioso*, además argumentan con lecciones que han revisado en clase de Ciencias Naturales, lo que en su momento les comentó el profesor y lo que han platicado en casa con sus padres. A partir de los comentarios de sus compañeros, Enríquez se queda pensando y escucha atentamente a sus compañeros, al preguntarle si había cambiado su punto de vista sobre el tema, aún se queda dudando. Los alumnos no intentaron convencer al compañero de cambiar su opinión, pero sí le dieron argumentos que le motivaron a poner en duda su pensamiento. En la misma charla, casualmente alguien dice una grosería, los demás le

reclaman pidiéndole que no diga esas palabras, alguien más afirma que siempre las dicen incluso en el salón. Ruiz -nuevo integrante del grupo- señala:

- Eso está mal, si el profesor no les dice nada, el niño puede pensar que está bien y entonces lo va a hacer también porque va a decir “el maestro no dice nada, yo también puedo decirlo”, y eso de las groserías si se pega- y todos ríen por el comentario que se conecta con la primera situación.

Para conocer más su opinión sobre si *lo grosero efectivamente se pega*, se les preguntó:

- ¿Qué es ser grosero?

Jardines que se muestra muy interesado en participar, comenta nuevamente:

- Es un niño que dice malas palabras, palabras incorrectas.

- ¿Por qué son incorrectas? - se le vuelve a cuestionar.

- Que no se deben decir porque lastiman a los demás- contesta Jardines.

Esta postura sugiere una actitud de autorregulación, en la que el alumno considera los sentimientos de los demás, lo cual muestra el tránsito de una etapa de *heteronomía* a una segunda de *autonomía* (Piaget, 1932, como se citó en Villegas, 1998, p. 225), es decir, Jardines manifiesta que las groserías se deben evitar no por una cuestión de sanción externa (en ningún momento hace alusión a ello) sino por el cuidado a los demás, es una decisión propia autorregular su comportamiento para convivir armónicamente con su entorno.

Se continúa con los cuestionamientos:

- ¿Creen que eso de ser *grosero se pega*?

Aquí difieren un poco, algunos dicen:

- Si porque te acostumbras- opina Márquez.

- No, porque tú sabes que no debes ser grosero- otro alumno sugiere.

Ambas respuestas invitan a pensar la adquisición de conductas a partir del contexto, en el primer caso en un sentido de simple imitación y el segundo implica un posicionamiento crítico. Al respecto, Rujano explica que el desarrollo social “ocurre y es influenciado por múltiples contextos sociales y culturales, además, los niños son aprendices activos que construyen su propia comprensión del mundo a partir de sus experiencias y los conocimientos que le son transmitidos” (2014, p. 13). Desde esta postura, se piensa que los alumnos tienen la posibilidad de elegir: *decir o no groserías, molestar o ayudar, ignorar o apoyar*, en este

sentido se reconoce la importancia de los principios éticos que se fomentan en ellos, esto les da elementos para conducirse en los diferentes entornos en que participan, con la capacidad de reconstruirlas y adaptarlas al momento de acción. Y en todo caso, las buenas prácticas *también podrían contagiarse* mediante estilos de convivencia escolar formativos. Las anteriores narraciones, ponen de manifiesto que las interacciones sociales entre los alumnos, basadas en criterios como el respeto, la ayuda, el apoyo (físico y emocional) y la empatía, pueden fortalecer un tipo de convivencia escolar más formativo, con la posibilidad de modificar conductas, potenciar en los alumnos su capacidad para autorregularse y en general mejorar su formación como seres humanos con un impacto en la vida escolar y social de la que son partícipes.

### ***3.2.3 Vínculos afectivos en interacciones sociales de ayuda***

Urrego, et al. (2014), afirma que el desarrollo social depende de las interacciones que se tienen en las primeras etapas de la vida, incluso desde los primeros momentos, dichas relaciones son limitadas a los cuidadores primarios y posteriormente, en la etapa escolar, se amplían y transfieren, por ejemplo, a los amigos. En la escuela los niños conviven con sus pares por largos periodos de tiempo -en la generalidad de los casos por años-, se convierten en cómplices, amigos, enemigos, se defienden entre sí, se acusan, juegan, comparten sus experiencias familiares, lloran, se enamoran, se desencantan y más, en estas diferentes relaciones los alumnos aprenden a quererse, se identifican con sus pares, eligen de quien hacerse acompañar en la vida escolar, unos cambian constantemente dichos lazos y otros los mantienen por variados tiempos. En este sentido, se presentan algunas narraciones de lo que se observó en cuanto a las interacciones entre los alumnos a través de los vínculos de amistad y compañerismo que logran construir, en actividades y espacios fuera del aula.

En una charla con Duarte, él refiere que todas las niñas son amigas suyas (Observación 10, febrero 2016):

- Me llevo muy bien con ellas, bueno menos con Suárez porque es muy pesada, mi mejor amiga es Cervantes porque nos conocemos desde pequeños, vivimos en la misma vecindad y por las tardes jugamos en el patio con otros niños aunque son más pequeños nos

gusta jugar con ellos, nos divertimos mucho, ella me tiene mucha confianza, yo le doy consejos y le cuento mis problemas- comenta animado.

Se observa una coincidencia en estos dos alumnos, tanto Duarte como Cervantes tienen gran capacidad de expresión, disposición para ayudar y entre ellos se llevan muy bien, sus temperamentos son muy similares, de todo el grupo son quienes muestran en cantidad y calidad mayores interacciones favorables con sus compañeros. Mediante la observación, se identifica que ambos alumnos –sin ser los únicos- tienen mayor tendencia que el resto de su grupo, para actuar y propiciar interacciones de ayuda en beneficio de los demás. Son alumnos que cuentan con la simpatía de la mayoría del grupo, en los juegos y en el trabajo son solicitados por más de un equipo; además se identifica, coherencia entre su discurso y sus acciones respecto a ayudar a quien lo necesita. Duarte y Cervantes, son lo que Meece denomina “alumnos con popularidad entre los compañeros, con alta competencia social, es decir, tienen capacidad de iniciar interacciones positivas con otros, tienden a ser amistosos, serviciales, cooperativos, de buen carácter y sensibles” (2000, p. 298).

En otro momento (Observación 20, junio 2016), se presencié una sesión de fútbol a cargo de un profesor externo, por parte de un programa estatal de PRONAPRED, el cual “tiene el propósito de disminuir la violencia escolar” (Morales, miembro del citado programa). Al empezar dicha clase, Márquez se integra a los ejercicios de calentamiento, se le observa interactuar sin problema con sus compañeros; sin embargo, cuando da inicio el partido de fútbol, se queda fuera de la cancha, a pesar de la insistencia de algunos compañeros para que entre al juego, entre ellos su amigo Jurado quien en repetidas ocasiones volteaba a verlo y le hacía señas para que juegue, incluso en dos momentos se acerca a él y le habla, pero la respuesta es la misma negativa. Al preguntarle directamente a Márquez por qué no juega, comenta:

- Es que a mí no me gusta el fútbol.

En este caso llama la atención la respuesta del alumno Jurado, quien tiene tal simpatía por Márquez que incluso se ve en su rostro cierto pesar “orientación empática autorrefleja” (Eisenberg, 1999, p. 50), aunque sólo se limita a observarlo y animarlo unas cuantas veces sin presionarlo demasiado y respetando su espacio. La empatía puede ser entendida como “una reacción emocional al estado emocional de otra persona” (Ibidem, p. 69); es frecuente

que Márquez muestre empatía con su amigo Jurado (porque como ya se comentó en otro momento, la mamá de Jurado falleció), continuamente se les observa juntos, pero no aislados, sino como parte de otros grupos de amigos tanto en los juegos como en el trabajo escolar. La empatía que Márquez muestra hacia Jurado, probablemente es motivada por el vínculo de amistad y es valiosa en tanto que proporciona sentimientos de bienestar para ambos y además contribuye positivamente a la edificación de ambientes formativos de convivencia.

### ***3.2.4 Resolución de conflictos entre pares que favorecen una convivencia formativa***

Como ya se indicó previamente, la tendencia que aquí se expone para estudiar el tema de convivencia escolar, es mirar lo positivo de las interacciones sociales; sin embargo, no considerar el conflicto como parte las mismas, derivaría en un análisis incompleto, ya que los conflictos son situaciones inherentes a las relaciones sociales, lo que resulta discutible es la forma en que los individuos los atienden y es precisamente lo que se intenta hacer en este apartado. En el libro de texto de Formación Cívica y Ética 5°, se enuncia que “el conflicto es cualquier situación entre personas, grupos o países en la que hay una contradicción de intereses o necesidades” (SEP, 2015, p. 182) y esto forma parte de la convivencia escolar, en la que ineludiblemente se presentan diferentes puntos de vista. Más aún, el libro de 6° correspondiente a la misma asignatura, señala:

Los *conflictos* son parte de la convivencia social e incluso pueden motivar la transformación de las sociedades porque ponen en evidencia tensiones, situaciones de injusticia e inequidad. Con frecuencia, tras un conflicto resuelto mediante el diálogo, la negociación, la mediación y otras formas no violentas, mejoran las relaciones, el clima de trabajo o las condiciones en las que se da el intercambio social. Esto conduce a reconocer que el conflicto en sí no es un hecho negativo. (SEP, 2016, p. 165).

Desde esta definición, el conflicto permite crear ambientes de convivencia escolar más democráticos, ya que implica reconocer divergencias, discutir las desde diferentes puntos de vista y encontrar soluciones justas para todos los implicados, en este trabajo se apuesta por mecanismos formativos y específicamente prosociales como la empatía, por ejemplo. En este sentido, la escuela como espacio de intercambio social, representa un lugar caracterizado por conflictos principalmente entre los estudiantes, mismos que resuelven de maneras muy

diversas. Así, por citar algunos ejemplos, en la clase de Educación Física (Observación 10, febrero 2016), Hernández tropieza accidentalmente con Yáñez, se dirige a Jiménez y le dice:

- Gérmenes de Yáñez (y toca el hombro de su compañero en señal de *transmitir dichos gérmenes*).

Hernández va con uno y otro compañero y repite la acción, al parecer Jiménez no *le sigue el juego*, lo observa desconcertado y le reclama:

- Eso no es un juego, ¿qué te parecería que te lo hicieran a ti?

Como única respuesta, Hernández deja de hacerlo y continúa con la clase. Jiménez se muestra categórico con su compañero y en ningún momento le causa gracia su acción, ni *le sigue el juego*, por el contrario, le señala que eso le puede generar dificultades a Yáñez y que se ponga en su lugar. Esta actitud empática que muestra Jiménez hacia Yáñez, es una posibilidad para atender asertivamente los conflictos en las interacciones cotidianas y es un aspecto fundamental de la perspectiva *prosocial*.

En otra clase de Educación Física (Observación 19, junio 2016), el grupo se dispone a jugar *hand ball*, al formar los equipos sin intervención de la profesora, surgen algunas diferencias de opinión. Torres les sugiere a sus compañeros de equipo integrar a los alumnos Robles y Jardines, pero para esto es necesario sacar a Escorcía y Alvarado que previamente ya habían sido elegidas, Torres argumenta:

- Vamos a meterlos a ellos, los dos juegan bien y eso nos conviene porque así es seguro que ganamos y en cambio Escorcía y Alvarado casi no juegan.

Fernández difiere y comenta:

- No, porque ellas se van a enojar o se pueden sentir mal, además Robles y Jardines sólo se pasan la pelota entre ellos, así no tiene chiste que juguemos nosotros, mejor que nada más jueguen ellos y ya ganan.

Torres insiste y asegura:

- Pues así es mejor porque entonces nosotros casi no hacemos nada y es seguro que vamos a ganar.

Fernández le contesta:

- Entonces qué chiste tiene, si sólo van a jugar ellos, entonces haz lo que quieras-termina y se aparta.

Al escuchar la discusión, las alumnas Escorcía y Alvarado deciden que saldrán del equipo, pero su compañera Álvarez se dirige a Torres y le dice:

- Entonces nos vamos a salir todos del equipo-.

Los demás están de acuerdo con Álvarez, excepto Torres, quien incluso llega a molestarse, pero acepta la decisión y finalmente el equipo se quedó como al principio porque la mayoría de los alumnos manifestaron su inconformidad de sacar a las alumnas Escorcía y Alvarado. En tal situación se advierte, por un lado, que la alumna Torres actúa *por conveniencia* -así lo indica ella misma-; para esta compañera lo importante era ganar el juego sin importar lo que pasara con Escorcía y Alvarado o que incluso como lo dijo Fernández, que prácticamente los demás no participaran del juego sólo como integrantes del equipo, pues todo el juego lo harían los dos compañeros Robles y Jardines.

En cuanto a Fernández es quien inicia a manifestar su inconformidad, aunque por un momento opta sólo por molestarse y deja la decisión a su compañera Torres; lo valioso de esta intervención es que da pauta para que los demás opinen y acuerden qué hacer, se muestra empática al considerar lo que Escorcía y Alvarado puedan sentir con el rechazo y además da argumentos que permiten cuestionar *¿qué es lo valioso en la actividad, ganar o jugar?*

Por último, Alvarado es quien muestra más determinación para apoyar a sus compañeras a que no salgan del equipo y probablemente es lo que finalmente motiva a la mayoría, a tomar la decisión de no sacar del equipo a Escorcía y Alvarado. También se advierte aquí, la importancia de la participación colectiva en la toma de decisiones, considerando el bienestar de todos los integrantes y no sólo de algunos; además se alcanza a percibir que el objetivo de la mayoría de los integrantes del equipo era jugar y no sólo ganar.

Al respecto, resulta pertinente una diferenciación que Pérez hace respecto a las concepciones acerca del conflicto y señala que, desde una *perspectiva crítica*, “las escuelas se pueden convertir en entornos culturales en los que se promuevan valores de comunicación y deliberación social, interdependencia, solidaridad, colegialidad en los procesos de toma de decisiones educativas y desarrollo de la autonomía” (Escudero, 1992, como se citó en Pérez y Gutiérrez, 2016, p. 168). Si bien, lo anterior alude a la organización escolar, también aplica para las interacciones entre los alumnos; en la última narración, los alumnos asumen el conflicto accionando mecanismos como el diálogo, valores y actitudes para decidir con

autonomía (sin intervención del docente) en pro de un beneficio común. Desde esta perspectiva, las escuelas se vuelven espacios democráticos.

Finalmente, se recordará que a partir de los respectivos referentes teóricos que se revisaron en el capítulo 2, se concluye con una conceptualización personal de prosocialidad, la cual se entiende **como una habilidad social para establecer interacciones voluntarias y positivas, que proporcionen un beneficio a los demás, con o sin motivación altruista y en búsqueda de una convivencia de reciprocidad positiva, para mejorar la convivencia escolar con un enfoque formativo.** En este capítulo 3, se presentaron algunas interacciones sociales entre los alumnos de 5°A, que de acuerdo a la conceptualización anterior del término *prosocialidad*, sugieren la presencia de la misma en los pensamientos, actitudes y acciones de los alumnos. Con esto no se trata de etiquetar las conductas o a los alumnos, lo que se intenta mostrar, es que en la realidad cotidiana los alumnos presentan conductas de ayuda, apoyo, empatía y que esto se puede aprovechar para construir ambientes de convivencia más solidarios y afectivos como una forma de atender y un intento de erradicar las situaciones de violencia en las escuelas.

### ***3.3 Ambientes prosociales, un tipo de convivencia al que aspiran los estudiantes***

Una de las características del presente trabajo de investigación, es que intenta hacer visible la perspectiva de los alumnos de cómo viven en el plano real el tema de convivencia escolar. Como se leerá líneas abajo, en sus percepciones, los alumnos expresan más que una definición desde el deber ser (lo que aprenden en sus libros o en clases), manifiestan ideas de lo que desean encontrar en la escuela al convivir con sus pares. Lo anterior, junto con el fundamento teórico que se revisó en el capítulo 2, se conjunta en la conceptualización que se propone para el actual documento, por lo cual se concluye que la convivencia escolar es el conjunto de ***las interacciones prosociales que se establecen entre los alumnos mediante una visión de comunidad, para la construcción de espacios escolares de igualdad y fraternidad, con el compromiso ético de trabajar hacia el bienestar de todos los integrantes.*** En la conceptualización anterior, se puede identificar que las interacciones prosociales toman un papel central, como se ha explicado en el capítulo anterior, la prosocialidad es una

habilidad que puede ser potenciada en los individuos, se considera que no se trata de alguna capacidad especial de unas cuantas personas. Tales aseveraciones se fundamentan con los hechos observados y también por los hallazgos de Eisenberg “ningún niño comparte, ayuda ni consuela continuamente, y ninguno es siempre egoísta; las diferencias entre los niños prosociales y los que lo son menos no son absolutas” (1999, p. 53), por el contrario, se piensa que todo individuo tiene conductas prosociales, lo que implica que pueden formar parte de cualquier contexto de convivencia social y además ser favorecidas.

Esto además, forma parte de la visión que en general, manifiestan los alumnos de 5° acerca del ambiente de convivencia en su grupo, refieren que *está bien*, pues en lo cotidiano no hay problemas y la mayoría se trata con respeto; cada uno tiene no sólo una visión diferente de cómo se da la convivencia en su grupo, sino que además, tienen ideas distintas en torno al término mismo de *convivencia*, pero confluyen en una idea positiva. Para algunos de ellos *convivencia escolar* es:

- Es estar bien, unidos- opina Cortés.
- Es como estar en familia- Abrego afirma.
- Es convivir, platicar, comprenderlos- sugiere Duarte.

Estas percepciones de los alumnos manifiestan *lo deseable*, por ellos mismos, no conciben *tipos* de convivencia –violenta, pacífica, sana, formativa, etc.-; es decir, se sabe que aún en situaciones de conflicto ésta se da, pero para ellos sólo se logra convivir cuando “todos nos llevamos bien” (Núñez 5°, observación 1, noviembre 2015), si no sucede así, entonces no hay convivencia. Sin duda esto es una cuestión importante para considerar, pues si bien se puede encontrar y construir múltiples concepciones del término, los estudiantes mismos, marcan pautas sobre lo que en su realidad es la convivencia; con palabras *simples*, expresan nociones complejas y formativas, fundadas en valores y prácticas pensadas para *vivir unos con otros*.

### ***3.4 Conductas prosociales que se quedan en el plano discursivo***

El término prosocial puede resultar desconocido aún en el ámbito educativo, no así la acción; es decir, ayudar, compartir y consolar suceden en lo cotidiano, pero ¿qué tanto las palabras

se corresponden con los hechos? La prosocialidad implica un modo de pensar y ser en relación con los demás, por lo tanto, se traduce en acciones más que palabras. A este respecto, al dialogar con diferentes alumnos sobre el tipo de convivencia que se da en su grupo, algunos coinciden en identificar a dos alumnos en especial, que según ellos, no son aceptados por la mayoría del grupo, Juárez y Yáñez. Respecto a Juárez, dicen que frecuentemente falta a clases, aunque llega a la escuela se queda fuera negándose a entrar y cuando asiste lo hace desaseado. Mayen, relata que Juárez al igual que Yáñez es rechazado por los niños (Observación 4, diciembre 2015):

- Le dicen apestoso, porque... mmm... huele mal, la verdad sí, pero no me gustaría que a mí me lo hicieran.

Al respecto, Cortés menciona:

- A Juárez los demás lo molestan porque huele mal, dicen que no se baña, cuando los niños le dicen de cosas, nosotras le decimos al profesor y él los regaña; nadie lo defiende, sólo él mismo y también les dice groserías.

Además, el profesor manifiesta:

- Los padres de Juárez no lo atienden, muestran poco interés en él y es de los alumnos que generan desorden-.

En estas charlas, los alumnos manifiestan cierto pesar respecto de la situación que vive su compañero Juárez, saben además de su problemática familiar, sin embargo, se alejan de él principalmente por las condiciones de higiene. Juárez es un alumno etiquetado por sus compañeros como *niño problema* y esto es algo que le hacen saber con acciones y palabras; por ello, se piensa que por lo menos en torno a Juárez, la prosocialidad en los alumnos se queda sólo en el nivel discursivo. Sin duda, la situación del estudiante tiene que ver con su contexto familiar y al respecto poco se puede modificar desde el ámbito escolar, sin embargo, precisamente este espacio, lejos de ayudarlo a superar su problemática de conducta y desempeño escolar, lo aparta del grupo y favorece que su condición siga acentuándose. Desde una perspectiva *prosocial*, la convivencia en las escuelas, podría ayudar precisamente a niños que como Juárez, se encuentran en desventaja social, al proporcionarles las herramientas y redes de apoyo para superar o por lo menos enfrentar dicha situación.

Por otro lado, Mayen es una alumna que al interactuar con los demás estudiantes se muestra tolerante, contrario a la generalidad del grupo, ella manifiesta simpatía por Yáñez -un alumno que frecuentemente tiene dificultades para convivir con la mayoría de sus compañeros-, incluso refiere que en ocasiones ella y otra compañera lo defienden o acusan con el profesor a quienes lo molestan, continúa:

- Me pongo en sus zapatos y no me gustaría que me lo hicieran a mí- dice Mayen, para referirse a los conflictos que tiene Yáñez con el grupo.

Aunque al mencionarle la situación de Juárez, dice:

- Pero es que él también es muy pesado, a él no lo defiendo.

La respuesta de Mayen ante la situación similar de sus dos compañeros, difiere para uno y otro, se motiva por un sentimiento de simpatía hacia Yáñez y rechazo por Juárez; por lo que, en ciertos momentos los sentimientos de empatía y ayuda de la alumna Mayen, también se quedan sólo en palabras y además sus conductas de ayuda, no son generalizables sino más bien depende del beneficiario de dicha conducta. Al respecto, Eisenberg analiza las características de los niños prosociales y señala que “no todas las reacciones emocionales ante las penas de los demás desembocan en conductas prosociales” (1999, p. 70).

Otro hecho que resulta pertinente en este apartado, sucede cuando en la clase de Inglés (Observación 8, enero 2016), la profesora observa que Morgado tiene un alimento y de acuerdo al reglamento del salón, esto es incorrecto; así que, le pide que lo tire a la basura, el estudiante obedece y al finalizar la clase, se escuchan comentarios de los demás alumnos, indicando que eso fue injusto, “yo si le hubiera dicho que no” (Jiménez 5°), algunos *le hacen burla* a Morgado, otros se limitan a observarlo con pena y unos más le cuestionan no haberse defendido. En este hecho se identifica que a pesar de que los alumnos reconocen la injusticia y sienten empatía ante la situación, en el momento, ninguno actúa para ayudar o apoyar al compañero.

Por lo tanto, en este apartado se identifica por un lado que algunas conductas de empatía, ayuda y solidaridad, se quedan en el discurso porque los alumnos no logran ponerlas en práctica. Ante situaciones desfavorables como las descritas, la prosocialidad representa una herramienta social para coadyuvar a superar situaciones de alumnos en condiciones socialmente vulnerables. En este sentido, las conductas prosociales no sólo contribuyen a una

convivencia armónica, sino además solidaria; de acuerdo a Molero, Candela y Cortés, el creciente interés por el estudio del tema prosocial, “es resultado de una mayor sensibilidad ante la injusticia y el trato discriminatorio de grupos con problemas sociales” (1999, p. 326).

### ***3.5 El buen comportamiento no es suficiente para mejorar la convivencia escolar, la prosocialidad si***

Durante el trabajo de observación que se ha descrito a lo largo del presente capítulo, se encontró que, para los actores *el buen comportamiento* es un aspecto que cualifica la buena convivencia escolar en el grupo de 5° A. Así, por ejemplo, el profesor refiere a algunos alumnos como niños con *buen comportamiento*, a quienes desde su perspectiva “no generan problemas, cumplen con su trabajo, respetan a sus compañeros y obedecen” (Observación 12, marzo 2016). Los estudiantes por su parte, manifiestan “él es un niño que se porta bien, no se mete con nadie, casi no habla, casi no se para de su banca”; sin embargo, como ya se explicó en otro momento, la perspectiva mediante la cual se analiza la convivencia en el presente documento, es un enfoque amplio en el que se busca no sólo una convivencia pacífica, con alumnos pasivos y *bien portados*. En este sentido, en el Nuevo Modelo Educativo, se hace referencia al uso de la disciplina como apoyo al aprendizaje “mediante la autorregulación cognitiva y moral para promover el desarrollo del conocimiento y de la convivencia” (SEP, 2017, p. 123). Por su parte, Landeros y Chávez señalan que “el buen comportamiento consiste en cumplir y respetar las normas y leyes establecidas en la sociedad, porque son necesarias para garantizar el orden y la convivencia” (2015, p. 29). Si bien, como se puede advertir, el *buen comportamiento*, la disciplina y el orden, son elementos necesarios para establecer ambientes favorables para el aprendizaje, exigen una participación propositiva de los estudiantes.

En esta última parte, se inicia por diferenciar entre la perspectiva prosocial y el *buen comportamiento*, ya que de acuerdo a lo que se observó, se podría pensar que los alumnos *sin problemas de conducta*, favorecen un tipo de convivencia pacífica, sin embargo, como se advierte, esto no es suficiente para mejorar los ambientes escolares. El buen comportamiento es un aspecto recurrente en las observaciones que se realizaron, incluso la mayoría del grupo

presenta *buen comportamiento*, no obstante, también se reconoce que hace falta un mayor esfuerzo para construir ambientes más formativos de convivencia.

-Él no es un niño que se porte mal, por el contrario, es disciplinado, bien portado, siempre cumple con tareas, es reservado, no se mete en problemas con los demás...-palabras del profesor al referirse a Jurado (Observación 12, marzo 2016).

Asimismo, se identifican alumnos -principalmente niñas-, que permanecen sentados en su lugar esté o no presente el profesor, interactúan sólo entre ellos, hablan en tono bajo, participan sólo cuando se les cuestiona directamente; en apariencia conviven con respeto, sus interacciones son por escasos momentos y se restringen a lo escolar. Además, permanecen un tanto indiferentes ante la dinámica del grupo, sólo se limitan a observar y en ocasiones sonreír con timidez. Son alumnos que no generan conflictos, discusiones, enojos o groserías, pero sus interacciones se confinan a breves diálogos; se dedican a desarrollar individualmente su trabajo, incluso cuando se espera que trabajen en equipo, se ocupan sólo por terminar aunque los demás integrantes no.

Las actitudes que se narran, indican un tipo de convivencia aparentemente pacífico pero indiferente; sin embargo, el presente trabajo, apunta a interacciones sociales entre los alumnos, con un interés hacia lo que acontece en su entorno escolar y social, con la posibilidad de interactuar prosocialmente, al colaborar para que la dinámica en general se beneficie con las aportaciones particulares. Pero, en la convivencia del grupo 5° A, el *ideal del buen comportamiento*, influye en el pensamiento y actuar de los alumnos:

- Márquez y Uscanga son los únicos niños respetuosos- comenta la compañera Arteaga (Observación 12, marzo 2016).

Si bien es cierto que los estudiantes mencionados por Arteaga se muestran *respetuosos*, no dicen groserías, en palabras de sus compañeras “son niños que *no se meten con los demás*” y de acuerdo al profesor “son niños que no generan problemas”-, también se les observa más ocupados de sí mismos que de su entorno; su conducta en el aula y ante el profesor puede ser considerada *buen*, pues permanecen callados, en su lugar, en ocasiones participan, presentan una excelente higiene personal, cuando sale el profesor del salón (y la mayoría de los alumnos se levantan, platican, juegan, se avientan y se tiran al piso), ellos permanecen en su lugar y observan lo que los demás hacen.

Como referencia de lo anterior, se puede citar un momento en el que el profesor está ausente, los niños Gutiérrez y Hernández juegan *luchitas*, este último cae a los pies de Uscanga y su cabeza sobre una jerga -muy sucia que se usa para la limpieza del piso-, el juego llega a ser violento –incluso parecía que ya era una pelea real- y ante ello, Uscanga permanece sentado y sólo hace pequeños movimientos para evitar empujones de los dos compañeros que están jugando (Observación 11, febrero 2016). Desde una postura *tradicional*, la conducta de Márquez y Uscanga pudiera resultar idónea pues favorece el *orden y la disciplina* en el salón, pero, su interacción con el resto del grupo se limita por su *aparente* indiferencia a la dinámica del grupo. Ante esta *pelea simulada*, la mayoría de los alumnos respondieron de dos maneras: animando la riña o con indiferencia. En cuanto al grupo que alentó con palabras y ademanes a continuar la pelea, favorece directamente acciones violentas; respecto a los alumnos que mostraron apatía como Márquez y Uscanga, entre otros, en todo momento se condujeron con respeto, pero, ¿fue suficiente su actitud para construir en conjunto, un ambiente de convivencia libre de violencia?

El buen comportamiento como se ve tradicionalmente abona a una convivencia pacífica (en el mejor de los casos), pero no formativa; es decir, de acuerdo a lo que se observó en el aula de 5°, los alumnos que presentan un *buen comportamiento*, también muestran incapacidad para actuar en beneficio de los demás, se les observa interesados sólo por ellos mismos, si bien *no se meten en problemas*, se mantienen al margen en situaciones de conflicto e indiferentes ante las necesidades del entorno. Desde la perspectiva del trabajo, el *buen comportamiento* no es suficiente para una convivencia formativa con implicaciones en la formación de los alumnos y su respectivo impacto en la vida cotidiana de los mismos (una de las finalidades de la educación “competencia para la convivencia” en Plan de estudios, 2011). Lo anterior, no significa excluir el *portarse bien* para la perspectiva prosocial, sino que son complemento.

Para finalizar, un aspecto del presente capítulo que motiva una reflexión adicional, es la concepción que manifiestan los alumnos acerca del término de *convivencia escolar*, que en sus palabras, es sinónimo de “llevarse bien, ayudarse, compartir, vivir como familia, apoyarse” (Observación 1, noviembre 2015), éstas nociones son reflejo de lo que *desean* y *necesitan* que sea, entonces la función de sus contextos es crear las condiciones para que se

construyan ambientes en ese sentido y una perspectiva para ello, es el fortalecimiento de interacciones prosociales. Las nociones que expresan los alumnos, en esencia se vinculan con la conducta prosocial, y como se pudo identificar a lo largo del capítulo, dichas concepciones las manifiestan con palabras y también con acciones (con los limitantes que se advierten en un apartado previo).

## CAPÍTULO 4 LAS INTERACCIONES PROSOCIALES COMO POTENCIADORAS DEL BIENESTRAR COMÚN EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR ENTRE ALUMNOS DE 5° DE PRIMARIA

Previo a desarrollar este último capítulo, resulta prudente referir el contenido de los anteriores. En un primer momento, se desarrolló un marco histórico del tema de convivencia escolar en la educación pública mexicana desde la época Colonial hasta la actualidad. En el capítulo dos, se enfatizaron tres conceptualizaciones centrales: convivencia escolar, interacción prosocial y prosocialidad. Posteriormente en el capítulo tres, se expuso el trabajo de campo obtenido a través de observaciones a un grupo de 5° de primaria, se describen algunas interacciones entre pares que muestran la forma en que conviven cotidianamente. Finalmente, se concluye con este cuarto capítulo en el cual se presentan las interacciones prosociales como una forma para favorecer una convivencia escolar formativa y necesaria en el contexto social actual. Así, se reconoce ineludible integrar a la práctica docente la visión de colectividad entre alumnos y fortalecer las interacciones entre ellos.

### ***4.1 La prosocialidad en la escuela pública actual***

Al inicio del capítulo uno, se realizó una exploración bibliográfica y se encontraron aspectos característicos en torno al tema de interés: la educación integral, el bienestar común, función socializante de la escuela y convivencia armónica. Con estos elementos se intentó guiar la política educativa mexicana para conformar un tipo de ciudadano y en consecuencia de sociedad, acorde al tejido nacional. Esto alude a la función social que intenta cumplir la educación, la cual “está relacionada con la articulación respecto a un pasado histórico cultural y a un futuro que se quiere construir” (Amar, 2000, p. 76); por un lado, la educación tiene la función de transmitir un saber cultural construido a través de generaciones y al mismo tiempo pretende preparar para condiciones futuras. Actualmente, en Aprendizajes Clave para la Educación Integral del Nuevo Modelo Educativo, se hace referencia a la carta *Los fines de la Educación en el Siglo XXI*, en ésta se establece que la educación mexicana obligatoria, debe conseguir:

Ciudadanos libres, participativos, responsables e informados; capaces de ejercer y defender sus derechos; que participen activamente en la vida social, económica y política de nuestro país [...], para lograr su desarrollo personal, laboral y familiar; mejorar su entorno natural y social, continuar aprendiendo a lo largo de la vida en un mundo complejo que vive acelerados cambios. (SEP, 2017, p. 20).

A partir de este Modelo Educativo con enfoque *Humanista* “corriente de pensamiento que tiene como fin último la convivencia humana justa y solidaria...” (Ibidem, p. 665), se contempla una *educación integral* y con fundamento en *valores humanistas*, lo cual supone que las prácticas escolares en lo cotidiano se orientan por tales principios; sin embargo, la realidad hace evidente la escasa correspondencia entre el discurso y lo existente. Así, los fines anteriores, implican formar en la libertad y participación, pero en lo cotidiano los alumnos se enfrentan, por ejemplo, a un *acuerdo de convivencia escolar* (reglamento institucional disfrazado con otro nombre), que en su mayoría de las ocasiones resulta una imposición acompañada de *las sanciones* respectivas. Además, se sugiere formar *ciudadanos responsables* y en el *acuerdo* que se analizó de la escuela donde se observó el grupo, las sanciones van dirigidas a los padres de familia, lo que implica que ante las irregularidades en el comportamiento de los alumnos, son los padres quienes responden para enmendar los imperfectos ocasionados por los hijos. También se propone que los alumnos sean *capaces de ejercer y defender sus derechos*, no obstante, en las clases que se observaron, los alumnos tienden a discursar acerca de los derechos, pero no los practican de manera habitual, se observaron situaciones en las que se ejercen relaciones arbitrarias de poder y ante las cuales, los alumnos optan por quedarse callados a pesar de reconocer decisiones injustas por parte del profesor (por sus comentarios entre ellos).

En este mismo sentido, la política educativa señala que ahora se da mayor importancia al área socioemocional, pero al mismo tiempo, algunas disposiciones desde la propia parte oficial nacional y local, emiten directrices que contraponen la consecución de los fines planteados originalmente. Por citar algunos ejemplos, al inicio del ciclo escolar 2018-2019 en el Reporte de evaluación se registraban los tres componentes curriculares: campos, ámbitos y áreas; al finalizar éste, la indicación fue eliminar del registro en la Boleta de Evaluación, los ámbitos y precisamente el área socioemocional (aunque se continúan

trabajando y evaluando de manera interna). Sin embargo, la decisión de quitar el área socioemocional de la Boleta, permite identificar lo que se prioriza en el actual modelo educativo; así, aunque en el discurso la orientación es humanista, en la realidad las propias autoridades y las prácticas escolares privilegian el aprovechamiento académico por encima de las áreas socioemocionales.

De igual forma, pero en el contexto local, se solicitan resultados y evidencias en torno a la Formación académica, se realizan y analizan evaluaciones como Sistema de Alerta Temprana (SISAT), Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) y Olimpiada del Conocimiento Infantil, sin considerar en estas acciones de mejora, el área socioemocional. De manera general, en las escuelas se continúa con la entrega de reconocimientos a los alumnos con mejores *promedios* en aprovechamiento escolar, incluso en las sesiones de Consejo Técnico Escolar (CTE), se discuten logros académicos, pero escasamente se menciona el aspecto socioemocional. Por lo anterior, se puede señalar que, a pesar del discurso oficial, en la educación obligatoria pública mexicana actual, se prioriza el aspecto cognitivo por encima de las otras áreas de la educación integral (físico, social y afectivo). En las escuelas, se continúa educando para un contexto capitalista “sistema económico basado en la propiedad privada de los medios de producción y en la libertad de mercado” (Diccionario de la lengua española, 2019) en el que la competitividad, el individualismo, la calidad y la eficiencia, son los principios que superan en las prácticas cotidianas, a los valores humanistas “fraternidad e igualdad, promoción y respeto de los derechos humanos, la democracia y la justicia, la equidad, paz, inclusión y la no discriminación” (SEP, 2017, p. 26). Por lo tanto, sin pretender un análisis al respecto, hay intentos por ofrecer una educación integral en la que a la par de los aspectos académicos, se consideren el área socioemocional, sin embargo, persisten dificultades, por ejemplo, en las relaciones de convivencia; por ello, puede pensarse que la deficiencia no está en el diseño de programas sino en la operatividad de los mismos.

El presente trabajo no sugiere priorizar las áreas socioemocionales por encima de los campos y ámbitos de la educación, pero sí equilibrar los tres componentes tanto en el currículo oficial como en las prácticas escolares, más aún, como lo señala García “las emociones son determinantes para facilitar u obstaculizar el aprendizaje” (2012, p. 12),

por lo tanto, si se excluye la parte socioemocional, el aprendizaje resulta incompleto. Así, en la interacción con su entorno social y natural, el ser humano pone en juego tanto herramientas cognitivas como emocionales, de tal modo, que ambas dimensiones resultan imprescindibles en su formación.

#### **4.2 Aprender a vivir juntos en el nuevo capitalismo. Un aprendizaje escolar**

Previo a desarrollar este aspecto, conviene comentar brevemente el término *nuevo capitalismo* al que hace referencia Tedesco, si bien la expresión la toma de Boltansky y Chiapello, él lo utiliza para indicar un tipo de “capitalismo que genera fenómenos de exclusión” (2003, p. 3) y según el autor, es el que se encuentra vigente en el entorno internacional. Como se sabe, la educación al igual que otros sistemas sociales, se encuentra subordinada a los contextos económicos, políticos y sociales, en consecuencia, el tema de convivencia escolar, también se encuentra suscrito a tales sistemas políticos y sociales, lo que sugiere que uno de los aspectos que puede estar permeando los ambientes escolares, es precisamente la exclusión social. Contrario a ello, el currículo actual se pronuncia por una *convivencia inclusiva* (SEP, 2017), lo cual supone, que ahora en la escuela se trabaja por construir ambientes incluyentes, se le delega esta función ya que por un lado, la escuela es “un campo vulnerable porque se ve penetrada por diversas problemáticas sociales” (Saucedo y Guzmán, 2018, p. 218) y resulta un espacio imprescindible para construir y practicar formas de convivencia que ayuden a enfrentar asertivamente dichas dificultades, así, la escuela está obligada a enseñar y practicar modos de interactuar socialmente a la par de otros aprendizajes escolares; sin embargo, en la realidad las escuelas públicas mexicanas priorizan la formación académica por encima de las áreas socioemocionales.

Por otra parte, Tedesco (2011) en *Los desafíos de la Educación Básica en el siglo XXI*, reconoce que el *aprender a vivir juntos* es uno de esos retos y por ello debería convertirse en un aprendizaje escolar efectivo, al igual que el resto de los aprendizajes, materializarse en prácticas educativas cotidianas, que instituyan formas de convivencia como aprendizajes necesarios para vivir socialmente y construir sociedades más justas y

solidarias. Para continuar la explicación del por qué el “aprender a vivir juntos” es un aprendizaje vigente y acertado en medio del actual contexto capitalista, es pertinente retomar la postura del autor ya citado, “vivir juntos es una aspiración que debe ser construida socialmente” (Ibidem, p. 38). En este sentido, mediante el trabajo de campo, se encontró en las conceptualizaciones de los alumnos, un ideal de convivencia que aspiran tener y tal como lo señala Tedesco, es una construcción en colectivo. Ellos mencionan, por ejemplo: que la convivencia es “estar unidos, como en familia, apoyarse, comprenderlos” (alumnos de 5° A, observación 1, noviembre 2015); por lo tanto, los salones de clase pueden convertirse en espacios donde se aprendan y practiquen este tipo de interacciones prosociales entre los alumnos, que ellos mismos enuncian y que empatan con la perspectiva prosocial. Si bien hay autores que indican que existen múltiples convivencias, incluso que la violencia escolar es una forma de convivencia, en sus opiniones verbales los alumnos no lo identifican así, para ellos, el convivir necesariamente se caracteriza por cualidades positivas, lo que sugiere un ideal que aspiran construir y en el cual desarrollarse.

Ahora bien, más adelante se trata el tema de las habilidades sociales más ampliamente, por ahora, basta señalar, que la prosocialidad puede convertirse en un aprendizaje escolar, ya que, como toda habilidad social, se desarrolla y fortalece mediante actividades cotidianas en la interacción con los demás y esto último es el antecedente para el siguiente apartado, en el cual se intenta disertar cómo la perspectiva prosocial puede ser un instrumento para la transformación social.

Por último, para argumentar a favor de lo que se enuncia en el título de este apartado, es pertinente retomar a Tedesco, quien afirma:

El compromiso de vivir con el otro, ya no es un producto exclusivo de determinaciones económicas o culturales, debe ser un cambio construido de manera más voluntaria y electiva, esta es la razón última por la cual el objetivo de vivir juntos constituye un objetivo de aprendizaje y de política educativa. (2011, p. 39).

Es cierto que existen fuertes limitantes sociales, políticos y económicos que orientan las decisiones en prácticamente todos los ámbitos incluyendo el educativo, sin embargo, no se puede caer en una visión determinista y pensar que nada puede hacerse en este caso

respecto a las relaciones sociales o considerar que el contexto de violencia anula toda posibilidad de intervención, de lo contrario, ¿cuál sería la razón de *ser humano*? Finalmente, son las personas quienes dan vida a todo proyecto educativo, por lo tanto, en ello reside la posibilidad de volver *el vivir juntos*, un aprendizaje educativo.

Durkheim explica que “cada sociedad se labra un cierto ideal de hombre, de lo que debe ser intelectual, física y moralmente” (como se citó en Durkheim, 2003, p. 62), lo mismo aplica para el tema de convivencia. Como se expuso en el capítulo uno, la convivencia escolar transita por diferentes concepciones, conforme al contexto social respectivo. Actualmente, la política educativa se pronuncia por una *convivencia pacífica e inclusiva*; no obstante, en medio del *nuevo capitalismo*, la exclusión es un rasgo característico de un tipo de convivencia presente en algunas escuelas. En el grupo de 5° que se observó, se pudo identificar una situación que se describe en el capítulo anterior, acerca del alumno Juárez, quien vive en circunstancias desfavorables por su condición familiar, de higiene personal y de aprovechamiento y convivencia escolar (Observación 5, enero 2016). En el capitalismo, según Tedesco (2003), existen relaciones de explotación y dominación, en el *nuevo capitalismo*, tales vínculos son desplazados por la exclusión, y esto equivale a una invisibilidad, en el caso de Juárez, sucede un fenómeno similar. A pesar de que todos sus compañeros conocen la situación vulnerable de Juárez, las niñas y la mayoría de los niños no lo agreden, pero se conducen con indiferencia, lo excluyen de sus juegos y en general de la dinámica grupal, aún en las actividades escolares lo dejan de lado y sólo cuando el profesor se los impone, lo integran a los equipos. Lo anterior, en el tema de convivencia escolar, equivale a mantener ambientes *pacíficos*, pero en este caso particular, igualmente excluyentes. Durante las observaciones, no se observaron actos de acoso escolar hacia este alumno, sin embargo, desde un enfoque amplio de lo que significa “convivencia escolar”, ésta implica que los individuos interactúen con el compromiso de *convivir* con el otro. En esta misma perspectiva, *convivir prosocialmente* demanda conformar un sentido de pertenencia grupal y en general, la edificación de ambientes escolares donde se busque un bienestar común y ante situaciones adversas como el caso de Juárez, ambientes prosociales como una fuente de apoyo ante las necesidades de los demás. Dentro del contexto capitalista, la indiferencia y exclusión son características de una sociedad que se ocupa de producir y

competir; es precisamente en este ambiente, que la convivencia escolar a partir de interacciones prosociales, se vuelve pertinente para construir nuevas formas de relacionarse y espacios sociales más solidarios. Una convivencia escolar formativa a partir de fomentar interacciones prosociales, con compromiso social, con especial atención a situaciones adversas.

Finalmente, en este tema de convivencia, hay quienes adoptan posicionamientos deterministas y pesimistas, incluso en el desarrollo del presente trabajo, se encontraron opiniones que cualifican la perspectiva prosocial como *una postura rosada para el tema de convivencia escolar por el contexto creciente de violencia*. Asimismo, en una entrevista que Juárez realiza a Roche, quien es uno de los principales estudiosos vigentes del tema prosocial, ella le manifiesta que “su pensamiento es utópico en una sociedad individualista dentro del modelo neoliberal” (2015, p. 59), a lo que Roche contesta “creo que la prosocialidad es compatible, aunque contrastante en esta sociedad, dejemos a un lado la negatividad y póngalo a prueba, verá las consecuencias no sólo para el receptor (de la acción prosocial) sino para la armonía entre la gente, cómo se disuelven los conflictos, las antipatías” (Ibidem). Sin duda resulta cuestionable sugerir una *convivencia prosocial*, pues como primer paso bastaría con promover interacciones basadas en el respeto, sin embargo, precisamente el caos social muestra que no es suficiente con *no meterse en problemas y respetarse*. Aprender a trabajar en colectivo, procurando el bienestar común y mediante prácticas prosociales, es una manera diferente de mirar el tema de convivencia escolar, que conlleva beneficios sociales.

#### ***4.3 La educación, un instrumento para la transformación social***

En términos generales, la educación es una actividad de las más significativas en la historia de la raza humana, pues es a través de ésta que se trasciende en el tiempo y en el espacio; asimismo es un medio para orientar la vida social conforme a un tipo específico de hombre que se requiere en determinado contexto. Es así que, “existe en cada momento del tiempo un tipo de regulador educacional” (Durkheim, 2003, p. 57); por lo tanto, se puede decir que la educación es un instrumento de manipulación social, para causas nobles o mezquinas. Un ejemplo de ello, se encuentra en el llamado *desarrollismo económico*

(principios de los 60's), “una teoría que consideraba el desarrollo como un proceso lineal que parte del subdesarrollo para llegar al desarrollo” (Carreño, 2010, p. 196). En este escenario, surgen *pedagogías desarrollistas* para el logro de propósitos económicos, a través de la preparación en las escuelas de *recursos humanos*, con “tendencia al crecimiento económico, un rápido adiestramiento de la mano de obra productiva” (Ídem). Con esta experiencia previa, de la cual México fue partícipe, ¿se puede ahora, también recurrir al poder del sistema educativo para construir una sociedad más justa y solidaria? De la misma manera en que se *adiestró* en una lógica de producción, se puede ahora *aprender a convivir en compromiso con el entorno social y natural*. Sin duda, la insinuación anterior puede resultar un ideal utópico, pero se cree que independientemente del currículo oficial que marca la dirección de la educación, los contextos locales y especialmente los docentes, tienen resquicios para la acción independiente; además, las ideas, sentimientos y acciones de los alumnos observados respecto a su forma de convivir, muestran que es factible pensar y construir diferentes modos de relacionarse, lo cual es una pauta para el cambio.

En este mismo sentido, contrarias a las *pedagogías desarrollistas*, surgen las *pedagogías liberadoras*, de las cuales Freire es su representante más destacado, tal pensamiento enuncia su “fe en la educación como proceso emancipador, por un mundo más justo, humano y solidario con los grupos sociales más desfavorecidos” (Carreño, 2010, p. 198). Al igual que los ideales de las *pedagogías liberadoras*, la perspectiva prosocial, puede resultar incompatible con las demandas de la sociedad actual, pero se cree que precisamente por las condiciones contextuales, los seres humanos necesitan aprender formas diferentes de relacionarse. Los contextos escolares tienen la posibilidad de ser detonantes del cambio social, erradicar conductas excluyentes y transformar las interacciones entre los alumnos, en las que los estudiantes aprendan a mirarse como iguales, realmente compañeros de vida, que comparten una misma historia de la cual son constructores y ser conscientes de modificarla a favor de relaciones más solidarias en busca de la justicia social en especial de los más desfavorecidos. En situaciones como la de Juárez, no se sugiere transformar su realidad, pero si su entorno escolar, ofrecerle un ambiente de ayuda, empatía, consuelo y en general solidario ante su particular situación.

De este modo, en un contexto capitalista mediatizado por relaciones de competencia e individualismo, la educación mediante una perspectiva de *convivencia prosocial*, es una opción de transformación social, una mirada hacia el bienestar común. Es cierto que una de las principales limitantes al intentar dicha transformación, es precisamente el sistema educativo que atiende a políticas económicas externas, sin embargo, no puede obviarse su poder que permea prácticamente todos los ámbitos sociales. Por ello, el considerar los espacios escolares como una oportunidad para descubrir y practicar modos de convivencia más formativos y que trasciendan a lo social, no es una alternativa utópica, sino viable. Una de las cuestiones que surgen de este ejercicio de investigación, es que existen diversas formas de atender el tema de convivencia escolar, aquí se sugiere sólo una de ellas: la *convivencia prosocial*. Al final de este trabajo, de manera general y sin ser un ejercicio de intervención, se sugieren líneas de acción posibles para integrar la prosocialidad a las prácticas escolares, como una alternativa para fortalecer un tipo de convivencia formativa.

#### ***4.4 La prosocialidad como perspectiva para la convivencia escolar formativa***

El presente capítulo se inició discutiendo la función de la educación pública obligatoria en México, se concluyó que la socialización es una parte importante en la formación de los alumnos y dentro de ésta, las *interacciones prosociales* resultan pertinentes para contribuir a la construcción de un tipo de convivencia formativa: una *convivencia prosocial*. Cabe puntualizar que la política educativa apuesta por una convivencia *sana y pacífica*, pero se piensa que es una orientación rebasada por la realidad y en su lugar, aquí se habla de una *convivencia prosocial*. Así, esta segunda parte tiene la intención de mostrar que la prosocialidad y en consecuencia las *interacciones prosociales*, son habilidades sociales que tienen la posibilidad de aprenderse y potencializarse a la par de los contenidos curriculares, para una convivencia más formativa; sin que esto signifique un programa de intervención. De igual modo, en el presente documento (capítulo dos) se conceptualizó el término *prosocialidad* entendido como “habilidad social para establecer interacciones voluntarias y positivas, que proporcionen un beneficio a los demás, con o sin motivación altruista y en búsqueda de una convivencia de reciprocidad positiva, para mejorar la convivencia escolar

con un enfoque formativo” (construcción propia). En esta idea se integra un tipo de convivencia escolar *formativa*, pues esto supone que es un aprendizaje que trasciende el ámbito escolar y además los ambientes pacíficos, que como se identificó en el grupo observado, suelen tener relaciones de respeto pero de indiferencia e individualismo; por el contrario, en este trabajo se atribuye al enfoque *formativo*, la capacidad de educar en el respeto, la paz y además por la solidaridad y el bienestar común.

De acuerdo a esta lógica, “la *prosocialidad* es un comportamiento de bien que debe asumir el o la estudiante para una verdadera escuela social” (Rujano, 2014, p. 12), lo que se traduce en una formación orientada a hacer el bien por el hecho mismo, pensarse e identificarse como miembro de una sociedad, actuar solidariamente y ser capaz de manifestarse en contra de situaciones injustas aun y cuando las consecuencias no afecten directamente a la persona. Tener además la capacidad de mostrar y accionar empatía, ofrecer apoyo y acompañamiento emocional, de tal manera que, esto empodere emocionalmente al otro con quien se *convive*, para enfrentar las adversidades de mejor modo.

Por otra parte, existe una discusión acerca de si los problemas para la convivencia escolar son realmente de la magnitud que los medios de comunicación exhiben o si por el contrario, éstos los maximizan. Por un lado, se conocen casos extremos en los que se usa la violencia para atender conflictos escolares, que desembocan incluso en tragedias; sin embargo, en el ámbito local, este fenómeno no se da tal cual, pero tampoco resulta una convivencia *formativa* como lo enuncia el currículo oficial. En su lugar, se observa un clima pacífico, relaciones de compañerismo, pero principalmente entre amigos, de respeto y apatía, y en algunos casos requieren de la presencia e intervención del profesor para regularse. Esta forma de relacionarse, resulta insuficiente en un sentido formativo; este proceso exige más que conducirse con respeto hacia los demás, en el trabajo de observación se pudieron identificar alumnos callados, que permanecen en su lugar, cumplen con tareas, trabajos y atienden a las indicaciones de los profesores, sin embargo, su interacción con su entorno es limitada a dichas actividades, y en su mayoría se muestran apáticos ante la dinámica del grupo, si sus compañeros juegan, platican o pelean, ellos se mantienen al margen. Ciertamente no se involucran en peleas, pero tampoco se muestran capaces de proporcionar ayuda, prestar sus

útiles o colaborar, incluso cuando se les solicita trabajar en equipo, en este caso, se dedican a cumplir con su tarea y esperar que los demás hagan lo correspondiente.

Desde la prosocialidad, los individuos trabajan en colectivo por construir ambientes sanos, pacíficos y formativos, no evitan *meterse en problemas*, por el contrario, buscan implicarse activamente en dicha misión. Se conducen con respeto, pero atentos (sin ser intrusivos) a las necesidades de los demás y proporcionan la ayuda que así se requiera, conforme a las circunstancias específicas; sienten y accionan sentimientos de empatía ante las dificultades ajenas. Es así, que una convivencia del tipo *prosocial*, representa una alternativa para cumplir con el objetivo de una *convivencia formativa*.

#### **4.4.1 El aprendizaje de la prosocialidad en entornos escolares**

Se dice que la educación tiene un papel socializador y este proceso implica entre otros aspectos: aprender a convivir. Tradicionalmente la educación formal, cumple con este requisito, en las escuelas se enseña a los alumnos a vivir en sociedad, cumplir con horarios, respetar turnos para hablar y las pertenencias de los demás, aprenden también cómo interactuar con los demás y al mismo tiempo se enseñan las consecuencias de no seguir dichas pautas de comportamiento. En suma, la educación formal cumple con su función de socializar a los individuos conforme a un ideal que el mismo sistema predetermina. En este sentido, se piensa que en los espacios escolares es factible socializar a los individuos en la perspectiva prosocial, se puede *aprender a interactuar prosocialmente*.

De acuerdo a Roche (2004, como se citó en Rujano 2014), toda persona tiene la capacidad de actuar prosocialmente, esto mismo se puede observar en lo cotidiano de las dinámicas escolares. Así, en las escuelas es factible encontrar por ejemplo: un estudiante que consuela a un compañero de menor edad quien llora “porque extraña a su mamá”; un grupo pequeño de alumnos de 6° que ofrecen ayuda para cargar mobiliario; un alumno de segundo grado que busca al dueño de un billete perdido porque dice “es que si no con qué va a desayunar”; estudiantes que al unísono ofrecen un lápiz al compañero que no lleva; una comunidad escolar que se une para recolectar tapa roscas para el tratamiento de un niño enfermo de cáncer... Estas son sólo algunas evidencias de la multiplicidad de conductas prosociales que

se pueden encontrar en el contexto escolar inmediato. Ya se mencionó que la conducta prosocial no se trata de un tipo de personalidad exclusiva de ciertos individuos, por el contrario, la prosocialidad es una habilidad que se posee y la persona puede potenciar mediante prácticas que progresivamente la lleven a reproducir y multiplicar conductas prosociales.

Por lo tanto, el trabajo de la escuela y específicamente del profesor, consiste en diseñar y facilitar las oportunidades para desarrollar la prosocialidad, mediante: prácticas de juego y trabajo cooperativo, fomentar las interacciones sociales entre estudiantes (de diferentes edades, género, grupos), repetir las actividades que incluyan temas prosociales (a manera de *Entrenamiento en Habilidades Sociales EHS*), desarrollo de la autoestima, integrar estrategias como el modelado, el juego, negociación de conflictos entre pares incluyendo un alumno mediador, reforzar las conductas deseadas con el reconocimiento verbal y otras formas específicas para que sucesivamente adquieran conciencia de los beneficios de actuar prosocialmente y que las ideas se vuelvan acciones.

En la descripción que se hizo en el capítulo dos *Características físicas, sociales y psicológicas de los alumnos en 5° de primaria*, se explica desde el referente teórico, la etapa en que se encuentran los estudiantes que se observaron y se identifican características que ayudan a entender las respuestas de los niños en esta edad y además dan pauta para implementar acciones pedagógicas como las que se enunciaron anteriormente, aprovechando precisamente dichos rasgos de los niños. Así, por ejemplo, se menciona que tienen necesidad de relacionarse, lo que sirve a la pretensión de fortalecer las interacciones sociales entre pares con orientación prosocial; asimismo, es una etapa de transición, en la que se puede trabajar desde el aula, para fortalecer y modificar valores y específicamente en lo que respecta al tema de convivencia que se desarrolla, favorecer ambientes escolares desde la óptica prosocial, para atender las dificultades que enfrentan cotidianamente al interactuar con sus pares. En esta etapa también se identifica un cambio en el pensamiento respecto a las normas, por ello, se sugiere implementar el juego en equipo como una actividad cotidiana para el desarrollo personal. Mediante el juego, los alumnos pueden avanzar gradualmente hacia un pensamiento más abstracto y orientado, por ejemplo, hacia la justicia, en el sentido de proporcionar apoyo individual de acuerdo a las necesidades, lo que lleva a identificar y

ayudar a aquellos que por diferentes circunstancias requieren mayor acompañamiento y en situaciones especiales un trato diferenciado. Simultáneamente, al practicar juegos cooperativos, los alumnos se vuelven más autónomos, conforme se desarrollan son más hábiles socialmente para negociar reglas *lo que se vale y no* en sus juegos, se habilitan para llegar a acuerdos cuando ocurren conflictos y paulatinamente prescinden de la intervención del profesor para resolver sus dificultades, para ello, también es pertinente que aprendan habilidades para ser mediadores en los conflictos del aula, pero esto sólo se logra si se les proporcionan las oportunidades para que practiquen estas formas de relacionarse.

En suma, el aprendizaje en el sentido prosocial, implica que el proceso de socialización en las escuelas sea con una visión hacia el beneficio común, que el alumno introyecte la prosocialidad y la convierta en un estilo de vida justo, democrático y solidario y en consecuencia, la educación resulte un medio de transformación social.

#### ***4.4.2 La prosocialidad en las acciones, más allá del discurso***

Sabemos que hablar de prosocialidad como tema de estudio, resulta poco popular en el contexto mexicano inmediato, no así en las acciones; es decir, cotidianamente se pueden presenciar actos de ayuda, empatía, generosidad, principalmente en situaciones de emergencia, incluso se dice que el pueblo mexicano es muy solidario (lo que puede resultar contradictorio con el discurso oficial sobre los altos índices de violencia social). Asimismo, en el trabajo de campo, los alumnos expresan sentimientos e ideas con acercamientos a la *prosocialidad*, sin embargo, no en todos los casos las palabras se convierten en acción.

En la bibliografía revisada, se encontró que frecuentemente la política educativa no se concreta totalmente en la realidad escolar, pues el discurso oficial plantea una orientación y en la práctica se da otra; algo similar surge en el trabajo de campo, cuando por un lado los alumnos discursan sobre formas de interacción de ayuda, empáticas, solidarias, de consuelo, pero lo anterior no se refleja en sus acciones. Así, se encontraron alumnos que manifiestan “me pongo en sus zapatos, no le digo cosas feas porque se sentiría mal y no quisiera que eso me lo hicieran a mí...”, sin embargo, eso que dicen se contrapone con sus acciones, pues se puede observar a los mismos alumnos, con actitudes de indiferencia ante las dificultades de

sus compañeros (cuando se quedan fuera de los equipos, no tienen material o útiles para trabajar). Probablemente esta falta de coherencia, es una de las principales dificultades del sistema educativo: lograr que el discurso se convierta en acciones... En términos de conductas prosociales, se piensa que, mediante la práctica sistemática de éstas en los entornos escolares, el discurso y la acción se pueden concretar en una misma realidad.

Eisenberg (1999) señala, que en las acciones de ayuda influyen múltiples factores, uno de ellos puede ser la timidez o el temor de ser rechazados al ofrecer apoyo, en cuyos casos el individuo opta por no ofrecer la ayuda a pesar de sentir empatía por la tristeza o angustia de los otros, o el interés real de auxiliar a la persona en dificultades. Por otro lado, otras investigaciones indican que en ocasiones las conductas de ayuda se dan porque representan un beneficio emocional para la persona que la otorga (disminuye la propia angustia al ayudar). En cualquiera de los casos, desde la perspectiva del trabajo, se sugiere institucionalizar las acciones de ayuda, la solidaridad, empatía, el consuelo, el compartir y procurar el beneficio común, como parte de las prácticas escolares cotidianas, de tal forma que independiente a la personalidad de los estudiantes, éstos adquieran y fortalezcan sus habilidades prosociales como un estilo de vida.

#### **4.4.3 Alfabetización emocional**

Uno de los elementos centrales que se plantean en el presente trabajo es la prosocialidad, como un medio para mejorar los ambientes de convivencia escolar, lo que implica aprender una manera diferente al convivir con los otros. Desde la propia óptica, este aprendizaje tiene que ver con una *alfabetización emocional*, de la misma forma en que la escuela se ocupa por alfabetizar a los estudiantes para habilitarlos en la lectura y escritura por considerarlas herramientas esenciales para participar de la vida social, alfabetizar en las emociones se vuelve una prioridad al interactuar no sólo en la escuela sino en todos los entornos del estudiante.

En el capítulo uno se explica cómo en un contexto determinado, la alfabetización se convierte en una prioridad del sistema educativo, para atender a unas necesidades específicas según el momento dado: una población en su mayoría analfabeta. En este

mismo sentido, la *alfabetización emocional* (Goleman, 1995), es ahora una necesidad determinada por las circunstancias sociales de violencia, que, si bien son multifactoriales, la formación en habilidades sociales representa parte de la tarea que le corresponde a la escuela para coadyuvar a atender esta problemática.

El término *analfabetización emocional*, “hace alusión al insuficiente desarrollo de la Inteligencia Emocional (...) concretamente en cuanto al conocimiento propio, autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales” (Goleman, 1998, como se citó en Alonso, 2011, p. 152). La alfabetización emocional tiene sus orígenes en un movimiento denominado “educación afectiva” en los años 60, pero a diferencia de éste, intenta no solo reconocer la importancia de los afectos en el aprendizaje escolar sino procura “educar el afecto mismo” (Ibidem, p. 155), lo que implica la pertinencia de programas de entrenamiento en habilidades sociales; en lo que respecta a la perspectiva prosocial que se desarrolla en el presente trabajo, es una posibilidad para potenciarla dentro de un programa similar en los contextos escolares. Motivar a los alumnos para proporcionar ayuda, consuelo, compartir, ser solidarios, empáticos, implica alfabetizarlos emocionalmente, para que así como aprenden a decodificar letras, aprendan a leer las emociones de los demás, reconocer y nombrar las propias.

En este sentido, un aspecto que se identificó en el grupo observado fue los constantes *malos entendidos* y cómo a partir de éstos se generan conflictos; desde la alfabetización emocional, se intenta que a través del diálogo, los estudiantes hagan una pausa para intentar comprender el punto de vista del otro y así llegar a una negociación. Supone, por ejemplo: interactuar con asertividad, la escucha activa “establecer contacto directo con el interlocutor y enviar señales silenciosas inequívocas para hacerle saber que está siendo escuchado” (Goleman, 1995, p. 289). La alfabetización emocional lleva a investigar lo que subyace en determinadas conductas, ayuda a actuar con argumentos y no por impulsos viscerales. Así como la alfabetización emocional busca *educar el afecto*, desde la prosocialidad se pretende *educar las interacciones con los otros*.

Se piensa que de la misma manera en que se busca el logro académico para participar de la vida social y específicamente laboral, la mejora en la inteligencia emocional es necesaria para vivir en sociedad con eficiencia, en equilibrio con la razón y la emoción;

en la toma de decisiones, para resolver conflictos y en general al interactuar con el entorno natural y social, se ponen en juego tanto la cognición como la emoción, por ello la importancia de desarrollar ambos. No se trata de integrar una asignatura más en el currículo escolar, pues probablemente esto supondría una *carga de contenidos* para los profesores y una competencia con las demás asignaturas académicas; lo que se sugiere es implementar la *alfabetización emocional* a manera de temas como un aspecto transversal en las prácticas pedagógicas y con vinculación a los contenidos programáticos. Lo anterior implica para los profesores y alumnos, una visión integral, una práctica habitual como estilo de vida y no como un elemento del programa para cumplir por simple requisito. Alfabetizar emocionalmente a los estudiantes no significa invadir la tarea formativa de las familias, se considera importante integrar este aprendizaje en la escuela porque ésta es un espacio en el que obligadamente todos los niños (o la inmensa mayoría) asisten y pasan tiempo considerable; además, la alfabetización emocional incide en un aprendizaje para la vida: *aprender a convivir*. En suma, la alfabetización emocional, es un buen comienzo para vivir en sociedad, al aprender a reconocer las emociones, nombrarlas, hablar sobre éstas, dominarlas y en consecuencia mejorar nuestras relaciones con los demás.

#### **4.5 Interacción social, la naturaleza del ser humano**

La *interacción social* es el tercer elemento central del trabajo de investigación, le anteceden la *convivencia escolar* y la *prosociedad*. Las jornadas escolares que se observaron en el grupo de 5°, siguen una rutina y reglas establecidas institucionalmente y conocidas por los estudiantes: los alumnos sentados en hileras, silencio en el salón de clases, escuchar la disertación del profesor quien se encuentra al frente, resolver ejercicios y competir individualmente por una calificación, dialogar entre alumnos solo para actividades académicas o en los tiempos de recreo y en algunas ocasiones trabajar en equipo. Pese a lo anterior, los alumnos buscan interactuar entre ellos, aunque frecuentemente son reprendidos por el profesor, quien les solicita reiteradamente que “guarden silencio y vayan a su lugar a trabajar cada quien” (Observación 2, noviembre 2015). Por un lado, se reconoce que un ambiente favorable para el aprendizaje implica, por ejemplo, seguir normas de orden,

disciplina y respeto a los turnos para opinar; sin embargo, las únicas interacciones que se permiten son las que regula el profesor, “ellos saben que pueden platicar pero cuando les doy permiso para ello, cuando estamos trabajando cada quien se debe dedicar solo a su trabajo y en su lugar, o cuando están en equipo ahí si pueden platicar pero sólo del tema que están trabajando, porque de lo contrario solo se genera ruido, desorden, indisciplina, se empiezan a pelear y esto además nos hace perder tiempo que luego nos falta para acabar los temas” (Profesor de 5°A, observación 11, febrero 2016).

Sin duda, los argumentos del maestro tienen validez pedagógica, no obstante, desde esta postura se deja de lado la riqueza en las interacciones sociales que de manera natural establecen los alumnos, al compartir materiales, opiniones, dudas; ayudar para encontrar o levantar objetos; organizarse para trabajar y jugar; resolver conflictos sin intervención del docente. A pesar de que no en todas las ocasiones los alumnos se conducen con respeto, solidaridad o empatía, la única forma de aprender y afinar estas formas de convivir es mediante la práctica, en términos de Dewey “aprender haciendo” (como se citó en Ruíz, 2013, p. 104), por lo tanto, para aprender a interactuar socialmente, se aprende interactuando. De igual modo, el vivir en sociedad es parte de la naturaleza del hombre, es en sociedad que los individuos aprenden formas de vincularse, de ser y de pensar; “estamos destinados a los demás por naturaleza, cada hombre completa a los otros y es completado por ellos” (Spinoza, como se citó en Savater, 2012, p. 100). De manera que, las dinámicas escolares pueden encontrar en la interacción social entre alumnos, una fuente de crecimiento personal y de construcción social; en *El conatus* Spinoza argumenta que es mediante la unión con los otros que el hombre “aumenta sus posibilidades de existir, pensar, de actuar” (Ídem). En el grupo de 5° A, se observa que los alumnos se buscan constantemente y de manera natural para dialogar, jugar, compartir, reír, ayudarse; sin importar las limitaciones escolares, los alumnos interactúan entre sí, porque es parte de su naturaleza humana. Pese a que el trabajo de observación se dirigió a los alumnos, inevitablemente surge la práctica docente y en el grupo observado, el maestro por momentos irrumpe, limita e impide la interacción social entre los alumnos, de esta manera, fomenta una convivencia basada en el individualismo y la competencia entre alumno, por lo anterior, cabe cuestionarse, ¿si la interacción social es parte de la naturaleza humana, por qué ignorar su valor formativo?

#### **4.5.1 Alcances de las Interacciones prosociales en la convivencia escolar**

En este apartado se continúa desarrollando el tema de la interacción, pero ahora con una cualidad específica: *las interacciones prosociales*, que desde la perspectiva que se sugiere en el trabajo de investigación, intentan describir un tipo de interacciones necesarias para la construcción de ambientes escolares formativos, sin olvidar que ésta es sólo una visión entre muchas otras, para atender el tema de la convivencia escolar. Las *interacciones prosociales*, se refieren a los intercambios cotidianos que los alumnos establecen con sus pares, en forma de ayuda, al compartir, consolar, empatizar, solidarizarse y cooperar para un beneficio común.

En el escenario que se observó, en general existe un ambiente de *convivencia pacífico*, así como lo solicita el actual discurso en política educativa. En lo cotidiano los alumnos cumplen con sus actividades académicas, respetan a sus compañeros, atienden las indicaciones de su profesor y las normas escolares, por lo tanto, el tipo de convivencia que se deriva es *adecuado para el aprendizaje*. Sin embargo, también se identificaron situaciones en el grupo que requieren actitudes *prosociales* que no se limiten al respeto y mantener la paz en el salón. En este sentido, las *interacciones prosociales* implican actuar con una visión de pertenencia, corresponsabilidad, solidaridad, para por un lado, prevenir situaciones de violencia y además proporcionar apoyo a compañeros en condición de vulnerabilidad (económica, social, familiar) y en general, construir escenarios de convivencia escolar formativos que trasciendan al ámbito social. Si bien existen situaciones que rebasan las posibilidades de acción de la escuela, desde las *interacciones prosociales* se brinda un acompañamiento y apoyo emocional a quienes lo requieren, lo cual tiene un impacto en la forma en que se enfrentan las circunstancias vulnerables.

De acuerdo a lo expuesto, en los siguientes tres apartados, se exponen algunos *alcances de las interacciones prosociales en la convivencia escolar*: la socialización, prevención y apoyo en situaciones vulnerables.

#### **4.5.2 La interacción social, un catalizador para la socialización en las escuelas**

En el análisis teórico que se realizó, se encontraron diversos autores (Coll, Vygotsky, Johnson, Meece, Cazden, entre otros) que argumentan a favor de la *interacción social* entre pares, principalmente para potenciar el aprendizaje escolar. Desde la perspectiva prosocial, se puntualiza la importancia de la interacción entre pares para el desarrollo social. Conforme a Johnson “peer relationships contribute to the socialization of values, attitudes, and ways of perceiving the world” (Johnson, 2014, p. 6), de ahí que se considere a la interacción social, un *catalizador* para la socialización y en el sentido de una educación integral, esta es una de las tareas fundamentales de la escuela; es en la interacción con los demás, que los alumnos introyectan normas, valores, creencias, es decir, se socializan. Cabe señalar brevemente que la socialización puede ser entendida como “medio utilizado por una determinada estructura social para inducir a sus miembros a compartir sus normas y reglas” (Marín, 2010, p. 383), una parte de la socialización puede referirse a la inducción por parte de la escuela, hacia la prosocialidad como un pensamiento, un estilo de vida.

En el grupo de 5°A, mediante charlas y observaciones en tiempos de recreación, los estudiantes manifiestan en su discurso normas de conducta que provienen de lo que aprenden por sus padres y profesor “mi mamá dice que debo ayudar a mis compañeros, pero sin descuidar mi trabajo”, “primero hagan su trabajo y ya si les da tiempo le ayudan a su compañero”, “mi mamá me dice que no me junte con los niños que no trabajan o que dan mucha lata, porque me puedo meter en problemas” (Observación 9, febrero 2016). Estas aseveraciones resultan cuestionables pues en efecto, en la escuela se prioriza y se evalúa un progreso en lo individual. No obstante, las *advertencias* de padres y profesor, los estudiantes buscan de manera natural interactuar con sus compañeros y aunque con seguridad en sus elecciones están implícitas las sugerencias de los adultos, son los alumnos quienes finalmente deciden con quien relacionarse y de estas interacciones, también toman elementos para su proceso de socialización; así, construyen determinadas creencias, normas consensuadas, actitudes. A este respecto, en su artículo *Student-Student Interaction: The Neglected Variable In Education*, Johnson describe nueve aspectos que muestran la importancia de considerar las relaciones entre alumnos (también utiliza el término *interacción*), para fines de la presente

explicación, se consideran fundamentalmente tres: “provide a context in which children learn to master aggressive impulses; contribute to the emergence of perspective-taking abilities; influence attitudes toward school” (2014, p. 6). En suma, los tres aspectos describen el papel de la interacción en el proceso de socialización; en general aluden a la adopción de conductas y perspectivas por imitación y es en las relaciones entre pares, que resulta más efectivo este tipo de aprendizaje porque se habla un mismo lenguaje y existen sentimientos de identidad y pertenencia.

Aun cuando se conoce la influencia positiva de las interacciones sociales para el desarrollo social de los alumnos, específicamente en el proceso de socialización, en el grupo de 5° A, lejos de usarlas como un *catalizador* se inhiben para priorizar el logro individual y las prácticas competitivas por encima de ambientes cooperativos.

#### ***4.5.3 Las interacciones prosociales, una forma de prevenir conductas escolares violentas***

Respecto a la situación actual de la violencia escolar existen posicionamientos contradictorios: los que argumentan que las situaciones violentas van en aumento y otros señalan que los medios de comunicación sobrevaloran la situación. En el grupo que se observó, no se presenciaron hechos de violencia generalizables, aunque si algunos incidentes en que los alumnos reaccionaron con agresiones físicas o verbales, los cuales, en la mayoría de los casos se atendieron con la intervención del profesor. Pese a ello, se sugiere que potenciar las interacciones prosociales en este contexto particular, puede contribuir a la prevención de conductas violentas y mejorar la convivencia escolar.

Aun cuando la prosocialidad se ubica dentro de la Psicología positiva o salugénica (Keyes & Haidt, 2003, como se citó en Urquiza y Casullo, 2005, p. 298) y por lo tanto se enfoca hacia los aspectos positivos de la conducta, hay autores que parten de reconocer la existencia de contextos violentos e identifican en la prosocialidad, una vía posible para inhibir la violencia.

Desde esta perspectiva, Redondo, et al. (2013), hacen una revisión teórica del tema prosocial y encuentran que las personas que presentan conductas prosociales, tienen habilidad de autocontrol y para empatizar, por lo que es difícil que reaccionen con

violencia ante situaciones hostiles. Roche (1997) explica que, si la prosocialidad se convierte en una práctica habitual, la persona estará preparada para controlar el enojo ante situaciones conflicto y al mismo tiempo contará con más y mejores herramientas emocionales para reaccionar con empatía, al situarse desde la perspectiva del otro, intentar entender e interpretar las motivaciones y actuar en consecuencia.

A manera de ejemplo, cuando un alumno tiene la intención de iniciar un *juego* a partir de *burlarse* de un compañero, otro reacciona con empatía, le dice con firmeza que no continuara con la *burla* y además le pide que “se ponga en el lugar del otro estudiante” (Observación 10, febrero 2016). En otro caso, se observa a tres alumnos participar con molestia en un altercado hasta que uno de ellos, a través de la discusión, logra identificar que todo surge a raíz de un mal entendido, les explica a los otros dos y a uno de ellos le sugiere “antes de empezar a pelear, le hubieras preguntado por qué te seguía” (Observación 16, abril 2016).

Es cierto que las *interacciones prosociales* implican un cierto *entrenamiento*, no forman parte de una personalidad, no hay factores que aseguren su eficiencia para inhibir conductas violentas, pues éstas dependen de múltiples factores; sin embargo, la práctica habitual de las *interacciones prosociales*, representan una posibilidad para mirar los conflictos escolares, desde una perspectiva diferente.

#### **4.5.4 Las interacciones prosociales a favor de alumnos en situaciones vulnerables**

El tercer beneficio que se alcanza a vislumbrar con la práctica de *interacciones prosociales* en el ámbito escolar, es la viabilidad de tornarse en un medio para subsanar desigualdades sociales. En el trabajo de campo, emerge precisamente esta posibilidad, cuando se describe la situación vulnerable de un alumno y los demás compañeros a pesar de conocer la situación parecen conducirse indiferentes. Por el contrario, si las prácticas escolares adoptan una visión de conjunto, de solidaridad, un *compromiso con el otro* (Tedesco, 2011) para vivir juntos, la convivencia en los salones no se limitaría a conservar ambientes pacíficos, sino más aún, *prosociales*, en los que cotidianamente los alumnos que necesitan beneficiarse con acciones de ayuda emocional, consuelo, compartir, que otros sean empáticos con ellos, tendrían más

recursos emocionales para afrontar su realidad con todo y sus desventajas sociales, económicas y familiares. Vistas así, las *interacciones prosociales* en las escuelas, pueden ser un instrumento de transformación social, un aprendizaje en y para la escuela, y que además trascienda al espacio social.

Si se vuelve al análisis de la educación como un fenómeno social que se adapta al contexto espacial y temporal, así como en su momento surge la educación integral en contraposición de la instrucción, ahora es factible pensar en una educación que se oriente hacia el bienestar común vs el individualismo. La convivencia formativa que aquí se sustenta, pretende atender al contexto social actual, en el que se identifican dificultades para interactuar asertivamente y utilizar mecanismos para resolver los conflictos entre pares; se piensa en una convivencia en la que se favorezcan las *interacciones prosociales* entre los alumnos para conformar ambientes escolares de ayuda, empatía, solidaridad, compartir, consolar y en los que se privilegie el bienestar común.

Algo que también se identificó en el grupo de observación, son las injusticias que efectúan los profesores con los alumnos, por ejemplo: sancionar arbitrariamente o imponer medidas disciplinarias por afán propio (Observación 8, enero 2016). Y a pesar de que algunos de ellos logran verlas, sienten empatía y proporcionan consuelo a sus compañeros que se ven implicados, son incapaces de *levantar la voz* para pronunciarse en colectivo contra de lo que ellos mismos consideran injusto. Los actos de injusticia, al igual que otras acciones tienen un impacto en la formación de los alumnos, ya que, a partir de esto se forman ideas de cómo funciona el mundo.

En el mismo sentido, se requiere fortalecer las *interacciones prosociales* que se traduzcan en acciones cotidianas de ayuda e interés por el entorno natural y social. En este discurso, cabe reflexionar acerca de la presencia de uno y otro ser humano con quienes se coincide en un tiempo y espacio, más allá de las coincidencias, esto implica una responsabilidad conjunta para vivir lo mejor posible. Esta posibilidad de las *interacciones prosociales*, conlleva una función educativa de reivindicación y justicia, desde este argumento, la educación se vuelve un medio para ayudar a subsanar la desigualdad e injusticia social.

#### **4.6 Las interacciones prosociales entre los alumnos, una alternativa para favorecer una convivencia escolar formativa**

Desde la postura de este trabajo de investigación, las *interacciones prosociales* son una forma de vida dentro de un contexto social complejo. El ayudar, compartir, solidarizarse, cooperar, consolar, empatizar, pueden volverse prácticas habituales en las interacciones humanas, para contribuir a mejorar los entornos de convivencia escolar formativos. Sin embargo, lo anterior exige un cambio en el tratamiento que se le da al tema de convivencia escolar. Es decir, en lugar de enfocar los significados negativos implícitos (disciplina, castigo, violencia, conflicto), se intenta adoptar una perspectiva *salugénica* (Urquiza y Casullo, 2005), a partir de mirar y analizar las interacciones entre los alumnos que derivan en un tipo de convivencia escolar, entendida como “el conjunto de interacciones prosociales que se establecen entre los alumnos mediante una visión de comunidad, para la construcción de espacios escolares de igualdad y fraternidad, con el compromiso ético de trabajar hacia el bienestar de todos los integrantes” (conceptualización propia construida como producto del presente trabajo de investigación). Para implementar las *interacciones prosociales* como prácticas habituales en el contexto escolar, se identifica en los alumnos por lo menos tres elementos que posibilitan tal culminación: su naturaleza para interactuar, su tendencia para ayudar y el ideal de convivencia que manifiestan mediante su discurso.

Por un lado, la interacción además de ser una característica natural de la raza humana, para los alumnos de 5° es una prioridad “lo mejor de venir a la escuela es que veo a mis amigos y platico con ellos”, “a veces me da flojera venir a la escuela porque es un poco aburrido, pero por venir a jugar con mis amigos, vengo” (Observación 6, enero 2016). Aunado a lo anterior, también por naturaleza humana, hay una tendencia en los estudiantes para ayudar a sus compañeros, especialmente a sus amigos o con quienes en determinado momento sienten empatía por alguna condición especial y tienen predisposición a consolar con palabras, gestos y en algunos casos con acciones a sus compañeros en situaciones de conflicto. Es decir, los alumnos de 5° tienen la posibilidad de cambiar la forma en que interactúan con sus pares, lo cual se traduce en un descentramiento en lo individual para volver la mirada hacia el otro y accionar *interacciones prosociales*. Y finalmente, estas acciones coinciden con el significado que ellos mismos atribuyen a la convivencia escolar “es como vivir en familia, apoyarse, si

uno no puede le ayuda al otro, llevarse bien y tenerse confianza” (Observación 1, noviembre 2015).

Lo anterior no significa que los alumnos observados de 5° A, sean *alumnos prosociales*, pero si tienen la posibilidad de aprender a *interactuar prosocialmente* tomando como base: su naturaleza humana para interactuar, ayudar, empatizar, compartir, consolar, solidarizarse ante las necesidades de los demás y construir en conjunto el tipo de convivencia escolar al que aspiran.

## CONCLUSIONES

A lo largo del presente trabajo se discursó sobre un tema que actualmente tiene relevancia social: la *convivencia escolar*, en un primer momento se abordó desde el referente histórico, posteriormente teórico, luego se situó en una realidad específica del trabajo de campo y por último, se diserta cómo las interacciones prosociales posibilitan una convivencia escolar orientada hacia el bienestar común, necesario en el contexto social actual. Es así, que se sugiere atender las dificultades de convivencia escolar a través de potenciar las interacciones prosociales entre los alumnos.

Es probable que el término resulte desconocido, no así la acción, pues las interacciones prosociales forman parte de la cotidianidad en diferentes espacios sociales (el transporte colectivo, la calle, el mercado, los hospitales, etc.), es decir, en la acción la prosocialidad existe, pero falta nombrarla; se piensa que uno de los aspectos más importantes del presente trabajo de investigación es ayudar a que alumnos, padres de familia y docente “se den cuenta” -hagan consciencia- de la existencia de las interacciones prosociales y reconozcan que si se fortalecen entre los alumnos, es una posibilidad de avanzar hacia la mejora de la convivencia escolar.

Otro aspecto relevante de las interacciones prosociales que se sugieren en este trabajo, consiste en mirar la convivencia escolar, desde una perspectiva positiva; conceptos como “castigo, disciplina, reglamentos o mala conducta”, no se consideran. Por el contrario, se piensa que a partir de potenciar habilidades sociales como “empatía, ayuda, apoyo emocional o bienestar común”, se puede atender el tema de convivencia escolar; lo cual implica reconocer la presencia de estas habilidades en cualquier ser humano y la tarea de la escuela, es fomentarlas y fortalecerlas. Si bien en el contexto escolar inmediato, existen nociones positivas de cómo se tratan los conflictos escolares, la potencialización de las interacciones prosociales, representa una manera diferente de abordarlos, ya que exige de los individuos un compromiso social de convivencia con quienes les rodean. Por lo tanto, esta tesis pretende abonar al tratamiento de la problemática de convivencia en el aula, al proponer el enfoque de las interacciones prosociales entre los alumnos para favorecer una convivencia escolar formativa.

Pensar en el tema de convivencia para analizarlo, resulta al encontrar en la realidad escolar, alumnos que discursan sobre valores éticos, pues aprenden los conceptos y argumentos, por ejemplo, sobre solidaridad, honestidad, amistad y justicia, no obstante, parecería que es sólo parte de su discurso y del deber ser que como alumnos, saben que se espera de ellos, por ejemplo, manifiestan:

- Debemos ayudarlos (refiriéndose a otros alumnos) porque son nuestros compañeros, así nos lo ha dicho el profesor y además no me gustaría que a mí me hicieran lo mismo que a él- manifiesta una compañera acerca de la situación de dos estudiantes (Observación 4, diciembre 2015).

No obstante, en la mayoría de las interacciones de los alumnos, el discurso y el hacer van por caminos separados y difícilmente lo que dicen se concreta en acciones cotidianas.

Por otro lado, aunque pudiera resultar contradictorio, *la voz de los alumnos (su discurso)*, es otra de las fortalezas del presente trabajo. En este sentido, se identificaron variedad de documentos que abordan el tema de convivencia escolar, desde la visión de los expertos y que incluso se concretan en políticas educativas; sin embargo, la perspectiva que sugiere fortalecer las interacciones prosociales, atiende en primer lugar, a la forma en que los alumnos perciben el tema y a cómo lo viven específicamente en su grupo, por ello, el trabajo de campo se dedicó casi exclusivamente a observar y escuchar a los estudiantes en diferentes momentos de la jornada escolar. Al respecto, cabe señalar otro hallazgo relevante: los alumnos manifiestan la necesidad de ser escuchados con propósitos diferentes al tratamiento de los contenidos curriculares (sin dejarlos de lado) o de manera paralela a esto, ya que, en diferentes momentos al solicitar su opinión sobre el tema de convivencia en su salón, los alumnos *se arrebataban* la palabra, se molestaban cuando no podían hablar o incluso cuestionaron “a mí, ¿cuándo me va a preguntar?” (Observación 13, marzo 2016). Además, por lo menos un alumno manifestó de manera explícita, el deseo de recibir ayuda para “llevarse mejor con sus compañeros” (Yáñez 5°, observación 20, junio 2016).

Esta perspectiva acerca de la convivencia escolar, no es mejor o única, sólo sugiere una forma diferente de abordar el tema, en función del contexto actual y se piensa como una opción posible para mejorar los ambientes escolares y más aún, sociales. Si bien, existe el ideal de que esta perspectiva trascienda los espacios áulicos y tenga una repercusión en lo social, es

la escuela, el espacio idóneo para identificarlas y potenciarlas mediante la práctica permanente, hasta lograr establecer las interacciones prosociales como una forma de vida alternativa ante los conflictos humanos. Dicha afirmación, se basa en el hecho de reconocer a la escuela como un *micro laboratorio social*, una réplica de lo que acontece en el ámbito social y por lo tanto, es un escenario real y muy cercano. Además, en la escuela se encuentran personas en edad de formación que tienen una gran plasticidad conductual que les permite fácilmente aprender o modificar esquemas de comportamiento; aunado a ello, en sus manifestaciones verbales y actitudinales, muestran pensamientos de empatía, ayuda o bienestar hacia el otro, sin embargo, todo ello se queda sin concretar. Por lo tanto, se cree que, así como se aprende un contenido curricular, las interacciones prosociales se pueden trabajar con un enfoque similar a un entrenamiento en habilidades sociales.

Por lo que se observó, se dice que la prosocialidad y la importancia de fortalecer las interacciones sociales entre alumnos, en muchos casos se quedan en un nivel de discurso. Muchas de las opiniones tanto de los alumnos, profesor y padres de familia difieren de lo que se practica y promueve en las relaciones cotidianas, pues en este caso, los estudiantes se muestran indiferentes ante situaciones de esos alumnos que por estar en desventaja social y económica, requieren de mayor ayuda, apoyo emocional, escucha atenta, ser incluidos, más valorados y respetados. Sugerir practicar las interacciones prosociales se traduce en considerar las condiciones especiales de los estudiantes. Sin duda es un gran reto, pues como lo sugieren las diferentes teorías de desarrollo moral, esto forma parte de un proceso en el cual el alumno accede de manera progresiva, incluso en algunos casos será necesario esperar para que logren, por ejemplo, razonamientos más empáticos y hacia la procuración del bienestar común, pero no puede ser una espera que sirva como justificación ante actos de intolerancia o faltos de solidaridad. En cualquiera de los casos, es papel de la escuela, favorecer la construcción de espacios no sólo para el aprendizaje académico, sino también para el fortalecimiento emocional.

Asimismo, los estudiantes saben de mecanismos para resolver conflictos de manera pacífica, mencionan el diálogo como uno de los principales, sin embargo, es frecuente que ante alguna dificultad, reaccionen con enojo, ofensas verbales, poca escucha empática, optan por dejar de hablarse y en ocasiones llegan a las agresiones físicas -esto último es casi exclusivo en los

hombres-. Además, en ocasiones permanecen indiferentes ante las problemáticas de sus compañeros, presencian situaciones de injusticia y optan por quedarse callados y esto resulta especialmente inquietante, pues como ya se argumentó, el tipo de convivencia escolar que se vive actualmente, requiere de un compromiso común para aprender a convivir en el *encuentro cara a cara*, es decir, realmente interactuar, interesarse por los demás, con miras hacia el bienestar común.

Según Freud “el objetivo del ser humano es desarrollar conciencia de que formamos parte de un todo que no puede sostenerse mediante la separatividad y la individualidad” (como se citó en Montagud, 2010, p. 9), el tema de prosocialidad surge precisamente en relación a esta idea, con la necesidad del ser humano de pensarse parte de un todo y con un compromiso ético por el bienestar común. Con el presente documento se refleja la posibilidad de abordar el tema de convivencia escolar a partir de fortalecer interacciones prosociales entre los alumnos y que ciertos alumnos en lo cotidiano dan ejemplo de su habilidad social para ayudar, mostrarse empáticamente ante las dificultades de sus compañeros, para apoyar emocionalmente y solidarizarse con acciones concretas en pro del bienestar social. Vistas así, las interacciones prosociales representan una posibilidad para modificar conductas disruptivas y favorecer una convivencia escolar formativa.

Lo expuesto anteriormente podría resultar contradictorio, sin embargo, no lo es. Por un lado, se expuso con el dato empírico derivado del trabajo de campo, que algunas interacciones sociales entre los alumnos se caracterizan por poca tolerancia, empatía y solidaridad; por otra parte, también se identifica la recurrencia de conductas de apoyo, habilidad para negociar, manejar asertivamente conflictos con sus pares con o sin ayuda de un adulto, organizarse para el trabajo escolar y el juego, retomar, modificar, respetar y vigilar el cumplimiento de reglas. Ambas situaciones conforman la base del presente trabajo, es decir, existe un contexto escolar con dificultades en las interacciones sociales entre los alumnos y la presencia de ciertas situaciones prosociales que dan la posibilidad de conformar ambientes de convivencia escolar más formativos a partir de fortalecer y potencializar dichas interacciones escolares prosociales entre los alumnos.

Una forma viable que se tiene en el aula precisamente para fortalecer interacciones del tipo prosocial, es mediante el trabajo cooperativo. En función de lo que se observó en el grupo,

hay una diferencia entre el trabajo en equipo y el cooperativo. En el primero, los alumnos pueden estar físicamente juntos, tener un objetivo común -aunque no compartido pues cada uno busca realizar su trabajo, cumpliendo con lo que le toca para el logro de un producto- y distribuir tareas, pero desde la individualidad y competencia. En cambio, en el trabajo cooperativo, los alumnos asumen una responsabilidad compartida, con roles negociables y actitudes solidarias; el éxito del trabajo se vislumbra a partir de la participación y progreso de todos los integrantes, es decir, el producto no es un fin en sí mismo, sino que es importante porque es un medio para fortalecer la formación personal. Sin embargo, uno de los hallazgos en el trabajo de campo, es la forma de organización escolar al interior del grupo. Aunque en el currículo se declara la necesidad del trabajo colaborativo, en las actividades en equipo del grupo observado, se limitan las interacciones entre alumnos, el intercambio es poco frecuente y aparente, pues están sentados en equipo, pero las actividades se realizan en lo individual y además compiten por el logro académico (Observación 11, febrero 2016).

Asimismo, resulta inquietante la situación de alumnos como Juárez o Hernández (que se mencionó en el capítulo tres), ya que desde la convivencia escolar en el grupo de 5° B se tiende a *etiquetarlos* y dejarlos de lado, con lo que se acentúan sus dificultades -en su caso, sociales, físicas y económicas- que pudieran presentar. En el análisis de las interacciones sociales del grupo que se observó, se puede sugerir que, con excepción de algunas ocasiones, los alumnos se conducen con respeto, sin embargo, ya se dijo que, desde la perspectiva prosocial, la convivencia escolar no requiere únicamente de un ambiente de respeto, sino la práctica de interacciones prosociales que ayuden a superar situaciones de vulnerabilidad como las de estos dos alumnos. No se trata de dar solución a los problemas de los estudiantes, pero sí de mostrarse efectivamente empático con su condición, proporcionarles ayuda y apoyo emocional, acompañamiento, comprensión y sobre todo integrarlos al trabajo escolar -al conformar equipos, participación en clase y en general apoyarles en su progreso dedicándoles especial atención- y a la convivencia en los juegos y pláticas. Vista así, la prosocialidad es una alternativa para ayudar a la democratización del ámbito escolar.

Aunado a lo anterior, el sugerir las interacciones prosociales entre los alumnos, coincide con una de sus motivaciones para asistir a la escuela, es decir, la convivencia que establecen con sus pares. En este sentido, la mayoría de los estudiantes manifestó de manera general “lo que

más me gusta de venir a la escuela es platicar con mis amigos” (Observación 6, enero 2016); lo cual no implica que la socialización de los estudiantes se torne la función principal de las instituciones educativas, pero sí, que la dinámica escolar considere la importancia de la interacción social (específicamente entre pares) para el desarrollo de los niños y la fortaleza de manera sistemática, dentro de su función social.

Asimismo, se piensa que la complejidad del contexto social actual, requiere de una perspectiva que tenga como base el respeto pero que no se limite a éste, sino que vaya más allá: *hacia el cuidado del bienestar común*. En este sentido, se reconoce el carácter democratizador que la educación tiene como un medio para el fortalecimiento de una sociedad más justa y ante ello, las interacciones prosociales, es decir, las conductas de ayuda ante las dificultades del otro, el sentir empatía y dirigirla hacia acciones concretas y oportunas (en tiempo y forma) y trabajar en colaboración con los demás para el bienestar común, se vuelven una forma de patentar una educación para la democracia.

Por último, la sociedad nos hace realmente salir de nuestro egocentrismo, es la que nos obliga a tener en cuenta otros intereses distintos a los nuestros, “la que nos ha enseñado a dominar nuestras pasiones, nuestros instintos, a darles una ley, a guardar sujeciones a ciertas normas, a padecer privaciones, a sacrificarnos, a subordinar nuestros objetivos personales a finalidades más elevadas” (Horcajo y Uña, 1993, p. 405). “Los seres humanos nos parecemos mucho los unos a los otros, si vemos a alguien reír sentimos cierto movimiento que nos hace sonreír a nosotros también, si vemos a alguien llorar sentimos cierta angustia. Estamos hechos para articularnos los unos a los otros...” (Savater, 2012, p. 123).

## REFERENCIAS

- Alonso Jiménez, L. (2011). Fundamentos psicopedagógicos para la alfabetización emocional. Una aproximación necesaria. *PSICOGENTE*. Pp. 151-163. ISSN 0124-0137 EISSN 2027-212X
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós. México. ISBN: 968-853-516-8
- Amar Amar, J. (2000). La función social de la educación. *Investigación y Desarrollo*, (11), 74-85. [Fecha de consulta 10 de abril de 2020]. ISSN: 0121-3261. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=268/26801104>
- Andrade, Jocelyn. (21 de junio de 2017). Presenta SEPH plataforma para prevenir y combatir bullying. *La Crónica de Hoy*. Recuperado de [www.cronicahidalgo.com/.../presenta-seph-plataforma-para-prevenir-y-combatir-bul...](http://www.cronicahidalgo.com/.../presenta-seph-plataforma-para-prevenir-y-combatir-bul...)
- Arias Gallegos, Walter. (2015). Conducta prosocial y psicología positiva. *UNIFE*. Pp. 37-47. Enero-julio.
- Auné, S. E., Blum, D., Abal Facundo, J. P., Lozzia, G. S., y Horacio, F. A. (2014). La conducta prosocial: Estado actual de la investigación. *Perspectivas en Psicología*. Pp. 21-33. Vol, 11. No. 2. ISSN: 1668-7175
- Baéz-Jorge, F. (1988). Simbólica mexicana de la muerte (A propósito de la gráfica de José Guadalupe Posada).
- Barra Almagiá, E. (1987). El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 19 (1). 7-18. [Fecha de consulta 10 de abril de 2020]. ISSN: 0120-0534. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=805/80519101>
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. FCE. México. ISBN: 950-557-513-0

- Bazdresch Parada, M. (2009). La vida cotidiana en la formación valoral: un caso. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. pp. 49-71. Volumen 7, No. 2. ISSN: 1696-4713
- Brandoni, F. (2017). Conflictos, convivencia y mediación. En *Conflictos en la escuela. Manual de negociación y mediación para docentes*. Pp. 53-64. Universidad Nacional de Tres de Febrero: EDUNTREF. ISBN: 978-987-4151-21-6
- Boff, L. (2007). Virtudes para otro mundo posible *Santander*: Sal Terrae.
- Bolaños Martínez, R. (2001). Orígenes de la Educación Pública en México. En Solana, F., Cardiel Reyes, R., y Bolaños Martínez, R. (Coord.), *Historia de la educación pública en (1876-1976)*. pp. 11-40 México: FCE.
- Borrell i Carrió, F. (2002). El modelo biopsicosocial en evolución. Universidad de Barcelona. [https://doi.org/10.1016/S0025-7753\(02\)73355-1](https://doi.org/10.1016/S0025-7753(02)73355-1)
- Caballero, A., y Medrano, S. (2001). El segundo periodo de Torres Bodet: 1958-1964 Orígenes de la Educación Pública en México. En Solana, F., Cardiel Reyes, R., y Bolaños Martínez, R. (Coord.), *Historia de la educación pública en (1876-1976)*. pp. 397. México: FCE.
- Carbajal Padilla, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Volumen 6, número 2. noviembre 2013. pp. 13-35. ISSN: 1989-0397
- Cardiel Reyes, R. (2001). El periodo de conciliación y consolidación 1946-1958. En Solana, F., Cardiel Reyes, R., y Bolaños Martínez, R. (Coord.), *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. pp. 327-359. México: FCE.
- Carreño, M. (2010). Teoría y práctica de una Educación Liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas*, 20, 2009/2010, pp. 195-214. Universidad Complutense de Madrid. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/CP>
- Cazden, C. (2016). La interacción entre iguales: influencias contextuales. En *Antología Tendencias en el Análisis de la Práctica Docente*. MECPE-Hidalgo. 2016. pp. 222-240

- Cirera Amores, M., Escotorín Soza, P., y Roche Olivar, R. (2008). Aplicaciones de la prosocialidad al desarrollo y educación de las actitudes y las conductas cívicas. Barcelona.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y aprendizaje*. pp. 119-138. Universidad de Barcelona.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., y Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. Universidad de Barcelona. *Infancia y aprendizaje*. pp. 189-232. ISSN: 0210-3702
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Mc Graw Hill. España. ISBN: 978-84-481-5610-7
- Correa Duque, M. C. (2017). Aproximaciones epistemológicas y conceptuales de la conducta prosocial. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte* n° 27 julio-diciembre, 2017 ISSN 2145-9444 (electrónica): Colombia.
- Daros, W. R. (2012). La educación entendida como formación humana y social. *Invenio*, 15 (28), 19-28. [Fecha de consulta 10 de abril de 2020]. ISSN: 0329-3475. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=877/87724141003>
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación en La educación encierra un tesoro. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.
- Durkheim, E. (2003). I. La educación, su naturaleza y su papel. En *Educación y sociología*. pp. 51-63. Barcelona: Ediciones Península.
- Eisenberg, N. (1999). *Infancia y conductas de ayuda*. Madrid: Ediciones Morata.
- Escalante Gonzalbo, P. (2010). La etapa indígena. En Tanck de Estrada, D. (Coord.). *La educación en México*. pp. 13-35. México: El Colegio de México.
- Fernández, L. (1994). 1. Introducción. Las instituciones, protección y sufrimiento y 2. Componentes constitutivos de las instituciones educativas en Antología Problemas Educativos en la Institución, MECPE, UPN-Hidalgo. 2016. pp. 43-61

- Fierro, C., y Fortoul, B. (2012). Presentación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Septiembre 2012-febrero 2013/ Volumen 6 / Número 2. Versión electrónica: <http://www.rinace.net/rlei/>
- Fierro, C. et al. (2013). Convivencia Escolar: Un tema emergente de investigación en México. En *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. México: COMIE.
- Fierro Evans, M. C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*. 40 (enero-junio 2013).
- Fierro Evans, C., Tapia García, G., Fortoul Ollivier, B., Martínez-Parente Zubiría, R., Macouzet del Moral, M., y Jiménez Muñoz-Ledo, M. (2013). Conversando sobre la convivencia en la escuela: Guía para el atuo-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. Universidad Iberoamericana León. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. / Vol. 6/ Número 2. Pp. 103-124. ISSN: 1989-0397
- Gallardo López, J. A. (2018). Teorías del juego como recurso educativo. *INNOVAGOGÍA* 2018. IV Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa. 20, 21 y 22 de Marzo de 2018.
- Garaigordobil, M. (1995). Una metodología para la utilización didáctica del juego en contextos educativos. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. Pp. 91-105. ISSN: 0214-7033
- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2016). Conducta antisocial en adolescentes y jóvenes: prevalencia en el País Vasco y diferencias en función de variables sociodemográficas *Acción Psicológica*, 13(2), 57-68. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.13.2.17826>
- García Retana, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36 (1), 1-24. [Fecha de consulta 10 de abril de 2020]. ISSN: 0379-7082. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=440/44023984007>

Gobierno del Estado de Hidalgo poder Ejecutivo. Ley para la prevención, atención y erradicación de violencia escolar en el Estado de Hidalgo. Ley publicada en el Periódico Oficial del 2 de septiembre de 2013. Hidalgo. [www.congreso-hidalgo.gob.mx](http://www.congreso-hidalgo.gob.mx)

Gobierno del estado de Hidalgo Segundo Informe de Gobierno, 2002.

Goleman, Daniel. (1995). *Inteligencia Emocional*. Editorial Kairós. España. ISBN: 84-7245-371-5

Gómez Navas, L. (2001). La Revolución Mexicana y la Educación Popular. En Solana, F., Cardiel Reyes, R., y Bolaños Martínez, R. (Coord.), *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. pp. 116-156. México: FCE.

Gonzalbo Aizpuru, P. (2010). El virreinato y el nuevo orden. En Tanck de Estrada, D. (Coord). *La educación en México*. pp. 36-66. México: El Colegio de México.

Greaves L., C. (2010). El viraje conservador. En Tanck de Estrada, D. (Coord). *La educación en México*. pp. 188-212. México: El Colegio de México.

Herrera Gómez, M., y Soriano Miras, R. M. (2004). La teoría de la acción social en Erving Goffman. Universidad de Granada. Departamento de Psicología. España.

Hodgson, Geoffrey M. (2011). ¿Qué son las instituciones ?. Revista CS, (8), 17-53. [Fecha de consulta 10 de abril de 2020]. ISSN: 2011-0324. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4763/476348371001>

Johnson, David W. (2014). Student-Student Interaction: The Neglected Variable In Education. Universidad de Minnesota.

Juárez, M. P. (2015). Prosocialidad en el contexto social actual: esperanzas y desafíos de una propuesta psicosocial. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*. 7, 54-59. doi: 10.5872/psiencia.org

Landeros, L., y Chávez, C. (2015). Convivencia y disciplina en la escuela. Análisis de reglamentos escolares de México. México: INEE. ISBN: 978-607-7675-78-5

Latapí Sarre, P. (1997). I. Un siglo de educación nacional: una sistematización. En *Un siglo de educación en México*. FCE: México.

- Loyo, E., y Staples A. (2010). Fin de siglo y de un régimen. En Tanck de Estrada, D. (Coord.). *La educación en México*. pp. 127-153. México: El Colegio de México.
- Lucci, M. A. (2006). La propuesta de Vygotsky: la Psicología Socio-Histórica. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10, 2. <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev102COL2.pdf>
- Luque Parra, D., & Luque Rojas, M. (2015). Relaciones de amistad y solidaridad en el aula: Un acercamiento psicoeducativo a la discapacidad en un marco inclusivo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (65), 369-392. ISSN: 14056666
- Marín Escobar, J. C. (2010). Revisión teórica respecto a las conductas prosociales. Análisis para una reflexión. *Psicogente*. Universidad Simón Bolívar, Barranquilla-Colombia. ISSN 0124-0137 EISSN 2027-212X
- Mariñelarena-Dondena, L., y Klappenbach, H. (2016). Enseñanza de la psicología positiva en la Argentina: un estudio socio-bibliométrico. *PSIENCIA Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*.
- Matute, A. (2001). La política educativa de José Vasconcelos. En Solana, F., Cardiel Reyes R., y Bolaños Martínez R. (Coord.). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. pp. 166-182. México: FCE.
- Meece, J. L. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*. McGraw-Hill Companies, Inc., 2000
- Mejía Zúñiga, R. (2001). La escuela que surge de la Revolución. En Solana, F., Cardiel Reyes R., y Bolaños Martínez R. (Coord.). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. pp. 183- 233. México: FCE.
- Mercado Maldonado, A. y Zaragoza Contreras, L. (2011). La interacción social en el pensamiento sociológico de Erving Goffman. *Espacios Públicos*, 14 (31), 158-175. [Fecha de consulta 10 de abril de 2020]. ISSN: 1665-8140. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=676/67621192009>
- Mestre, V. (2004). Educación para un comportamiento prosocial: variables y contextos implicados. En Congreso Nacional de Educación en Valores. Valencia, febrero, 2004. Universidad de Valencia.

- Mestre, V., Samper, P., Tur, Ana M., Cortés, M. T., y Nácher, M. J. (2006). Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: Un estudio longitudinal en la adolescencia. *Revista Mexicana de Psicología*, 23 (2), 203-215. [Fecha de consulta 9 de abril de 2020]. ISSN: 0185-6073. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2430/243020649006>
- Mestre, V. (2014). Desarrollo prosocial: crianza y escuela. Universidad de Valencia España. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*. Vol. 6, número2. ISSN-digital: 2007-3240
- Molero C., Candela C. y Cortés M. T. (1999). La conducta prosocial: una visión de conjunto. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Volumen 31. N° 2. Pp. 325-353. Universidad de Valencia: España.
- Monjas Casares, M. y González Moreno, B. (1998). 1. Qué son las Habilidades Sociales. En *Las Habilidades Sociales en el currículo*. CIDE. ISBN: 84-369-3414-8
- Montagud Rodríguez, R. (2010). Revisión histórica del concepto de altruismo y prosocialidad. ISBN 878-84-614-4423-6
- Montañés, J.; Parra, M.; Sánchez, T.; López, R.; Latorre, J. M.; Blanco, P.; Sánchez, M. J.; Serrano, J. P.; y Turégano, P. (s.f.) *El juego en el medio escolar*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Moñivas, A. (1996). La conducta prosocial. *Cuadernos de Trabajo Social* N° 9. Pp. 125-142. Ed. Universidad Complutense: Madrid.
- Moreno, S., y Kalbtk. (2001). El Porfiriato. Primera etapa (1876-1901). En Solana, F., Cardiel Reyes, R., y Bolaños Martínez, R. (Coord.). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. pp. 41-82. México: FCE.
- Palazón Mayoral, M. (2012). *Periquillo Sarniento escrito por él para sus hijos*. Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México. SEP. ISBN: 978-607-7916-87-1
- Perales Franco, C., Bazdresch Parada, J., y Arias Castañeda, E. (2013). La convivencia escolar desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 147-165. ISSN: 1989-0397

- Perales-Franco, C., Arias-Castañeda, E., y Bazdresch-Parada, M. (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. ITESO. CONACYT. Jalisco. ISBN: 978-607-9361-52-5
- Pérez-Archundia, E., & Gutiérrez-Méndez, D. (2016). El conflicto en las instituciones escolares. *Ra Ximhai*, 12 (3), 163-180. ISSN 1665-0441
- Ramírez Vázquez, V. A. (2002). Reseña de La interacción social. Cultura. Instituciones y comunicación de Edmond Marc y Dominique Picard. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, VIII (15), 162-165. [Fecha de consulta 11 de abril de 2020]. ISSN: 1405-2210. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=316/31681511>
- Real Academia Española (2019). Diccionario de la Lengua española [www.rae.es](http://www.rae.es) Consultado 31/03/2020
- Redondo Pacheco, J., Rueda Rueda, S., y Amado Vega, C. (2013). Conducta prosocial: una alternativa a las conductas agresivas. *Investigium Ire: Ciencias Humanas*. Vol. 4. No. 1, Noviembre de 2013. ISSN: 2216 - 1473
- Ritzer, G. (1993). 5. Interaccionismo simbólico. *Sociología Moderna*. pp. 213- 259. McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A. ISBN: 0-07-052972-8
- Robles, M. (2002). Entre el poder y las letras. Vasconcelos en sus memorias. FCE. México, DF.
- Roche, R. (1997). Educación prosocial de las emociones, actitudes y valores en la adolescencia. Universidad Autónoma de Barcelona. LIPA.
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), pp. 103-124. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>
- Ruíz Olivares, M. (2005). *Estudio e intervención en la conducta prosocial-altruista*. (Tesis doctoral). Universidad de Córdoba.
- Rujano, M. (2014). La prosocialidad aplicada en el ámbito educativo. *Mucuties Universitaria*. Año 1. No. 1. Julio-Diciembre-2014.

- Sánchez de Horcajo, J. J. y Uña, O. (1993). *La sociología. Textos fundamentales*. Ediciones Libertarias. Madrid.
- Saucedo Ramos, C. & Guzmán Gómez, C. (2018). La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. *Cultura y representaciones sociales*, 12(24), 213-245. <https://dx.doi.org/10.28965/2018-024-08>
- Savater, F. (2012). Baruch, Spinoza, la filosofía de Dios. *La aventura de pensar*. pp. 117-127. México, D.F. Debolsillo.
- SEP. (2008). *Programa Integral de Formación Cívica y Ética*. México.
- (2009). *Plan de estudios 2009. Educación Básica. Primaria*. México.
- (2011). El alumno de quinto grado. Rasgos y necesidades formativas desde la perspectiva del crecimiento y el desarrollo. *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Quinto grado*. pp. 435-438. México.
- (2011). Los ambientes de aprendizaje que favorecen el desarrollo personal y la convivencia. *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Quinto grado*. pp. 419-422. México.
- (2011). *Plan de Estudios 2011*. pp. 9-11. México.
- (2015). *Marco Local de Convivencia Escolar Hidalgo. Guía de implementación para las escuelas de Educación Básica del Estado de Hidalgo*. México.
- (2015). *Formación Cívica y Ética. Quinto grado*. México.
- (2016). Los conflictos: componentes de la convivencia diaria. *Formación Cívica y Ética. Sexto grado. Educación Básica. Primaria*. pp. 162-171. México.
- (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. México.
- (2017). ¿Cómo y con quién se aprende? La pedagogía. *Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación Primaria 2°*. pp. 116-134. México.
- (2017). La educación socioemocional en la Educación Básica. *Aprendizajes Clave. Educación Primaria 2°*. México.
- (2017). *Glosario. Aprendizajes Clave. Educación Primaria 2°*. México.

- (2001). Prólogo. En *Historia de la Educación Pública en México (1876-1976)*. México: FCE.
- Introducción en *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. pp. 1-10. México: FCE.
- Sotelo Inclán, J. (2001). La Educación Socialista. En Solana, F., Cardiel Reyes, R., y Bolaños Martínez R. (Coord.). *Historia de la educación pública en México (1876-1976)*. pp. 271-326. México: FCE.
- Staples, A. (2010). El entusiasmo por la Independencia. En Tanck de Estrada, D. (Coord.). *La educación en México*. pp. 86-88. El Colegio de México. México, D.F.
- Tanck de Estrada, D. (2010). La vida escolar. En *La educación en México*. pp. 90-97. El Colegio de México. México, D.F.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós. Barcelona.
- Tedesco, J. (2003). Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: algunas notas e hipótesis de trabajo. Digitalizado por RED ACADÉMICA
- . (2011). Los desafíos de la Educación Básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 55. (2011), pp. 31-47. ISSN: 1022-6508
- Urquiza, V., y Casullo, M. (2005). Empatía, razonamiento moral y conducta prosocial en adolescentes. *Anuario de investigaciones / Volumen XIII / año 2005*. Buenos Aires, Argentina. pp. 297-302. ISSN: 0329-5885
- Urrego Betancourt, Y., Restrepo, J., Pinzon, S., Acosta, J., Díaz, M., y Bonilla, C. (2014). Vínculo afectivo en pares y cognición social en la infancia intermedia. Universidad Piloto de Colombia, Bogotá. ISSN electronic 2001-2079
- Vásquez Arteaga, E. (2017). Estudio de las conductas prosociales en niños de San Juan de Pasto. *Psicogente*, 20(38), 282-295. <http://doi.org/10.17081/psico.20.38.2549>
- Vázquez, J. Z. (2010). Renovación y crisis. En Tanck de Estrada, D. (Coord.). *La educación en México*. pp. 217-243. El Colegio de México. México, D.F.
- Villegas de, C. (1998). Influencia de Piaget en el estudio del desarrollo moral. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30 (2), 223-232. ISSN: 0120-0534

Wertsch, James V. (1998). Funciones psicológicas elementales y superiores. En *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona- Buenos Aires- México. Ediciones Paidós.

Zurita Rivera, Ursula. (2011). Los desafíos del derecho a la educación en México a propósito de la participación social y la violencia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. pp. 131-158. México: COMIE. Núm. 48, enero – marzo. ISSN: 14056666

--- (2014). El conflicto y la violencia en las escuelas primarias y secundarias públicas del DF desde las miradas, voces y acciones de sus alumnos respecto a sus reglamentos. MIMEO.